

MARINALVA VIEIRA BARBOSA

**A DIMENSÃO AFETIVO-EMOTIVA DOS DISCURSOS DE
PROFESSORES E ALUNOS NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp
Campinas
2008

MARINALVA VIEIRA BARBOSA

**A DIMENSÃO AFETIVO-EMOTIVA DOS DISCURSOS DE
PROFESSORES E ALUNOS NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Campinas
2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

B234d	<p>Barbosa, Marinalva Vieira.</p> <p>A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula / Marinalva Vieira Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : João Wanderley Geraldi.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Discurso. 2. Emoções. 3. Interação. 4. Ensino. 5. Professores e alunos. I. Geraldi, João Wanderley. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

Título em inglês: The affective-emotive dimension of teachers' and students' discourses in the classroom interactions

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Keywords: discourse, emotions, interactions, teaching, teacher-student

Área de concentração: Análise do Discurso.

Titulação: Doutor em Linguística.

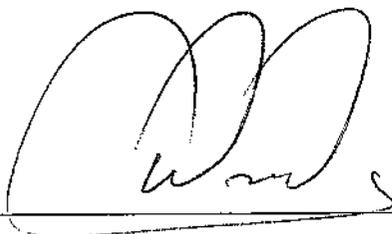
Banca examinadora: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (orientador), Profa. Dra. Ana Luiza Smolka, Profa. Dra. Beth Brait, Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi, Prof. Dr. Kanavilil Rajagopalan, Profa. Dra. Anna Christina Bentes, Profa. Dra. Edviges Morato, Profa. Dra. Edvania Gomes da Silva.

Data da defesa: 22/02/2008.

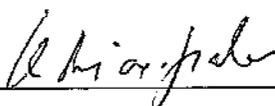
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

João Wanderley Geraldi



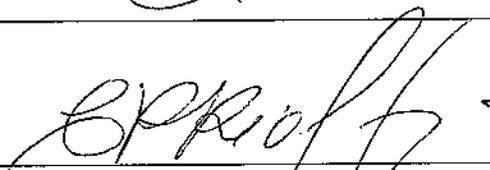
Kanavillil Rajagopalan



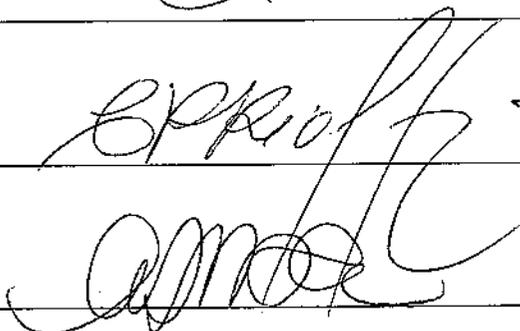
Elisabeth Brait



Claudia Rosa Riolfi



Ana Luiza Bustamente Smolka

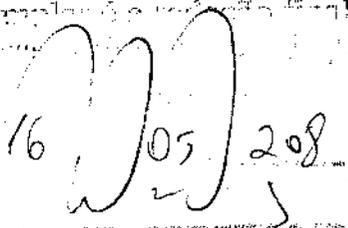


Anna Christina Bentes da Silva

Edwiges Maria Morato

Edvânia Gomes da Silva

Este exemplar é a cópia final da
tese de doutorado em Engenharia de Alimentos
de autoria de Edvânia Gomes da Silva, aprovada em 16/05/2008



UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LAYTES
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

IEL/UNICAMP
2008

2008 10 7 14

AGRADECIMENTOS

Às vozes constitutivas deste trabalho:

Ao Wanderley Geraldi, meu especial agradecimento pelos seis anos (mestrado e doutorado) de convivência e aprendizado. E por me ensinar de maneira muito própria mobilizar as teorias para compreender os atos humanos.

Ao Christian Plantin, pela acolhida generosa, pelo apoio institucional e pelas orientações durante meu estágio de pesquisa no ICAR.

A Claudia Riolfi, pela presença amiga durante minha trajetória acadêmica desde o mestrado e pelas observações objetivas durante o exame de qualificação.

A Ana Smolka, pela leitura e observações valiosas que fez durante o exame de qualificação.

Ao Angiel, porque mais que irmão de sangue, um amigo e incentivador constante.

A Milena, porque sinônimo de amizade (que começou exatamente na graduação), cumplicidade e aposta conjunta nos sonhos. Pelo que contribuiu para o meu crescimento humano e acadêmico durante esses 13 anos de convivência cotidiana. Pelas leituras críticas e revisoras que sempre fez dos meus escritos.

Ao Walison, Karlinha, Abimael, Adelto, Gustavo, Julia (que ainda não conheço) por serem minhas referências no mundo.

Ao Valdir Barzotto, pela amizade e generosidade do apoio constante. Um irmão (adotivo!) que descobri a existência logo nos primeiros momentos de entrada na vida acadêmica.

A Edvania, pelos momentos de amizade, pelo companheirismo e paciência de ouvir meus lamentos nos momentos de incertezas deste trabalho.

Ao Juanito, pelo jeito calmo, sincero de ser amigo e pelo prazer da convivência durante o tempo de pós-graduação.

A Gislayni, pela amizade e por ter intermediado a minha entrada em algumas salas de aula.

A todos os professores (alguns meus amigos) e alunos que aceitaram participar como sujeitos de pesquisa deste trabalho. Inegavelmente seus discursos formam a principal âncora de sustentação deste trabalho.

Aos pareceristas da FAPESP, vozes anônimas, mas significativas a cada passo de realização da pesquisa.

Aos funcionários do IEL, pela competência, presteza e agilidade. Em especial, ao Cláudio porque alia todas essas qualidades a uma educação e paciência raramente encontradas naqueles que trabalham diretamente com seres humanos em estado de pressão.

A todos os colegas de pós-graduação do IEL, pelas conversas teóricas ou não, pelo convívio que lembrarei sempre como um tempo de intensa aprendizagem.

Às instituições que possibilitaram a realização do doutorado

A FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, por ter subsidiado integralmente a realização do meu doutorado no Brasil, custeando, inclusive, todas as viagens para participação em eventos científicos no Brasil e no exterior.

A CAPES, por ter subsidiado meu estágio no ICAR (*Laboratoire d' Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations*), ligado à Université Lyon 2 e a École Normale Supérieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon/FR – L'ENS LSH.

VIVO

Precário, provisório, perecível,
Falível, transitório, transitivo,
Efêmero, fugaz e passageiro:

Eis aqui um vivo.

Impuro, imperfeito, impermanente,
Incerto, incompleto, inconstante,
Instável, variável, defectivo.

Eis aqui um vivo.

E apesar –
Do tráfico, tráfego que equívoco,
Do tóxico do trânsito nocivo;
Da droga do indigesto digestivo;
Do câncer vir do cerne do ser vivo;
Da mente, o mal do ente coletivo;
Do sangue, o mal do soropositivo;
E apesar dessas e outras,
O vivo afirma, firme, afirmativo;
“O que mais vale a pena é estar vivo”.

Não feito, não perfeito, não completo,
Não satisfeito nunca, não contente,
Não acabado, não definitivo:

Eis aqui um vivo.

Eis-me aqui.

RESUMO

A principal matéria-prima desta tese são as produções discursivas de professores e alunos dos níveis Fundamental, Médio e Universidade. Centro atenção em dois tipos de discursos: a) os que diretamente objetivam revelar um problema pessoal, narrar emocionalmente uma experiência ou narrar uma experiência afetiva que visa mobilizar, tocar afetivamente o seu interlocutor; b) os que, indiretamente, produzem efeitos de sentidos afetivos embora não apresentem elementos lingüísticos que remetam ao campo das afetividades. Tais discursos foram denominados de “discursos de emoção”. Como se trata de um estudo lingüístico-discursivo, trabalhei somente com o verbal, e o foco centra-se no movimento interacional do sujeito que discursiviza suas emoções e nas respostas dos sujeitos que interpretam esse gesto discursivo afetivo. Desse modo, o que é tratado como emoção no discurso, neste trabalho, não se confunde com a pura ação física ou biológica (o dado *per se*), ainda que possa englobá-las. É o dado postulado pelo sujeito da enunciação: a dor, a tristeza ou a alegria tais como definidas por ele por meio da linguagem e no contexto de interação com o outro. A seleção do *corpus* é baseada na concepção de paradigma indiciário proposta por Ginzburg (1999). A adoção dessa concepção se justifica porque permite conceber sujeitos cujo discurso não se perde ou se explica por meio da eleição de traços generalizantes de pertencimento a uma comunidade (neste caso, a comunidade de professor ou de aluno), mas também não são atos absolutamente singulares e, por isso, sem nenhuma relação com outros discursos. A definição do *corpus* indiciário depende da inter-relação entre pequenos acontecimentos: que não é a proposta inversa de acúmulo ou da repetição do insignificante para se chegar a uma verdade universalizada e inquestionável, mas para que se deduza mais do que é insignificante. Tendo como ancoragem teórica as concepções bakhtinianas, analiso três dimensões: a lingüística, a discursiva e a estético-ética. Especificamente, discuto os recursos lingüísticos agenciados, os efeitos de sentido produzidos e o papel do discurso de emoção na organização dos processos de ensino e aprendizagem. A inscrição do afetivo na língua pode ser explicada se tomamos como objeto a linguagem que significa nas situações de interação entre interlocutores, sendo essa linguagem signo de qualquer coisa que não existe como materialidade concreta, mas que ela é constituidora como signo afetivo. O discurso de emoção é signo do que pode ocorrer ao sujeito que, pondo-se no interior de uma situação de discurso, enuncia um estado afetivo em face do diálogo com a alteridade (Charaudeau, 2000). As emoções discursivizadas são carregadas de sentidos ativamente atribuídos no momento em que são enunciadas porque nascem como responsabilidade às ações de um outro contextualizado. Nos sentidos bakhtinianos do termo, resultam do encontro entre sujeitos que, vivendo e alimentando-se na interação com os outros, respondem aos atos afetivos a partir de interpretações e atribuições de sentidos.

Palavras-chave: Discurso, emoções, interações, ensino, professor-aluno.

RÉSUMÉ

La matière première principale de cette thèse ce sont les interactions verbales des professeurs et des élèves des Cours Primaire et Secondaire et des étudiants universitaires. Deux types de discours sont analysés : a) ce qui ont directement pour objet de révéler un problème personnel, de narrer émotionnellement une expérience ou de narrer une expérience affective qui cherche à mobiliser, à toucher affectivement l'interlocuteur ; ceux qui, indirectement, produisent des effets de sens affectifs bien qu'ils ne présentent pas d'éléments linguistiques ayant un rapport avec le champ des affectivités. L'objet est centré sur le mouvement interactionnel du sujet qui discourt de ses émotions et sur les réponses des sujets qui interprètent ce geste discursif affectif. Ces discours ont été dénommés *discours d'émotion*, et c'est pour cela qu'ils ne se réfèrent pas et ne sont pas confondus avec l'action physique ou biologique pure (ou donnée *per se*) même s'il peut l'englober. C'est la donnée postulée par le sujet de l'énonciation : la douleur, la tristesse ou la joie telle qu'il la définit par le biais du langage et dans le contexte de l'interaction avec l'autre. La sélection du *corpus* est basée sur la conception du paradigme indiciel proposé par Ginzburg (1999). L'adoption de cette conception est justifiée par elle permet, dans le travail avec les actes du langage, de concevoir les sujets dont le discours ne se perd pas ou s'explique par le biais du choix de traits généralisateurs d'appartenance à une communauté (dans ce cas, la communauté du professeur ou de l'élève), et ce ne sont pas des actes absolument singuliers et pour cela, sans aucun rapport avec les autres discours. La définition du *corpus* indiciel dépend de l'interrelation entre de petits faits. Ayant pour ancrage théorique les conceptions bakhtiniennes, j'analyse trois dimensions: la linguistique, l'esthétique et éthique. Je discute plus spécifiquement les recours linguistiques agencés, les effets de sens produits et le rôle du discours de l'émotion dans l'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage. L'inscription de l'affectif dans la langue peut être expliquée si l'on prend pour objet le langage qui a une signification dans les situations d'interaction entre les interlocuteurs, ce langage étant le signe qu'une chose quelconque n'existe pas comme une matérialité concrète, mais qu'elle est constituante en tant que signe affectif. Le discours de l'émotion est le signe de ce qui peut arriver au sujet qui se place dans l'intérieur d'une situation de discours, énonce un état affectif face au dialogue avec l'altérité (Charaudeau, 2000). Les émotions discursives sont chargées de sens hautement attribués au moment où ils sont énoncés parce qu'elles naissent comme une responsabilité des actions d'un autre contextualisé. Dans les sens bakhtiniens du terme, ils sont le résultat d'une rencontre entre des sujets qui vivent et s'alimentent dans l'interaction avec les autres, et répondent aux actes affectifs à partir d'interprétations et d'attributions de sens.

Mots-clés : Discours, émotions, interactions, enseignement, professeur-élève.

SUMÁRIO

POR QUE UM ESTUDO DISCURSIVO DAS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA	13
---	----

1. O DESAFIO (PARA CONSTRUIR PONTO) DE PARTIDA

1.1. Introdução	23
1.2. Sobre o dilema da categorização das emoções.	24
1.3. Sobre o problema de pôr as emoções como objeto de linguagem.	31
1.4. Sobre a circunscrição do lingüístico.	36
1.5. Sobre a circunscrição e construção metodológica do <i>corpus</i>	41
1.5.1. A circunscrição do <i>corpus</i>	41
1.5.2. Um pequeno diário de pesquisa.	47
1.5.3. Sobre a convencionalização das transcrições.....	52
1.5.4. O porquê da concepção de indício.	54
1.6. Fechando o capítulo: Sobre a construção do ponto de partida.	63

2. A LINGUAGEM E O SUJEITO (IN)SENSÍVEIS NO PENSAMENTO OCIDENTAL

2.1. Introdução	65
2.2. O sujeito sensível e inteligível em Aristóteles.....	67
2.3. Concepções filosóficas gestadas no interior do cristianismo.....	74
2.4. Descartes e a oficialização da oposição entre razão e emoção.	81
2.5. Espinosa e a oferta de outro lugar para o afetivo.....	84
2.6. Fechando o tópico: o sujeito insensível.	87
2.7. A constituição da linguagem (in)sensível e inteligível.....	89
2.7.1. O pioneirismo de Bally e os entraves da língua-sistema.....	92
2.7.2. O radicalismo de Sapir.....	96

2.7.3. O meio-termo de Jakobson e sua célebre “função emotiva”.....	99
2.8. Diferentes abordagens e os rumos dessa polêmica na contemporaneidade.....	101
2.8.1. Inclusão e exclusão do afetivo e os limites.	104
2.7.2. Fechando o tópico: a linguagem (in)sensível.....	111
2.9. Fechando o capítulo: uma aposta nas complexidades.	112

3. AS INTERAÇÕES COMO UM SISTEMA COMPLEXO DE SUSTENTAÇÃO DO DISCURSO DE EMOÇÃO

3.1. Introdução	118
3.2. A dimensão social das interações.	122
3.2.1. A dimensão discursiva das interações.....	127
3.3. Um retrato (com bordas não fixas) das interações em sala de aula.	130
3.3.1. Silêncios e desencontros de objetivos.....	133
3.3.2. A aula como lócus de múltiplas ações de linguagem.....	136
3.3.3. O corpo que pode ser tocado pelas palavras	144
3.4. Fechando o capítulo: interações e discurso de emoção.	148

4. DISCURSO, EMOÇÕES E INTERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1. Introdução	152
4.2. O contexto constitutivo do discurso de emoção no EF.....	154
4.3. As táticas discursivas (afetivas) dos professores.	162
4.3.1. Quando o “não” se esconde no elogio e no incentivo.....	162
4.3.2. O valor discursivo das pequenas expressões lingüísticas.	167
4.3.3. O valor discursivo dos diminutivos.	173
4.3.4. As afetividades e a relação do aluno com o objeto de conhecimento.....	177
4.3.5. Imagens de si (professora) pela/na discursivização das emoções.....	182
4.3.6. A gestão das emoções (de si mesmo e do outro) por meio da linguagem. .	190
4.4. As táticas discursivas (afetivas) do aluno para o professor.	200
4.4.1. A confiança aberta de um vivido emotivo	200

4.4.2. Deslocamentos táticos para construir um discurso de emoção.	205
4.4.3. Quando o aluno enuncia “eu tenho vergonha”.	214
4.5. Respostas de alunos às práticas discursivas (afetivas) de outro aluno.	219
4.5.1. Primeiros indícios de refutações do discurso de emoção.....	219
4.6. Fechando o capítulo: As afetividades entre sujeitos como rito de entrada na escola.	222

5. DISCURSO, EMOÇÕES E INTERAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

5.1. Introdução	226
5.2. As táticas discursivas (afetivas) dos professores.	232
5.2.1. Quando um sujeito emotivo convoca um sujeito responsável.	232
5.2.2. Desencontros no interior do discurso emotivo.....	240
5.2.3. “Eu não consigo explicar professora”: a mediação do sujeito emotivo.	245
5.2.4. Imagens de si construídas no discurso (afetivo) das professoras.....	253
5.3. As táticas discursivas (afetivas) do aluno para o professor.....	200
5.3.1. Sentir o tempo e sentir e avaliar o tempo do ato de aprender.	258
5.4. Táticas discursivas do aluno para outro aluno.	267
5.4.1. Respostas a uma entonação sensível.	267
5.4.2. Respostas a um tema sensível.	270
5.4.3. Ainda sobre o valor de temas sensíveis: olhares estéticos e éticos.	275
5.5. Fechando o capítulo: O EM como um lugar de entremeio.	278

6. DISCURSO, EMOÇÕES E INTERAÇÕES NA UNIVERSIDADE

6.1. Introdução	282
6.2. As táticas discursivas (afetivas?) dos professores.	284
6.2.1. Modalizações que indiciam afetividades.	284
6.3. Lugares de (des) encontros entre professores e alunos.	289
6.3.1. Quando as emoções discursivizadas fazem surgir um sujeito corajoso.	289
6.4. Táticas discursivas do aluno para o professor.	296
6.4.1. A memória afetiva como reverso do ato estético.	296

6.4.2. Sobre os traços “individuais” do professor inesquecível.....	299
6.4.3. A constituição das afetividades pelo objeto por meio da sedução.....	303
6.4.4. A relação com a língua materna em razão das afetividades.....	313
6.5. Fechando o capítulo: identidades, exotopias e afetividades.	318

7. CONCLUSÃO : DISCURSO, SUJEITO (CORPO) E EMOÇÕES

7.1. Introdução	322
7.1.1. Um rápido preâmbulo sobre a concepção bakhtiniana de ato/atividade.	322
7.2. A dimensão lingüística e a construção da semântica afetiva.	328
7.2.1. Sobre a construção dos sentidos afetivos.....	328
7.2.2. Uma síntese propositiva.	333
7.3. A dimensão discursiva.	339
7.3.1. Sobre a caracterização do discurso de emoção.	339
7.3.2. Uma subjetividade afetivo-sensível porque habitada pelo outro.	341
7.3.3. Um sujeito situado, inacabado e encarnado.	347
7.3.4. A relação entre racionalidades e afetividades.....	354
7.4. A dimensão ética do discurso de emoção na sala de aula.....	356
7.4.1. As afetividades na sala de aula.....	356
7.4.2. Responsividade, afetividade na construção de uma ética para o outro.	361
7.5. Fechando a tese: breve síntese de três pontos relevantes.....	368

8. REFERÊNCIAS	370
-----------------------------	------------

POR QUE UM ESTUDO DISCURSIVO DAS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Este trabalho discute um tema de pouca projeção no campo dos estudos da linguagem. E essa constatação não me atribui posição confortável, uma vez que o caráter de novidade não significa que os lingüistas ainda não descobriram sua pertinência e relevância, e sim que, desde a fundação desta ciência, decidiram ilidir as manifestações verbais de emoções do escopo das questões consideradas concernentes à Lingüística. A emoção na linguagem é o “inatual” porque é o outro daquilo que se convencionou chamar o atual e/ou relevante para compreender os atos de linguagem humanos. É o contingencial, o fora que sempre se faz dentro. Soma-se a isso o fato que discutir essa questão com base nas interações em sala de aula é um pouco mais incomum ainda, pois prevalece a concepção de que, nos espaços de ensino, os discursos são sempre objetivos, racionalizados. Professores e alunos são vistos como sujeitos que ensinam e aprendem mantendo distanciamentos afetivos entre si.

Diante de tal constatação, penso que o leitor poderá se perguntar pelos motivos da escolha de um tema, por assim dizer, marginal para fazer uma tese de doutorado; algo que, sabemos, é um referencial na vida profissional de quem a faz. A opção por esse estudo surgiu de uma provocação (por que não estudar as emoções nas interações em sala de aula?) no momento em que finalizava a dissertação de mestrado e considerava a possibilidade de prestar a seleção de doutorado. A questão me chamou atenção de imediato exatamente pelo caráter inusitado e quase incomum no campo dos estudos lingüísticos. Já nas primeiras leituras, ficou evidente que se tratava de um tema de interesse de psicólogos e educadores. Aliás, estes, freqüentemente, salientam a ausência de estudos sobre a

dimensão lingüística dessa experiência humana. Bernard Rimé (2005), reconhecido pelas pesquisas desenvolvidas sobre o aspecto psicológico da socialização das emoções, afirma que, embora a partilha verbal seja uma das conseqüências maiores dessa experiência humana, ainda pouco se sabe acerca da sua organização verbal, quer seja no que se refere aos grandes acontecimentos, quer seja no que se refere aos fatos cotidianos.

Somou-se a essas constatações iniciais o fato de que, nos discursos analisados na dissertação, inquietava-me o número relevante de alunos que explicavam a opção pelo curso de Letras e, sobretudo, o desejo de estudar gramática pela relação afetiva que haviam tido com professores das fases anteriores de escolarização. Em outros termos, retomavam uma espécie de memória afetiva do passado para justificarem as concepções acerca de como concebiam o estudo, na universidade, e o ensino, na escola, da língua materna. Como compreender essa relação constitutiva em que sujeito e objeto de conhecimento ganham uma mesma corporeidade? O que o desfiar dessa trama poderia mostrar sobre a construção dos processos de ensino-aprendizagem? Como compreender o modo pelo qual o aluno, em todos os níveis de escolarização, deixa-se tocar pela palavra do professor? Qual o papel da linguagem na construção desse sujeito de afetividades?

Essas questões nortearam a elaboração do projeto de pesquisa que, inicialmente, tinha como objetivo desenvolver um estudo discursivo da *expressão de emoção* (com o avanço das leituras teóricas, esse termo foi substituído por *discurso de emoção*) nas interações em sala de aula. Especificamente, propunha-me a fazer uma análise do aparecimento das expressões de emoções e do seu funcionamento como estratégia de persuasão na construção, desenvolvimento e sustentação das relações pedagógicas entre professor/aluno, aluno/aluno e de ambos com os objetos de conhecimento. Em síntese, a idéia era desenvolver um estudo argumentativo. Este, historicamente, trata as emoções como um efeito produzido sobre o interlocutor.

Com as perguntas formuladas e os objetivos traçados, cruzei as portas da sala de aula. O intuito era observar sem intervir nos rumos das interações entre professores e alunos. Desde o início, recusei a idéia de provocar situações específicas (tal como fazer alunos e professores vivenciarem situações provocadoras de emoções) que levassem à produção do *corpus* que procurava. Em estudos como os desenvolvidos por Bertrand e Vion (2000) e por Rouan (2000), lingüistas franceses que discutem a questão das emoções nas interações, encontramos relatos de situações em que grupos de pessoas são levados a sentirem susto ou medo e, a partir disso, os pesquisadores observam como interagem entre si. O dado produzido artificialmente, em uma situação de interação induzida, além de não corresponder às situações cotidianas de interação, pressupõe que a inscrição das afetividades na linguagem resulta sempre de acontecimentos específicos. Isto é, não são vistas como elementos produtores de sentidos constitutivos da linguagem e do sujeito (hipótese que desde o início defendi), mas como um elemento à parte. Interessava-me o afetivo cotidiano, construído em razão do estar no universo da linguagem e em face do confronto com a alteridade.

Devido a essa busca, durante o ano de 2004 e metade de 2005, acompanhei aulas dos três níveis de escolarização. Após a gravação de quase uma centena de horas-aulas, veio a angústia porque pensava não ter encontrado o que procurava. Não conseguia ver marcas de emoção nos discursos de professores e, principalmente, no discurso dos alunos. Ancorada nas leituras preliminares das referências bibliográficas, construí um ideal de discurso de emoção e, conseqüentemente, desejava flagrar o professor e o aluno discutindo suas afetividades de modo que ficassem as marcas no lingüístico por meio de palavras pertencentes ao campo semântico (canônico) das afetividades. No entanto, o que sobressaiam eram as tensões (muitas vezes em forma de controles e limites), e os jogos discursivos que visavam sustentar o gesto de estar em sala de aula.

O *corpus* me confundia porque, embora tivesse priorizado os discursos cotidianos, estava presa a uma concepção de discurso de emoção que, na realidade, resultava de acontecimentos específicos. Obviamente, o apego não era gratuito, mas porque, dentre os estudos lingüísticos que discutem o tema, poucos são os que efetivamente discutem as emoções produzidas nas trocas ordinárias de linguagem. Além disso, sempre que falamos de emoções e discursos surgem como referências as concepções retóricas. Estas, segundo Chabrol (2000), supõem sempre a existência de um repertório de formas lingüísticas potencialmente “patêmicas”, conhecidas e estabilizadas em uma cultura ou, ao menos, em um gênero de um período. Daí que, ao olhar para o *corpus* da pesquisa, o lingüístico ora se adequava às propostas de sistematizações ora não. Em muitos casos, os enunciados ganhavam o caráter de elemento argumentativo, e em outros não.

No diálogo com Pesquisadores do ICAR¹ (a maioria autores de obras que tinha lido), comecei a rever efetivamente minha tese sobre a inscrição das afetividades na linguagem, pois tanto a perspectiva das teorias argumentativas (porque consideram os afetos como algo provocado somente no auditório) como a das teorias que propunham uma sistematização da linguagem afetiva (porque se fecham na procura de um lingüístico específico para demarcar a existência das afetividades) não explicavam a complexidade dos discursos cotidianos de professores e alunos em sala de aula. Os discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula, quando submetidos à observação atenta, revelavam que as conversações mais comuns são produtoras de sentidos de cunho afetivo.

Fez-se necessário, portanto, desenvolver análises considerando o processo de construção de sentidos afetivos para o locutor e para o interlocutor; ou considerando as idas e vindas discursivas de ambos durante as interações verbais. Muito mais que elemento

¹Laboratório ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), ligado à Université Lyon 2 e a Ecole Normale Supérieure de Sciences Humaines et Lettres de Lyon – L’ENS LSH, onde fiz estágio durante

de convencimento, o *corpus* mostrava que, no cotidiano da sala de aula, as emoções discursivizadas são o resultado do prazer e do desprazer nascidos das trocas verbais e, por isso, sua enunciação resulta da necessidade de se fazer compreender, de construir resistências, de partilhar posições, crenças, valores e de ser reconhecido pelo outro. Diante disso, mantive o objetivo de analisar a construção e funcionamento dos discursos afetivo-emotivos nas interações em sala de aula, mas abri mão da abordagem argumentativa e, principalmente, da tentativa de construir um *corpus* cuja dimensão lingüística remetesse sempre ao campo semântico das afetividades. O foco passou a ser o discurso do sujeito interpretante das situações de interações em sala de aula, seja ele o professor ou o aluno. Não mais a forma lingüística afetiva, mas o efeito de sentido afetivo; não mais a persuasão, mas a ação estética de acabamento das ações do outro. Essas são as prioridades que o leitor vai encontrar no desenvolvimento das análises.

Redirecionados os objetivos, restava (re)pensar a extensão do *corpus*. Este sempre foi visto com cautela pelos leitores (pareceristas) do projeto, uma vez que propunha a analisar a dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nos três níveis de escolarização: Ensino Fundamental, Médio e Universidade. Algumas vezes ouvi que, de fato, desenvolvia três teses em uma. Mesmo reconhecendo que era um *corpus* extenso e ciente dos riscos que oferecia em termos da construção da coerência e profundidade da tese, insisti na proposta de desenvolver o estudo englobando os três níveis de escolarização. A insistência devia-se à compreensão de que as relações entre professores e alunos eram atravessadas por afetividades. Portanto, se havia afetividades, o que me interessava era saber como esta ganhavam materialidade na linguagem e, principalmente, como que, transformadas em discursos, orientavam a construção das relações entre professores e alunos e de ambos com os conteúdos de ensino. Especificamente, busquei encontrar indícios que apontassem como, ao longo dos processos de escolarização, os

conteúdos de ensino ganhavam corporalidade a partir de quem os ensina, possibilitando que o aluno, na universidade, declare seu amor por uma ou outra disciplina. E isso só podia ser feito considerando todo o percurso de escolarização.

Obviamente, não me propus apresentar mais do que indícios a respeito dessa constituição. O que o leitor vai encontrar são sinais, pequenas pistas discursivas de como, ao final da vida escolar, o aluno passa ou não a ter uma relação afetiva com a língua portuguesa, a leitura ou determinada literatura. A trajetória analítica não é linear porque não há seqüenciação de dados para comprovar uma hipótese, mas, sim, o intercalamento de vários fragmentos discursivos que, relacionados ao contexto de produção e a outros fragmentos, permite problematizar a presença de um discurso de cunho afetivo na constituição das relações de aprendizagem.

Nesse sentido, espriada no interior das análises, encontra-se a defesa das seguintes teses: a) a primeira, é a de que, ao longo dos níveis de escolarização, nas interações entre professores e alunos, gradativamente, ocorrem deslocamentos das afetividades; ou seja, os discursos de cunho afetivo deixam de ter como foco a construção de proximidades entre sujeitos para construir proximidades entre sujeitos e conteúdos de ensino. Conforme veremos, no Ensino Fundamental, a maioria das situações de interações, construídas com base na discursivização das emoções, tematiza o sentir do professor com relação aos atos dos alunos. Os conteúdos de ensino não são objetos merecedores de afetividades. O alibi para fazer uma atividade ou outra é sempre a aprovação do professor. Há grande demanda da parte dos alunos para que o interlocutor principal aprove os mais ínfimos gestos, pois a criança ainda não vê o conteúdo, vê o professor que a ensina. O ato de aprender ainda é essencialmente ligado à experiência de estar junto.

No final da segunda etapa do Ensino Fundamental, começam a surgir os primeiros movimentos (ainda tímidos) do descolamento entre sujeitos. Os conteúdos começam a se

insinuarem, promovendo os primeiros e tímidos descolamentos entre sujeito aluno e sujeito professor. Estudar não é mais para agradar o outro e sim para construir saberes. A discursivização das emoções, nesse caso, começa a ser deslocada a partir da percepção que o sujeito/aluno constrói acerca das implicações de estar na escola. No Ensino médio, a situação se modifica e o trabalho discursivo é para que o aluno comece a ver a escola como lugar de ordenação da vida exterior. Isso promove deslocamentos nas relações afetivas, pois são os conteúdos de ensino que são apresentados como objeto de afetividades embora o professor ainda seja o álibi para essa aproximação.

Nessa perspectiva, trabalhei com uma segunda hipótese: a de que a universidade, por ser um espaço de construção de discursividade científica, promove maior disciplinarização na discursivização das emoções. Uma consequência do distanciamento de vínculos é o deslocamento dos objetos de referência do discurso de emoção. São os conteúdos de ensino que medeiam as aproximações entre sujeitos. E, por isso, o movimento se inverte, pois é o aluno quem expõe suas afetividades por uma disciplina, uma teoria, uma obra literária para aproximar-se do professor. Este raramente discursiviza suas emoções como fazem os professores das fases anteriores. Há a sedução afetiva da parte destes, são os meios que se modificam.

Não me propus desenvolver esta pesquisa para homogeneizar tensões, promover estabilidades nas posições discursivas de alunos e professores, daí que tomo o pensamento bakhtiniano sobre ato e atividade, ética e estética, sujeito e linguagem como principal âncora de diálogo com o *corpus*. Entretanto é necessário assinalar que não há capítulos que discutam especificamente as idéias do autor; o que há é a apropriação de suas concepções para construir reflexões acerca da constituição do discurso de emoção. Na construção do quadro teórico, outros autores também foram mobilizados. Dentre eles, Plantin (1998 e 2003) e Charaudeau (2000), em razão das reflexões que desenvolvem acerca da dimensão

lingüística do discurso de emoção, e Morin (1996a e 1996b), pela discussão que promove sobre a complexidade dos atos humanos, são constantemente referenciados ao longo da tese.

A composição deste trabalho não é canônica e, por isso, a estruturação dos capítulos não segue o estilo tradicional de encaminhamento de pesquisa, com apresentação de um problema, exposição da fundamentação teórica, análise do *corpus* e conclusões. Entretanto, entendo que, embora deslocados da seqüência vigente, esses elementos estão presentes ao longo das discussões teóricas e analíticas. A organização tem o seguinte percurso: no primeiro capítulo, foram apresentadas e discutidas quatro questões que, a meu ver, são incontornáveis para um estudo lingüístico-discursivo porque remetem à problemática da circunscrição teórico-metodológica das afetividades como elemento de discurso. São questões relacionadas à distinção das emoções como elemento de linguagem e como elemento psíquico e biológico; à diferença entre emoções, afetos, sentimentos etc.; à definição da dimensão lingüística desse discurso; e, por fim, à questão da metodologia de circunscrição do *corpus*.

No segundo capítulo, faço um esboço a respeito de como as emoções foram conceitualizadas no interior do pensamento filosófico ocidental e no interior da Lingüística. O objetivo é delinear a constituição do que chamo de a concepção de sujeito e linguagem (in)sensíveis predominantes no pensamento ocidental. No terceiro capítulo, delinheiro o contexto de sustentação do discurso de emoção e o foco se volta para as formas e a complexidade das interações em sala de aula. No quarto, quinto e sexto capítulos, respectivamente, analiso os discursos de alunos e professores do Ensino Fundamental, Médio e Universidade. Nestes, apresento diferentes situações em que o discurso de emoção (direto ou indireto) é utilizado ou refutado por professores e alunos. As análises, de diferentes modos, abordam a questão da dimensão lingüística, discursiva e estética desse

discurso. Por fim, vem o que pode ser chamado de sétimo capítulo ou conclusão da tese. Tomando como base as conclusões das análises, apresento uma reflexão teórica, baseada nas concepções bakhtinianas, acerca da constituição lingüística e discursiva do discurso de emoção. Finalizo com uma reflexão acerca da dimensão ética desse discurso na sala de aula.

O modo de organização dos capítulos visou a certa independência entre eles e, por isso, cada um apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Tal organização foi orientada pela natureza polêmica do tema da pesquisa e pela natureza complexa e múltipla do *corpus*. Assim, as análises assumem a forma de um mosaico, pois as situações de interação foram selecionadas e analisadas a partir das possibilidades de discussão que ofereciam. Não há, portanto, a preocupação com a construção de um texto seqüenciado, visando à explicitação das teses defendidas. Estas são uma espécie de fio condutor que ora aparece ora desaparece. O que apresento, de fato, são vários textos abordando diferentes questões que, a meu ver, possibilitam sinalizar meios de inscrição das afetividades na linguagem nas situações de interação.

Por fim, diria que não só a decisão de pesquisar este tema, mas também a estruturação da tese refletem intranqüilidades: a gerada pelos silenciamentos e exclusões dessa dimensão humana do campo dos estudos da linguagem e a intranqüilidade gerada pelo desafio de discutir um tema que está à margem. Uma das marcas dessa intranqüilidade aparece na própria extensão e organização do texto. Caminhando no sentido contrário ao da orientação de que as teses em ciências humanas, a exemplo das ciências naturais, também devem ser compactas, pouco extensas, apresento um extenso texto reflexivo. Cometo essa pequena desobediência devido à compreensão de que não podia engessar em qualquer modelo de fazer científico (inclusive de extensão) aquilo que sequer ainda se firmou de modo consistente como preocupação que justifique um fazer científico.

1. O DESAFIO (PARA CONSTRUIR PONTOS) DE PARTIDA

1.1. Introdução

A problemática de como tratar o “discurso de emoções”, tal como aparece nas interações entre sujeitos, não é nova. Trata-se de um tema caro aos estudos psicológicos e filosóficos e que possui pouca relevância para os estudos lingüísticos e discursivos. Esse estatuto marginal põe de imediato o problema de saber em que se apoiar teoricamente para construir as análises, pois ainda não são comuns teorias de discurso que apresentem bases consistentes de como focalizar os processos de inscrição das afetividades na linguagem. As abordagens tradicionais remetem a discussões centradas em frases ou palavras isoladas ou na descrição de certos empregos de interjeição e exclamação. Estudos como os desenvolvidos por Plantin (2003), visando construir formas de abordagens da emoção falada e da fala emocionada, e os de Charaudeau (2000) com o objetivo de responder se as emoções podem ser objeto de interesse dos estudos do discurso, demonstram que a abordagem discursiva do tema ainda exige construções tanto do objeto como do campo teórico e metodológico de sustentação. Nos estudos da linguagem, ainda é difícil estabelecer diferenciação entre “a expressão de emoção (as marcas de afetividade na linguagem) e os patêmicos ou os elementos suscetíveis de provocar emoção no alocutário¹”

¹ A tradução das citações é minha. O termo “pathémique ou pathème” é derivado do termo retórico (aristotélico) *pathos*. Como não há similares na língua portuguesa, usarei o termo aportuguesado “patêmico” nas traduções.

“l’expression de l’émotion (les marques de l’affectivité dans le langage) et les pathèmes ou éléments susceptibles de créer l’émotion chez l’allocutaire”.

(AMOSSY, 2006, p. 197).

Esta pesquisa se localiza na interface das duas dificuldades apontadas por Amossy, pois objetiva analisar o funcionamento do discurso de emoção nas interações em sala de aula, o que exige saber, em primeiro lugar, o que será entendido por discurso de emoção, para, no segundo momento, apontar os efeitos de sentidos entre interlocutores. Esse problema se desdobra em quatro questões inescapáveis para um estudo lingüístico discursivo do tema, a saber: a) como definir o tratamento do objeto no discurso (distinção das emoções entre elemento languageiro e elemento psíquico e biológico); b) como nominar o fenômeno que emerge na linguagem (problemática com presença garantida nas discussões feitas por psicólogos e filósofos objetivando traçar divisões entre emoções, sentimentos, afetos etc.); c) como definir o que seriam as marcas lingüísticas das emoções na linguagem e que sustentariam uma análise do discurso de emoção e, d) como definir metodologias para a construção de um *corpus* que permita analisar a relação desse fenômeno na linguagem.

As respostas às questões elencadas se entrecruzam de várias maneiras e, conseqüentemente, exercem influências uma sobre a outra. E a interdependência exige cuidados na medida em que o *corpus* também força as teorias, e o resultado dessa relação de forças não pode ser a submissão do *corpus*/discurso às teorias com o objetivo de simplesmente reafirmá-las – isso significaria fazer vistas grossas às fragilidades teóricas e a eventicidade e singularidade do *corpus*². Também este não pode assumir o estatuto solitário de quem atesta uma verdade irrefutável; – o que seria desconsiderar que os sentidos dos fatos são também construções historicamente desenvolvidas sobre o tema e como tais são também parte dos fatos. É necessário, portanto, a construção de respostas baseadas num diálogo constante entre o que diz o *corpus* e o que dizem as teorias que

²O termo “singularidade” será usado para referir ao *corpus* ou aos atos praticados por cada sujeito de discurso. Defini aquilo que não repete, que não é igual. Nesse sentido, o que nomeio por singularidade é a

sustentam as análises.

A articulação desses diversos aspectos demanda uma abordagem que dê conta de sua complexidade, o que somente pode ser feita pelo diálogo entre disciplinas. Porém, o reconhecimento e a validação da interdisciplinaridade como recurso para tratar de temas complexos não justificam aproximações ingênuas. Aproximações entre áreas de conhecimento exigem cuidados, uma vez que estas têm fundamentos diferentes, os quais diferenciam não somente formas de organizar as análises, mas principalmente os resultados, embora os fenômenos abordados sejam, na prática, os mesmos. Assim, no que se segue, apresento uma abordagem das questões elencadas visando construir a base mínima de sustentação. São discussões que, de um lado, objetivam refutar conceitualizações (e até mesmo possíveis expectativas do que pode ser encontrado neste trabalho) e, de outro, objetivam delimitar/agregar diálogos teóricos. Trata-se, portanto, de assinalar os lugares problemáticos na abordagem das emoções como objeto de discurso e, principalmente, anunciar os posicionamentos que assumirei com relação a tais problemas.

1.2. Sobre o dilema da categorização das emoções

Nos domínios filosóficos e psicológicos, existe abundância de discussão sobre a relevância ou não de categorizar as emoções e, conseqüentemente, uma terminologia confusa resultante dessa abundância. Cada disciplina e, em muitos casos, cada abordagem dentro de uma mesma disciplina buscam apresentar definições sobre as emoções, as paixões, os sentimentos e os afetos. Em sentido amplo, as emoções são classificadas como sendo todas as sensações agradáveis e desagradáveis que marcam o corpo. Os sentimentos são definidos como a capacidade de sentir, apreciar tudo o que apresenta valor estético ou

qualidade daquilo que ocorre uma única vez e de modo irretornável mesmo quando ocorre repetição da ação.

moral. Sobre a relação emoção e paixão, a diferenciação feita por Kant tem sido freqüentemente considerada: aquela é rudimentar e age sem deixar muitas possibilidades de controle, já esta é intelectualizada, complexa, porque envolve conhecimentos, desejos e imaginação. O sentimento por alguma coisa é a paixão materializada. No entanto, mesmo entre as tentativas de construir dois blocos amplos não existem consensos porque a linha que separa cada um desses fenômenos é tênue e dificulta o traçado de delimitações seguras (PARRET, 1997).

As emoções, termo mais amplo, direta ou indiretamente englobam as paixões e os sentimentos. Para Rimé (2005), a dificuldade de estabelecer delimitações para o que sejam as emoções pode ser explicada pela origem da palavra e pelo próprio uso que fazemos dela nos dias atuais. O termo, tal como conhecemos, aparece no século XVII para designar manifestações coletivas, revoltas populares. Somente no século XIX o significado de sentimento moral, assim como o de excitação animal, começa a ser acrescido ao de movimento coletivo. O autor conclui que os diferentes usos que fazemos não só atestam essa história, mas possibilitam que a palavra *emoção* englobe definições como loucura ou perturbação provocadas tanto pelas sensações psíquicas como morais. Acresce-se a isso que “as origens gregas do conceito-parente de paixão adicionaram o sentido de passividade, com as perturbações físicas e morais resultantes do que é suportado, do que acontece àquele que sofre³” (p. 45).

As múltiplas possibilidades de definições podem ser exemplificadas pelo que ocorre nos estudos filosóficos que, de Platão, para quem as emoções eram perturbações do pensamento; passando por Kant, que as via como doença da alma; Darwin, que as via como parte dos comportamentos adaptativos; Descartes que as via como o mal da alma; a Sartre, que as via como um modo de existência da consciência e que possibilita a

³“les origines grecques du concept-parent de passion y ajoutent le sens de la passivité, avec les troubles physiques et moraux résultant de ce qui est subi, de ce qui arrive, de ce qui est souffert”.

compreensão do ser no mundo; na realidade, revelam uma grande reunião de idéias cacofônicas e que, não raro, retoma, direta ou indiretamente, a concepção fundadora de que as emoções são distúrbios fisiológicos, abalo moral e estado mental complexo que podem ocorrer no corpo. No campo da ciência, o problema é acrescido da presunção de que cada um pode definir o seu objeto a partir da crença de que se é livre para criar o seu conceito ou redefinir outros. Isso explica a babel de definições, em muitos casos contraditórias⁴.

⁴ “Citemos alguns exemplos: Para Dantzer (1988), ‘o termo de emoção designa os sentimentos que cada um de nós pode reconhecer em nós mesmo por introspecção ou emprestar aos outros por dedução’, mas na mesma página o autor observa que o fato de ‘não serem meramente cerebrais, mas de ser acompanhadas de modificações fisiológicas e somáticas’, constitui uma ‘característica importante que permite diferenciar as emoções dos simples sentimentos’. Para Pagès (1986), convém distinguir ‘o afeto da expressão emotiva, reservando ao primeiro o sentido da experiência psíquica e limitando o segundo aos aspectos comportamentais, gestos, mímicas, gritos, lágrimas e as disposições fisiológicas que traz subentendidos’. Quanto ao ‘sentimento’, há ‘uma diferenciação do afeto ... seu critério distintivo é sua associação a um discurso interior que nomeia o objeto e a natureza da relação O sentimento se constrói na duração e liga as pessoas’... enquanto ‘o afeto ... é vivido de maneira pontual e instantânea’ ... Para Ekman (1992), as emoções são entidades psicofisiológicas e comportamentais discretas e em número finito: as emoções de base (‘basic emotions’) têm em comum um desencadeamento rápido, uma curta duração, uma ocorrência espontânea, uma evolução automática e respostas coerentes. Isso as distingue de ‘outras emoções’ como as atitudes emocionais’ (ex: amor, ódio), os humores (ex: apreensão, euforia, irritação), os ‘traços emocionais’ - diria antes psicopatas’ - (ex: hostil, muito desconfiado ...), as desordens emocionais’ (ex: depressão, mania ...) as ‘emoções latentes’ (‘emotional plots’), ‘emoções complexas’, ligadas à situações específicas e a uma história relacional (ex: inveja, rancor ...). Frijda (1986) propõe uma definição de trabalho dos ‘fenômenos emocionais’: são ‘comportamentos não instrumentais, traços não instrumentais de comportamento, as mudanças fisiológicas e experiências avaliativas, ligadas ao sujeito, todos provocados por acontecimentos externos ou mentais, e em primeiro lugar pelas significações de tais acontecimentos’. O mesmo autor distingue as emoções das paixões; para ele, estas últimas não precisam de motivos para acontecer, mas exprimem-se espontaneamente e são ligadas de maneira duradora aos objetivos. As disposições e os estados de espírito associados às paixões ou revelados por acesso emocional ‘são sentimentos’. Para o neurofisiologista J.D. Vincent, paixões e emoções são sinônimas, e sua *Biologia das paixões* (1986) propõe uma ‘nova teoria das emoções’ baseada no estudo do ‘desejo’, do prazer e da dor, da fome e da sede, do amor, do sexo e do poder ... Diante da polissemia dos termos e da pluralidade das definições, não surpreende que as teorias sejam múltiplas e às vezes antagônicas” (COSNIER, 1994, pp. 11-12).

Citons quelques exemples: pour Dantzer (1988), « le terme d’émotion désigne des sentiments que chacun de nous peut reconnaître en lui-même par introspection ou prêter aux autres par extrapolation », mais dans la même page le même auteur remarque que le fait « de ne pas rester purement cérébrales mais d’être accompagnées de modifications physiologiques et somatiques » constitue une « caractéristique... importante (qui) permet de différencier les émotions des simples sentiments »... Pour Pagès (1986), il convient de distinguer « l’affect de l’expression émotive, en réservant au premier le sens de l’expérience psychique et en limitant la seconde aux aspects comportementaux, gestes, mimiques, cris, larmes et aux dispositions physiologiques qui les sous-tendent ». Quant au « sentiment », il est « une différenciation de l’affect... son critère distinctif et son association à un discours intérieur qui nomme et l’objet et la nature de la relation... Le sentiment se construit dans la durée et lie les personnes »... tandis que « l’affect... est vécu de façon ponctuelle dans l’instant »... Pour Ekman (1992), les émotions sont des entités psychophysiologiques et comportementales discrètes en nombre fini : les émotions de base (« basic emotions ») qui ont en commun un déclenchement rapide, une courte durée, une servenue spontanée, une évolution automatique et de réponses cohérentes. Ce qui les distingue des « autres émotions » tels les « attitudes émotionnelles » (ex : amour, haine), les humeurs (ex. : l’appréhension, l’euphorie, l’irritation), les « traits émotionnels » – je dirais plutôt « caractériels » – (ex. : hostile, timoré...), les « désordres émotionnels » (ex. : dépression, manie...) les « émotions latentes » (‘emotional plots’), « émotions complexes » liées à des situations particulières et à une

Engelmann (1978), no campo dos estudos lingüísticos, ao fazer uma revisão das variações semânticas das palavras e conceitos ligados ao campo das emoções, dos sentimentos, das paixões, em idiomas como o francês, inglês, alemão, italiano e português, confirma a mistura de significações. A expectativa de clarear e precisar sentidos e conceitualizações para cada um dos termos não se concretiza por meio dos estudos que desenvolveu. O caráter vago e, em muitos casos, a inadequação persistiram. Nas palavras do autor, “Queríamos delimitar o universo e explicitar os usos do ou dos termos para rotular esse universo. Fomos frustrados com relação a essa expectativa” (p. 38). A dificuldade de construir conceitos que definam afetos, emoções, sentimentos persiste porque resulta do fato de que as fronteiras entre as categorias são porosas. São muitos termos para definir algo pouco conhecido e que se entrecruza a cada tentativa de delimitação.

Além disso, quando se observam tais discussões um pouco mais de perto, a conclusão é de que a grande maioria dos estudos que visou estabelecer classificações não perdeu de vista a oposição entre razão e emoção. Livet (2002), ao se opor às categorizações clássicas, conclui que “analisando emoções interativas como a vergonha, o amor, o ódio, podemos observar que nenhuma dessas emoções se deixa reduzir a um caso de espaço afetivo de base, e que se estenda sobre toda uma região: a vergonha tem traços

histoire relationnelle (ex. : jalousie, rancune...). Frijda (1986) propose une définition de travail des « phénomènes émotionnels » : ce sont « des comportements non instrumentaux, des traits non instrumentaux de comportement, des changements physiologiques et des expériences évaluatives, reliées au sujet, et en premier lieu par la signification de tels événements ». Ce même auteur distingue les émotions des passions; pour lui, ces dernières n’ont pas besoin de déclencheur événementiel, mais s’expriment spontanément et sont attachées durablement à des buts. Les dispositions et les états d’esprit associées aux passions ou révélés par l’accès émotionnel « sont des sentiments ». Pour le neurophysiologiste J.D. Vincent, passions et émotions sont synonymes, et sa *Biologie des passions* (1986) propose une « nouvelle théorie des émotions » basée sur l’étude du « désir », du plaisir et de la douleur, de la faim et de la soif, de l’amour, du sexe et du pouvoir... Devant cette polysémie des termes et cette pluralité des définitions, on ne s’étonnera pas que les théories soient elles-mêmes multiples et parfois antagonistes.

do desgosto, mas também do medo e da cólera⁵” (p. 62). Parte das dificuldades encontradas pelos que visaram classificar advém da oposição entre razão e emoção. As conceitualizações idealizam a racionalidade e excluem as emoções do âmbito da vida governada pela lógica da moral. O *pathos* nunca é razoável, é sempre patológico. A idéia de uma lógica das emoções ou a possibilidade de que o afetivo esteja ligado ao desenvolvimento dos sujeitos é pouco considerada.

A negação da interdependência do duplo razão-emoção tem sérias conseqüências no âmbito de diferentes ciências. Para Plantin (2003), por exemplo, as definições dadas pela psicologia e adotadas pelos lingüistas determinam o que passa a ser denominadas emoções para os estudos da linguagem. E “sob a designação de ‘sentimento lingüístico’, propriedade inalienável do locutor, elas [as definições dadas pelos psicólogos] influenciam profundamente por exemplo as investigações sobre o que é necessário entender por *terme de emoção*⁶” (p.99). Além disso, segundo o autor, a adoção de uma definição ou outra traz limitações pouco produtivas à seleção dos discursos a serem analisados, pois cada conceito exclui o que é do domínio do outro. Por exemplo, o lingüista que resolve assumir que faz análise da inscrição dos sentimentos na linguagem não poderá perder de vista que o sentido do adjetivo sentimental, tal como entendido nos dias atuais, não é o mesmo que o da palavra sentimento dentro de uma ampla literatura sobre a questão.

Neste estudo, a questão da conceitualização precisa ser descentrada sobretudo porque interessa considerar o processo que permite o surgimento do discurso e não a localização da emoção nominalizada pelo sujeito. As emoções, tais como analisadas ao longo deste trabalho, não estão ligadas a grandes acontecimentos. Sua existência é

⁵ “en analysant des émotions interactives comme la honte, l’amour, la haine, nous observons qu’aucune de ces émotions ne se laisse réduire à une case de ‘espace affectif de base, et qu’elles s’étendent sur tout une région : la honte a des traits du dégoût, mais aussi de la peur et de la colère”.

⁶ “Au titre du ‘sentiment linguistique’, propriété inaliénable du locuteur idéal, elles influencent profondément par exemple les recherches sur ce qu’il faut entendre par *terme de émotion*”.

dependente dos processos de discursivização. Fora da linguagem, não há como detectá-las. Especificamente, o foco é para as *emoções ordinárias*, ligadas a pequenos acontecimentos e sempre manifestas no discurso. Se estas têm como característica principal o fato de deixarem marcas lingüísticas discursivas, também não se deixam etiquetar facilmente em formas lingüísticas específicas.

Os termos usados para nomear o sentimento ordinário resultam dos saberes e representações que constroem acerca das grandes emoções de que tanto falam os filósofos e cientistas⁷. Um exemplo do processo de transformação de saberes formais em saberes cotidianos pode ser localizado nos diferentes usos feitos da palavra *stress* no discurso da mídia, dos especialistas, e nos discursos cotidianos⁸. O termo *stress*, para muitos psicólogos um novo tipo de emoção, é utilizado por especialistas e pela imprensa para definir um estado da sociedade atual. Ouvimos constantemente definições como “stress causado pela espera no trânsito”, “stress causado pelas dificuldades do dia-a-dia”, “stress causado pelas longas jornadas de trabalho” etc. Nesse sentido, *stress* é o termo usado para designar situações em que o organismo humano é submetido a acontecimentos físicos ou

⁷ As representações são um “saber prático, um sistema de interpretações que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais”. O ato de representar é uma ação ativa, em que o sujeito manifesta sua capacidade de assenhorar-se de saberes por meio da reconstrução do dado, do já-dito, em espaços marcados por valores, reações, controles e associações. Não são meras opiniões, atitudes isoladas, mas um conhecimento histórico (re)constituído. Estão ligadas às posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade. Entretanto, não se trata de um conhecimento que significa a repetição do real ou a configuração do ideal. Não é a clara parte objetiva do objeto ou a mera parte subjetiva do sujeito. As representações são a forma como sujeitos sócio-históricos relacionam-se com o mundo e com as coisas, o que as transformam em [...]“entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnadas. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos corresponde a uma prática científica e mítica” (MOSCOVICI, 1978, p. 43-41).

⁸ Assumo no interior deste trabalho a concepção de que “o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memórias dos lugares da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’ ou desta não-história”, como o diz ainda

psicológicos e, por isso, deve-se criar formas de resistências e mecanismos adaptativos. Os discursos especializados anunciam com abundância que nos dias atuais existe uma gama de acontecimentos cotidianos que provoca *stress*. Como resposta interpretativa a essa discursividade, é possível localizar nas falas cotidianas enunciados de auto-definição como os que seguem: “hoje estou estressado”, “estressei-me com o vendedor” etc. Tais expressões ganharam significação mais ampla para designar também o cansaço e a irritação gerados pelos confrontos cotidianos, sem que, no entanto, perdessem a ligação com as definições especializadas. Passaram por um processo de distensão e acréscimo de sentidos resultantes das apropriações dos saberes formais e sua respectiva transformação em saberes práticos.

Em razão disso, penso que um estudo que busca discutir a complexidade de surgimento de tal fenômeno nas práticas cotidianas de linguagem precisa abrir mão das categorizações clássicas, assim como das rígidas listas de exigência que dizem o que sejam uma emoção, um afeto, uma paixão etc. O que o homem ordinário define como tristeza, por exemplo, pode apresentar traços do que seja emoção, do que seja afeto ou não, mas isso não permite a afirmação de que tal definição esteja completamente desligada do conceito de tristeza como resultado de acontecimentos como a partida de um ente querido. O ato de nomear conhecimentos culturais e sociais ganha acréscimo por meio do trabalho com a linguagem. Com essa concepção, busco assinalar que, se por um lado, não é possível ignorar todo um campo já demarcado em torno do que seria o léxico de emoção, por outro lado, as situações de interação, os objetivos do discurso e os interlocutores serão considerados para definir o estatuto de discurso de emoção. Existirão casos que serão considerados discursos de emoção, embora, nas categorizações clássicas, sejam sentimentos, sensações etc.

A. Dupront. O que ao historiador do cotidiano é o invisível...” (DUPRONT *apud* CERTEAU *et all.* 1999, p. 32).

Desse modo, tendo em vista a polêmica em torno da terminologia relativa ao afetivo, o que não pode ser confundido com inocência dos termos e conceitualizações existentes, farei uso do termo *emoção*, assumindo que este engloba as paixões, os afetos e os sentimentos. O termo “afetividades” será usado para definir as ações mais amplas de ordem emotiva. Tal opção não apaga o fato de que tais palavras, em áreas de conhecimentos diferentes ou no interior de uma mesma, não carreguem as mesmas significações. Porém, para este trabalho, não é relevante a delimitação entre os termos *emoção*, *afeto*, *sentimentos* e *paixões* para circunscrever um determinado enunciado, uma vez que a *emoção* ordinária contextualizada sinaliza muito mais o apego a um sentimento, a uma idéia, a uma intenção, que é direcionado a uma pessoa ou a um objeto. Ou seja, é enunciada por meio de palavras que a caracteriza ou a evoque em função das motivações ou dos valores do locutor (CAELEN-HAUMONT & BEL, 2001).

1.3. Sobre o problema de pôr as emoções como objeto de linguagem

Quando se põem em relevância as emoções como atos de discurso e não o sentir como ato fisiológico ou psíquico, o ponto de partida não pode ser o mesmo que o de outras disciplinas. E isso seria afirmação do óbvio se não for considerada a natureza complexa dos diferentes e, em muitos casos, interdependentes lócus de aparecimento do fenômeno: a mímica, os gestos, a entonação e a linguagem. Se teorias desenvolvidas no interior de outras disciplinas, inevitavelmente, são arregimentadas, o deslocamento na abordagem discursiva obrigatoriamente precisa ocorrer, pois o foco não se fixa nas reações sensoriais resultantes das percepções que os indivíduos teriam a partir de suas relações com o seu entorno e com seus diferentes interlocutores. Questão como “os indivíduos sentem o que enunciam sentir?” não é relevante para a discussão sobre a inscrição das emoções na

linguagem. Além de o lingüista não ter meios para chegar a respostas satisfatórias para essa pergunta, ela toca em um problema central para os estudos que adotam como tema o indivíduo e procuram construir explicações causais sobre os seus comportamentos psíquicos.

Também não é o caso de focalizar as reações comportamentais diante de um tipo ou outro de situação, discursiva ou não, produzidas pelas interações com o contexto em que os sujeitos estão inseridos e/ou em resposta a uma ação de outrem. Seriam legítimos lugares de observação para quem busca as diferenças entre formas de sentir para se chegar à delimitação do que seriam os vários fenômenos (e seus respectivos traços) resultantes das reações dos sujeitos a diferentes controles e normas sociais. Segundo Charaudeau (2000), esse tipo de estudo anda de par com concepções que defendem a possibilidade de universalização das práticas humanas, tais como saber se a cólera é mais universal que a vergonha ou, quando focalizando a especificidade cultural, se o pudor e o orgulho são fortemente dependentes do contexto cultural. Nos dois casos, a preocupação é a de estabelecer padrões racionais para as formas de agir e sentir em níveis macro e micro.

O que está sendo nomeado por “discurso de emoção” não é o equivalente lingüístico do termo “expressão de emoção”. Este, além de ter forte relação com as teorias evolucionistas de Darwin, é usado por algumas linhas teóricas da psicologia para definir as respostas da psique às causas externas. Visto como detentor de um psiquismo individualizado, o sujeito que expressa emoções seria aquele que apresenta consciência límpida de si mesmo, expressando-se como resposta ao que lhe afeta. Bakhtin, criticando tais concepções, afirma que o “idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (1929, p. 33). Em

termos diretos: não nego que a entrada das afetividades na linguagem implica em uma concepção de sujeito que trabalha (portanto um sujeito de atividade) a partir de certa consciência, construída por meio da linguagem, dos efeitos das ações do outro sobre si e das suas sobre o outro⁹, porém refuto qualquer possibilidade de aproximação a uma concepção de sujeito que tem total consciência e controle de seus sentimentos diante dos acontecimentos e é capaz de fazer um relato claro e objetivo do que se passa na sua vida psíquica. O discursivizar das emoções não se confunde com respostas diretas, puras e simples. Há opacidade nesse gesto porque a subjetividade é posterior à intersubjetividade, e o encontro e a constituição daquela se dão mediados pela linguagem. Logo, a constituição dos modos de sentir não é o resultado de um processo linear, fundado no direito de nascimento, ou do acúmulo de mudanças isoladas, resultante das interferências esporádicas do meio social no que é interno e fechado no sujeito. Trata-se de um processo dialógico, complexo porque resultado do entrelaçamento de fatores internos (vida psíquica) e fatores externos (valores, signos e semioses sócio-históricos e culturais).

Desse modo, se parto do pressuposto de que se trata de um fenômeno construído socialmente, não assumo, direta ou indiretamente, pressupostos similares aos desenvolvidos por Rey (2003), os quais defendem que as emoções são constituídas nas atividades e momentos do sujeito e ocorrem em contexto social e cultural em que as emoções estão presentes. Nas palavras do autor: “o sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam” (p.243). A meu ver, ao criticar e rejeitar as noções da análise de discurso francesa, que sujeitam e determinam o sujeito a

⁹ O termo “outro” aparecerá ao longo deste trabalho como a alteridade constitutiva do eu. O sujeito bakhtiniano é sempre atravessado pela presença do outro: que pode ocupar, no horizonte daquele que enuncia eu, uma posição imediata (as interações verbais face a face sempre têm o outro posicionado) ou mediata (mesmo nas interações verbais em que se tem um outro posicionado a sua frente, o sujeito dialoga com outros posicionados no seu horizonte de possibilidade). O aluno de graduação, nos dados que serão analisados no capítulo seis, dialoga com o outro, professor universitário, e também outro que foi o professor do Ensino Médio.

um sistema de discurso anterior a ele, apagando a eventicidade da sua condição única, o autor caminha para o outro extremo e fecha as emoções em si mesmas, em sistemas subjetivos que, embora concebidos no interior das interações sociais, excluem a linguagem. Assinala a condição social plena do sujeito e dos atos de emocionar e esquece o lugar nada irrelevante da linguagem na construção do ser social.

Bakhtin, ao criticar a concepção abstrata de organismo biológico, defende que a vida interna, a consciência do homem, é sócio-ideológica porque construída por signos; prioritariamente pela palavra, definida como signo ideológico por excelência. Na arquitetura que esse autor constrói para explicar o sujeito, a linguagem é constitutiva de todas as suas dimensões (internas e externas), “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (1929, p. 38). Com isso, desconsiderou qualquer possibilidade de trabalhar com uma concepção de “existência transcendente” ou de “recônditos pré-sociais” do organismo psicofisiológico ou biológico¹⁰.

O que será tratado como “emoção no discurso” não se confunde com a pura ação física ou biológica (o dado *per se*), ainda que possa englobá-las. É o dado postulado pelo sujeito da enunciação: a dor, a tristeza ou a alegria tais como definidas por ele por meio da linguagem e no contexto de interação com um outro. As emoções discursivizadas são carregadas de sentidos ativamente atribuídos no momento em que são enunciadas porque nascem como responsabilidade às ações de um outro contextualizado. Para Bakhtin (1979, p. 28), “todas as minhas reações volitivo-emocionais, que apreendem e organizam a expressividade externa do outro – admiração, amor, ternura, piedade, inimizade, ódio etc. - , estão orientadas para o mundo adiante de mim; não se aplicam diretamente a mim mesmo” tais e quais são vivenciadas de dentro. Segundo o autor, o eu que sente, ama, tem vontades, vê e conhece, organiza-se em torno de categorias de valores que não são

¹⁰ Esse tema será retomado na conclusão da tese, momento em que será discutida a constituição da subjetividade do sujeito que discursiviza as suas emoções.

transpostas de modo direto para o exterior. Há aí que se considerar a mediação da linguagem. Porém, se não é mera experiencição psicológica da ação do outro, não deixa de ser necessário sustentar que o discurso de emoção (que será desdobrado em termos e enunciados de emoção) será sempre entendido como agir humano. Nos sentidos bakhtinianos do termo, é o resultado do encontro entre *linguagemcorpolingagem* que, vivendo e alimentando-se na interação com os outros, responde a esses atos a partir da interpretação e atribuição de sentidos.

A hipótese assumida é a de que a discursivização das emoções se dá movida pelos confrontos com a alteridade, por isso o seu caráter sempre intersubjetivo. Disso resulta a imprecisão do discurso de emoção, pois pode, devido às regras e valores sociais, ser enunciado visando à adequação às representações do conjunto de interlocutores. De acordo com Le Breton (2001), o contexto exige, muitas vezes, um trabalho sobre si a fim de que seja apresentado um estado ou um discurso afetivo socialmente apropriado. Entre a passagem da emoção, do que é sentido para o discursivizado, não há abismo, não há rupturas inconciliáveis; há deslocamentos. Um ato não se reduz ao outro, mas como constituídos em fronteiras complexas, também não se excluem porque o processo de diferenciação se impõe pela entrada do indivíduo no universo da linguagem e sua constituição em sujeito. Essa circunscrição fundamenta a afirmação inicial de que não é relevante se perguntar pela legitimidade da dor ou da tristeza, mas, sim, pelos processos que permitem ao sujeito dar conta desse postulado como ato de linguagem em uma situação específica de interação; neste caso, a sala de aula. Daí a compreensão de que a análise, tal como proposta, precisa ter como foco a linguagem que faz sentido em situação de interação, porque é signo, ela mesma, de alguma coisa que não está nela, mas que não é somente portadora, mas também constitutiva desse algo.

Em termos de estudos do discurso, portanto, não se trata de construir uma proposta

de enunciação que, incluindo o emotivo, possibilitaria o retorno da autonomia do sujeito e da palavra livre; muito menos é o caso de reduzir a apreensão do mundo e da língua unicamente à subjetividade, o que significaria um retorno à idéia de que o sujeito é a fonte dos sentidos. O sujeito, pela perspectiva do diálogo teórico que busco construir, não é um ser, uma substância ou uma estrutura porque, em se constituindo pela linguagem, não deixa de ter vínculos com dimensões inseparáveis do viver humano, tal como a sensibilidade. Porque nascido e nutrido nos universos de discurso, os sujeitos, nas suas ações languageiras, constroem sentidos, valores e emoções e, por isso, “por meio do enunciado conhece-se, compreende-se, sente-se e se emociona com relação ao outro e a nós mesmos¹¹” (MARTINEZ, 2005, p. 23).

Em suma, o que é definido como emoções no interior deste trabalho é resultado das relações dos sujeitos em situações sociais e culturais. São, portanto, sentimentos que, por serem marcados por avaliações, interpretações, significações, regulações de interações, mudam de acordo com o contexto e com os sujeitos envolvidos. Por isso, diferem na intensidade e nas formas de manifestações segundo a singularidade de cada sujeito. Sobretudo, para este estudo, é importante a assunção da concepção de que a emergência do afetivo na linguagem é sempre o resultado de uma relação com o outro que se simboliza por meio das relações sociais. Daí a possibilidade de tratá-las como elementos de linguagem. A discursivização das emoções não é algo natural ao sujeito e que pode ser explicada fora dos contextos e dos processos de simbolização. E isso se atesta no fato de que um mesmo acontecimento suscita maneiras múltiplas de respostas e uma pluralidade maior ainda de respostas quando pomos em consideração os sujeitos e as suas respectivas histórias.

¹¹“a través del enunciado se conoce, se comprende, se siente y se emociona con respecto a otro e a nos mismos”.

1.4. Sobre a circunscrição do lingüístico

Que um estudo do discurso não pode se ocupar de outra coisa que não a linguagem é indiscutível. Como já dito, se concebermos as emoções somente como estado de caráter ou disposição interior, não é possível nem pertinente estudá-las como discurso. No entanto, mesmo para os que assumem que esse fenômeno pode ser objeto de estudo do discurso, permanecem nebulosas as discussões sobre quais procedimentos lingüísticos adotar para caracterizar um discurso de emoção. A maioria dos trabalhos (dos poucos!) que discute a inscrição do afetivo na linguagem volta-se para a necessidade de definir o aspecto lingüístico das emoções por ser esta uma questão de difícil solução. Como o objetivo deste trabalho não é construir sistematizações, e sim definir lugares de ancoragens no lingüístico para apontar a existência de um discurso de emoção, as conclusões apresentadas pelos estudos retóricos sobre os aspectos da inscrição das afetividades na língua serão consideradas.

Eggs (2000), ao defender a relevância e atualidade da Retórica das Paixões, assinala que todas as emoções, atitudes, os bons e maus hábitos, as manifestações feias e belas são lexicalizados e gramaticalizados em uma multiplicidade de palavras, torneios e construções enunciativas que surgem por meio de uma determinada forma de organização do discurso de emoção. Plantin (2003) complementa essa concepção ao defender que há uma estruturação do emotivo na língua cuja materialização é possível de ser identificada nas formas de organização do discurso. Tais afirmações têm caráter inegável e autorizam um estudo discursivo das emoções a partir da perspectiva de que o componente afetivo tem uma face lingüística que pode ser apreendida se colocarmos o próprio processo de constituição do discurso como base.

Focalizar a organização lingüística das emoções não responde à necessidade de

identificar as experiências subjetivas dos sujeitos objetivadas no léxico ou nos enunciados de caráter afetivo. O objetivo é considerar termos lingüísticos arregimentados como estratégias para melhor construir o projeto de dizer de ordem emotiva. Na realidade, construir as análises a partir do diálogo entre o verbal e o extraverbal tem como objetivo, primeiro, negar a impossibilidade de se criar estabilidades mínimas que permitam abordar esse fenômeno humano como elemento de linguagem e, segundo, porque a concepção de discurso como acontecimento, segundo Possenti (1988), não pressupõe desconhecer os aspectos lingüísticos, “significa apenas considerá-los aspectos absolutamente necessários”, mas não suficientes para compreender a origem, a construção e o funcionamento de um determinado discurso. Antes e, além disso, “é necessário considerar todos os elementos das instâncias da enunciação e a conexão entre a expressão produzida e sua significação na instância” (p. 61).

Para analisar o discurso de emoção focalizando sua estruturação, Plantin (2003) propõe, com base na consideração de elementos lexicais, uma estrutura sintática para o que denomina *enunciados de emoção*. Este recebe a seguinte definição: “o enunciado de emoção atribui uma emoção a uma pessoa [seja ela o próprio locutor ou o interlocutor] e, em certos casos, menciona a fonte da emoção¹²” (p. 108). Pela conceitualização apresentada, a declaração “eu estou triste porque minha amiga partiu” pode ser caracterizada como enunciado de emoção porque apresenta um sujeito que enuncia sua tristeza (lugar psicológico marcado por um substantivo subjetivo) e localiza a fonte dessa emoção (a partida da amiga). Os três elementos identificadores são: quem fala (se é o sujeito ou não das emoções), o que fala e porque fala.

¹²“l'enoncé d'émotion attribue une émotion à une personne et, dans certains cas, mentionne la source de l'émotion”.

Termo de emoção ¹³ Enunciado	Ref	Componentes ¹⁴			
		Psy	Cog	m-p-g	c-a
Perder a paciência Eu vou perder a paciência com você logo no começo da aula		++	+		+ Amea ça

O que permite caracterizar o enunciado de emoção é o sintagma *Perder a paciência*, que se sustenta na declaração de um estado subjetivo afetivo. E não só os termos de nomeação principais, mas também os seus derivados morfolexicais (*vergonha* → *vergonhoso*, *envergonhado*) são considerados para definir os enunciados de emoção. A consideração dos derivados sustenta-se na concepção de que não é necessário, nos estudos do discurso, construir categorias lingüísticas que dêem respostas precisas às categorias de emoções. Neste estudo, a definição do que seja um termo de emoção não se sustentará somente na consideração de elementos lingüísticos já reconhecidos como pertencentes ao campo semântico das emoções. Haverá distensão porque muitos enunciados serão definidos como tais a partir do seu funcionamento discursivo, o que pode fazer com que um léxico, embora não classificado semanticamente como de emoções, seja a base para a definição de um enunciado de emoção porque carregado de sentidos afetivos ou porque pode provocar/atribuir esses sentidos no outro e ao outro¹⁵. E não se trata de um tipo de análise que transforma a linguagem num domínio puro e simples da subjetividade, mas, sim, da consideração de determinados aspectos discursivos que permitem afirmar que um

¹³ Agradeço ao Prof. Christian Plantin, co-orientador do estágio na França, pela disposição em ajudar-me na elaboração dos quadros para exemplificar as análises. Obviamente, a leitura feita é de minha inteira responsabilidade.

¹⁴ Ref . = Referência de enunciado

Psy : componente psíquico

Cog : componente cognitivo

m-p-g : componente mímico postural e gestual

c-a : comportamental

¹⁵ A análise desenvolvida no tópico 4.4.2 do quarto capítulo exemplifica essa afirmação.

recurso lingüístico específico, dependendo dos objetivos do discurso e das circunstâncias em que é usado, pode produzir efeitos de emoção.

Ainda sobre a organização dos enunciados, a mudança do sujeito das emoções muda o estatuto estrutural do enunciado. Na afirmação “ela é uma pessoa que provoca tristeza”, “ela” é posta como a fonte geradora da emoção, o locutor e, por empatia, o interlocutor são os sujeitos do sentimento. Essa noção explica as atribuições indiretas de emoção, feitas cotidianamente como no caso do enunciado do quadro abaixo:

Termo de emoção Enunciado	Ref	Co mp one ntes			
		Psy	Co g	m-p-g	c-a
Vermelho Ele ficou verme::lho professora/		++ +	+		+

O termo de emoção remete à leitura que o locutor faz das ações do interlocutor. A estruturação dos termos e enunciados de emoção obedece aos direcionamentos e objetivos do discurso. Sua organização lingüística põe o enunciador no lugar de avaliador, pois, trabalhando com o que lhe é dado pelo campo do visível e pelo que é enunciado pelo outro, organiza o discurso envolvendo recursos verbais e extraverbais. Tal organização pode indicar solidariedade pela assunção da posição de empatia ou pode indicar rejeição, esta marcada, por exemplo, pela ironia. Por meio do trabalho com o lingüístico, os sujeitos se recolocam, excluem e incluem a si mesmos e ao interlocutor no jogo interlocutivo. A seleção de um elemento lingüístico e não de outro aponta para um trabalho não aleatório; ao contrário, é resultado das percepções avaliativo-afetivas, direcionadas ao objeto e/ou ao outro sujeito.

A localização dos enunciados com base em termos ou palavras pertencentes ou não ao universo semântico das emoções não implicará na afirmação de que, embora descreva uma emoção, o sujeito esteja emocionado ou então que o discurso produzirá efeitos de sentidos emotivos. Tendo por referência o que diz Ducrot (1984) sobre a orientação argumentativa, a orientação dos sentidos afetivos de um termo ou palavra pode mudar, quer seja para não produzir efeitos de emoção ou para produzir, de acordo com as orientações e objetivos do discurso. Essa flexibilidade leva Plantin (2003) a propor que também existem os termos indiretos de emoção, derivados de enunciados que não comportam palavras que remetam diretamente ao campo semântico das emoções, mas que são suscetíveis de provocar e/ou conotar efeitos afetivos. Isso ocorre sobretudo quando se conhece a situação enunciativa, pois é o tema que define o caráter afetivo ou não. Exemplificam essa questão os efeitos de sentidos produzidos pelas pequenas palavras e diminutivos usados pelos professores (tópicos 4.3.2 e 4.3.3) para responder às ações dos alunos¹⁶.

Assim, no que tange à dimensão lingüística, a hipótese assumida é o de que a língua constitutiva do discurso de emoção é uma sistematização aberta, formada com base nas “ações do sujeito sobre a linguagem”. Esse trabalho é responsável por deslocamentos nos sistemas de referências da língua, produzindo com isso certa novidade não só em termos de sentidos afetivos como também em referência ao uso dos termos lingüísticos (GERALDI, 1991). Os deslocamentos serão fundamentais para compreender os sentidos do discurso e, sobretudo, a relação sujeito e discurso de emoção. Conseqüentemente, o que será apresentado como a dimensão lingüística do discurso não pretende ser um modelo, mas condições de possibilidades sobre a inscrição do afetivo na língua.

¹⁶ O termo “pequenas palavras” aparece neste trabalho, em uma filiação indireta aos estudos desenvolvidos por Bouchard (2000), para definir e tratar do caráter afetivo das expressões “muito bem”, “é isso mesmo” e

1.5. Sobre a circunscrição e construção metodológica do *corpus*

1.5.1. A circunscrição do *corpus*

A construção do *corpus* também é polêmica porque é afetada pela problemática da marginalidade do tema nos domínios dos estudos lingüísticos. A forte concepção de que o lócus legítimo de inscrição das emoções não é a linguagem; e sim outros meios semióticos (gestos, mímicas, tonalidade de voz etc.) é acompanhada da exigência de que um estudo lingüístico discursivo das emoções, para ser válido, precisa se sustentar em uma metodologia que abranja e englobe toda a semiótica corporal. Não se poderia falar de figurativização de um corpo emotivo na linguagem sem a apresentação das imagens do corpo físico. Assim como não se poderia falar de trocas de afetos se estes não estiverem prioritariamente sustentados por dois sujeitos que demonstrem a troca de gestos e proximidades. Com isso, promove-se a subordinação indistinta do verbal ao extraverbal ao caminhar para o extremo das concepções que dispensam toda e qualquer possibilidade de entrada do corpo quando o objeto de estudo é inscrição das emoções na língua. São extremos: estudar a língua das emoções não é necessário senão a língua por si mesma *versus* para estudar a inscrição das emoções na linguagem é necessário ter o corpo físico. Há problemas sérios nas duas posições.

Não é necessário grandes esforços para identificar na primeira concepção filiação às teorias gerativistas, para buscar uma herança mais próxima, que tomam as sentenças sintáticas, produzidas em contextos artificiais, como recurso para entender os universais de uma determinada língua. As conseqüências metodológicas dessas concepções foram a total elisão do sujeito informante do interior da pesquisa, quer seja em forma de fala, quer seja em forma de corpo. O que fica é um tipo de pesquisador “cujo papel passa a ser o de fazer julgamentos da aceitabilidade/gramaticalidade sobre sentenças possíveis de serem geradas

do pronome relativo “isso”.

segundo regras/algoritmos formuladas pelo lingüista” (DE LEMOS, 2003, p. 26). Ou então a submissão de um bloco de palavras a um programa computacional para depurar os traços comuns identificadores das famílias lexicais de emoção. Por essa perspectiva, um *corpus* bem constituído deve apresentar frases bem formadas e que respondam aos traços hipotetizados¹⁷. Um exemplo dessa influência nos estudos das emoções na língua aparece nas tentativas feitas por Anscombe (1995 e 2005), Balibar-Mrabti (1995) para definir o que são verbos, adjetivos e substantivos de emoção com base na posição destes na sintaxe da frase.

Na base da segunda posição, entrelaçam-se diferentes concepções: a principal é a de que a fala, separada do corpo, não passa de um bloco isolado e amorfo de palavras. Nesta linha, estão os estudos que buscam identificar as ligações entre os diferentes estados de emoção e sua representação acústica na voz. Busca-se saber como é a voz de uma pessoa triste, quais tons, quais movimentos. Incluem-se nessa linha os estudos que associam as descrições acústicas da voz às expressões mímico-posturais. Essa tradição de pesquisa, que tem origem nas teorias de Darwin, postula que cada emoção está ligada a gestos específicos. As expressões emocionais teriam um número limitado, assim como os estados emocionais e, por isso, podem ser codificadas e universalizadas. Daí a busca por metodologias que permitam contabilizar quais e como são tais expressões. As abordagens contemporâneas dessas concepções já admitem que as expressões emocionais sejam dinâmicas e mudem de cultura para cultura, embora o corpo físico continue sendo visto como o lócus de procura de explicação para a inscrição das emoções na língua. O corpo comparece para comprovar a veracidade do que é enunciado verbalmente (BÄNZIGER *et.all* 2003; KLASMEYER & SHERER, 2001).

¹⁷“A subjetividade aparece como contingência, fonte de erros (o ‘noise’ da linguagem da informática, o ruído que é absolutamente necessário eliminar). Por isso, a ciência clássica excluiu sempre o observador de sua observação, e o pensador, o que constrói conceitos, de sua concepção, como se fosse praticamente inexistente ou se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta” (MORIN, 1996, p. 46).

Uma metodologia que responda a tais exigências teria, portanto, de possibilitar que o *corpus* fosse constituído por um aparato que envolve gravações de áudio visuais ou desenhos por exemplo. As transcrições teriam que dar conta de todos os movimentos verbais, gestuais, mimio-posturais e comportamentais. A linguagem afetiva teria de ser bem fundamentada pelas demais semioses postas como legítimos meios de expressão das emoções. Caminhando no sentido contrário ao de ambas as concepções, assumo que a dimensão mesma da linguagem, por ser constituída e constitutiva da experiência singular de cada sujeito, pode ser o lócus central de explicação do emotivo como elemento linguageiro. Tomo as palavras de De Lemos (2003) para afirmar que “recuso-me tanto a fazer um conjunto de dados coligidos e transcritos equivaler” aos sujeitos “quanto a idealizar a situação in vivo, corpo a corpo, como a única que permite tocar” o sujeito “falante como ‘realidade’ de corpo que fala”. (p. 22).

Essa recusa se sustenta nas bases teórica e metodológica adotadas. A relação entre o *verbal* e o *extraverbal*, tal como defende Bakhtin (1926 e 1929), permite a conclusão de que o corpo tem sempre e necessariamente lugar na formação da linguagem. No diálogo entre o que é discurso interior e discurso exterior, que pode ser responsável por uma determinada entonação, o elemento primordial é a palavra. Nela ficam as marcas do corpo que também é constituído por meio das palavras alheias e próprias. Se pela entonação a vida invade a linguagem, o movimento pode ser descrito assim: há uma voz no discurso materializada pela entonação e, por meio desta, cria-se a ponte entre corpo e linguagem e vice-versa. As entonações utilizadas por cada professora para falar com seu aluno foram construídas pela memória, pelas várias outras entonações responsáveis por essa maneira de ser professor. O corpo, construído na especificidade de movimentos, figurativiza-se na forma como cada professor ou aluno se constrói como parte da comunidade discursiva de que participa.

Entonação remete a um corpo que não se identifica plenamente com o corpo biológico. Entre um e outro aconteceram transformações pela inserção do humano no universo simbólico da linguagem. E é justamente isso que permite, nas produções discursivas de alunos e professores, identificar um corpo singular que se delinea a partir dos muitos torneios feitos pelas entonações e usos de diferentes palavras. Como já assinalado anteriormente, o ato de discursivizar uma emoção será visto como meio de dar existência na linguagem àquilo que, para o interlocutor, não existe fora das enunciações. E não se trata de dizer que fazer é o mesmo que falar, mas de que a discursivização das emoções é ato e, como tal, se realiza pela palavra em ato¹⁸.

Penso ainda num tipo de nomeação que permite Bakhtin (1999) afirmar que, no texto de François Rabelais, existem imagens de um corpo eternamente incompleto, inacabado porque criado na oposição a um corpo depurado das escórias do nascimento e da predestinação para a morte. O corpo rabelesiano é grotesco e isso, segundo Bakhtin, pode ser apreendido por meio das imprecações, nas formas de localização deste nas praças públicas, nos babilônicos banquetes descritos por Rabelais e, sobretudo, pelo riso escrachado, carnalizado. Essa leitura é construída considerando o entrelaçamento dos jogos de linguagem que são materializados nas numerosas expressões lingüísticas e acepções semânticas. Ancorada nessa perspectiva, e respeitando as devidas diferenças entre texto literário e texto do cotidiano, defendo que, ao falar de emoções no discurso, são necessários cuidados, mas não a apresentação do corpo físico e da sua colagem na linguagem como atestado para que esta seja válida. A linguagem compõe-se como tal porque inclui um corpo que sente. Se assim não fosse, ela se reduziria à condição de sistema límpido e asséptico.

Assim, as afetividades discursivizadas não trazem para a linguagem um mero corpo

¹⁸ Retorno esta discussão na conclusão da tese.

biológico, mas um corpo construído na e por meio da linguagem. É como tal que ele se constitui como sede do discurso e, na passagem do discurso interior para o exterior, a palavra funciona como a pedra de toque. Concebido como tal, o corpo então movimentase respondendo às leis, pressões, controles vindos dos universos de linguagem. A concepção assumida ao longo deste trabalho é a de que, nos discursos de sala de aula, o corpo sempre sofre a incidência do outro, pois este chega sempre ao eu por meio da palavra. Um corpo sempre construído pela alteridade. Nesse sentido, ter um corpo, ser um corpo, no interior da sala de aula significa fazer do discurso de emoção um momento em que o sujeito se movimenta sempre na direção ao outro.

Em razão dessa orientação dialógica, o discurso (sobretudo o de emoção) não somente constrói entendimentos, provoca sentimentos e emoções no outro, mas também age sobre o sujeito no sentido de que, por meio da interiorização dos signos verbais, o solicita, o mobiliza e o impulsiona. Esse movimento ganha materialidade, por exemplo, na entonação. Bakhtin (1929), ao pôr a entonação como o recurso de ligação entre a linguagem e a vida, permite a conclusão de que o discurso exteriorizado mantém uma relação de contigüidade e prolongamento com o corpo. Segundo Dahlet (2001), esse raciocínio é coerente porque em Bakhtin:

[...] o eu existe só na medida em que está correlacionado ao tu, que está antecipado no discurso interior, e é co-participante do discurso exteriorizado, falado ou escrito, pois é ele que o determina em parte, ao mesmo tempo em sua forma e seu conteúdo. No caso do discurso exteriorizado produz-se uma “relação dialógica de acordo” (1984:335) ou de desacordo que, numa configuração intercorporal, deve corresponder (embora Bakhtin não especifique isso) uma resposta/reação passando pela voz e/ou pelo gesto, e ao nível do material semiótico do psiquismo, por uma reacentuação do discurso exteriorizado pelo discurso interior, ou ainda por uma alteração da respiração. Todos estes constituintes da relação dialógica podem se combinar de maneira variável (p. 267).

Em síntese, o corpo referenciado ao longo deste trabalho é visto como o lócus legítimo de geração da linguagem e é também constituído por ela. A passagem do que é interior para o exterior se dá pela expressão semiótica, cujo elemento fundamental é a

palavra. Portanto, a perspectiva teórico-metodológica que assumo não mantém filiação sutil com concepções que dão existência a uma linguagem sem corpo ou a um corpo separado da linguagem. O corpo que aparece no discurso de emoção ganha materialidade pelo modo como se faz visível, audível pela experiência dos sujeitos. Daí Bakhtin defender que o discurso é o lugar onde usamos as palavras sem escutá-las, pois o que fica são os acentos volitivos-emocionais e, por isso, não vemos e ouvimos palavras frias de uma língua organizada em sistemas, mas vemos e ouvimos o outro com todo sua carga de valores, sentimentos e saberes. O discurso de emoção ganha materialidade nesse excesso que não se encontra somente na língua nem somente no sujeito.

1.5.2. Um pequeno diário de pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído por aulas do Ensino Fundamental, Médio e da Universidade. As gravações foram realizadas no decorrer do ano de 2004 em duas escolas públicas de Ensino Médio, localizadas nos Municípios de Santa Bárbara do Oeste e Campinas; duas Escolas de Ensino Fundamental, também públicas, localizadas no Município de Campinas, e em uma Universidade Pública, localizada na cidade de São Paulo. Também serão considerados fragmentos de entrevistas realizadas com alunos de graduação em Letras no decorrer da pesquisa de mestrado. Esta foi desenvolvida em quatro universidades (duas públicas e duas privadas), localizadas nas regiões Norte e Sudeste. Na parte da pesquisa desenvolvida em sala de aula, foram feitas gravações em séries alternadas. Na primeira etapa do Ensino Fundamental, em turmas de 1^a, 3^a e 4^a séries; na segunda etapa, em turmas de 5^a, 7^a e 8^a séries. No Ensino Médio, em turmas de 1^o e 3^o anos. E na universidade em duas turmas de graduação em Letras. O total foi de 74 horas aulas gravadas. Desse total, 10 horas aulas foram transcritas na íntegra ou em forma de pequenas seqüências discursivas.

Não citarei no decorrer da tese os nomes das escolas e universidades pesquisadas e dos professores e alunos envolvidos para não expor suas identidades pessoais e profissionais. No termo de autorização para desenvolvimento da pesquisa, assinado por mim, pelos diretores, professores e, nos casos que se fizeram necessários, pelos representantes dos pais de alunos, ficou firmado que “os diálogos entre professores e alunos serão expostos, em via impressa, mantendo-se sigilo absoluto da identidade dos alunos e dos professores envolvidos e que também não será feita nenhuma espécie de uso/exposição de suas imagens”.

No que se refere à extensão do *corpus*, o total de aulas gravadas foi o seguinte:

- Ensino Médio, 32 aulas de 50 minutos cada – equivalente a 27 horas;
- Universidade, 04 aulas de 3 horas cada – equivalente a 12 horas;
- Ensino Fundamental I, 10 aulas com duração de 2 horas – equivalente a 20 horas de gravação;
- Ensino Fundamental II, 18 aulas de 50 minutos – equivalente a 15 horas.
- Total de gravação = 74 horas/aulas

Esses números se justificam porque cada etapa de escolarização apresentou resistências específicas com relação aos registros das aulas. No Ensino Médio, aos alunos, em muitos casos, foram de um extremo ao outro: ou falavam sempre sobre todo e qualquer assunto (isso criou desritimização das aulas) ou em determinadas turmas ficaram em silêncio. No Ensino Fundamental I e II, para os alunos, a presença da pesquisadora e do gravador provocaram curiosidade e/ou silêncio: nas séries iniciais, queriam ter suas vozes gravadas e identificadas. Por isso, procuravam falar próximo ao gravador. Foi necessário acompanhar as turmas até que o caráter de novidade fosse amenizado. Na segunda etapa, sobretudo nas turmas de oitava série, o silêncio predominou. O gravador era uma espécie de espião que flagrava inclusive o que fugia ao alcance dos professores. Na universidade,

não houve mudanças visíveis no ritmo das aulas.

Os professores responderam de várias formas à realização da pesquisa. Na primeira etapa do Fundamental, apresentaram preocupações e mudanças de comportamento no que se referia ao relacionamento com os alunos. Ficaram, por certo tempo, cautelosos e tolerantes com as traquinagens das crianças. Já no fundamental II, principalmente as professoras da 8ª série, também demonstraram preocupações com os conteúdos e modos de ensino durante o desenvolvimento da pesquisa¹⁹. Aliás, uma das preocupações da maioria dos professores do Fundamental II e do Ensino Médio era a de saber se os seus modos de ensinar seriam analisados. E, em muitos casos, mesmo quando informados de que não era este o objetivo da pesquisa, foi perceptível que prepararam temas específicos para os dias de gravação. Por exemplo, a leitura e a interpretação de textos predominaram. As questões ligadas ao ensino da gramática foram evitadas sempre que possível. De uma professora da oitava série veio a seguinte afirmação: na terça-feira vou ter aula de gramática (.) de correção de exercício por isso não vale a pena você gravar porque não vai ter nada que te interesse (.) mas na sexta vou trabalhar com interpretação de texto (.) vamos ler um texto aí os alunos vão falar(..) isso é importante para você né/²⁰. Precisei convencê-las a não fazerem restrições às aulas que deveriam ser gravadas.

É importante salientar que não tive a pretensão de eliminar, com a permanência em sala de aula, todas as interferências e estranhamentos. O gesto de participar de uma

¹⁹ É importante salientar que foram descritas as interferências diretamente relacionadas aos processos de interlocução desencadeados entre pesquisadora e sujeitos pesquisados. Entretanto, existiram outras que também determinaram o desenvolvimento da pesquisa, tais como atividades específicas ligadas ao calendário geral da escola como, por exemplo, aulas de preparação de atividades comemorativas; interferências de coordenadores e diretores no andamento das aulas; problemas de inter-relação entre professores e alunos que acarretaram a mudança de assuntos a serem tratados no decorrer de algumas aulas. Em suma, essas questões também determinaram o tempo e o número de aulas gravadas.

²⁰ A sinalização das transcrições será explicada no tópico 1.5.3 do primeiro capítulo.

pesquisa envolve um jogo interlocutivo em que os sujeitos jogam com as imagens que fazem de si, do interlocutor e do tema em discussão. A partir disso constroem leituras e posicionamentos diante do interlocutor. A presença de um pesquisador em sala de aula produz um tipo de alteração inevitável e incontornável nas relações existentes entre os sujeitos pesquisados, pois altera os acordos e comunhões existentes entre os sujeitos que ali estão. Nas gravações na segunda etapa do Ensino Fundamental, surgiu o seguinte diálogo que exemplifica bem esse tipo de alteração: A1 - e::i/ você me empresta o lápis// ((silêncio)) A1 - Ei P/ você não está ouvindo// me dá o seu lápis A2 - ca::ra não está vendo que ela está gravando\\\ A1 - dona/ a senhora é da diretoria de ensino//. Esse enunciado demonstra que, mesmo com as explicações feitas pela professora e por mim sobre os objetivos da pesquisa, as interpretações foram múltiplas.

Entretanto, mesmo diante da alteração das práticas cotidianas, os processos de interações não se modificaram completamente. Por exemplo, foi visível que, em um primeiro momento, os professores procuraram não gritar com seus alunos, mas esse desejo não contava com acordo mútuo. Era uma preocupação dos professores, não dos alunos, que continuaram andando, falando, recusando-se a fazer as atividades. Isso pôs para os professores a necessidade de exercer o seu papel de autoridade. Por outro lado, os silêncios dos alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental e em algumas etapas do Ensino Médio foram questionados pelos professores que, para fazerem a dinâmica da aula funcionar, precisavam de um interlocutor ativo, que respondesse as suas questões. Isso permite a conclusão de que a ordem cotidiana foi alterada e uma outra foi construída em função da pesquisa. Não só os usos dos termos de emoção, mas todas as práticas linguageiras passaram por um processo de reorganização. Segundo Morin (2003), nesses casos a ordem transforma-se em desordem e, na seqüência, volta a ser novamente uma

ordem. O estado primeiro de uma aula, aquele em que somente professores e alunos eram sujeitos desse processo, não é possível de ser recuperado por qualquer que seja a estratégia metodológica, mas o que se cria com a presença do pesquisador é um outro que traz os germes do anterior.

O número de horas aulas gravadas resultou da combinação de dois fatores: dificuldades e resistências relacionadas às gravações e também pela dificuldade de se registrar o discurso de emoção no cotidiano da sala de aula. É algo que remete à “intimidade” do professor e do aluno, pois se trata de um discurso que não surge com muita facilidade quando se tem um terceiro (o pesquisador) na sala de aula. Setenta e quatro horas/aulas não é um atestado de que existe possibilidade de acúmulo. Ao contrário, aponta a singularidade desse discurso. No corpo da tese, as seqüências reunidas, selecionadas e separadas do grande *corpus* podem dar a idéia de que há profusão de discurso de emoção. Isso não é fato se o movimento for o contrário: considerar antes o grande *corpus* para depois olhar para o que está no trabalho. Por esse movimento, o apresentado é indício que fala de uma regularidade sutil, que emerge, como já dito, na intimidade existente entre professor e aluno.

São atos que se fazem legítimos e se dão a conhecer após o gesto de fechar a porta da sala e começar a aula: nesta, de um lado, posiciona-se o professor que sustenta a posição de quem busca/deve ensinar e, do outro lado, posiciona-se o aluno, que ocupa a posição de quem deve/quer aprender. Nessa relação de forças, resultantes de posições nem sempre encontradas ou complementares, está a base de constituição do discurso de emoção. A hipótese é a de que seu aparecimento tem vários objetivos: comunicar a um interlocutor a existência de um sentimento; apresentar um argumento emotivo com um propósito definido localmente, opor-se indiretamente aos temas de aula e, sobretudo, avaliar as ações dos interlocutores. Para flagrar esse trabalho, nas análises dos dados serão considerados:

- a) a relação professor/alunos (falas do professor para a turma toda);
- b) a relação professor/um aluno específico;
- c) a relação um aluno/professor;
- d) a relação um aluno/alunos (falas de alunos para a turma toda);
- e) a relação aluno/aluno.

Esses pontos específicos serão definidos dentro de seqüências discursivas retiradas das aulas selecionadas e transcritas ora na íntegra ora não. O termo “seqüência discursiva” assinala que as análises não serão realizadas com base em pequenos fragmentos, mas considerando o todo das situações de interação verbal que envolve um acontecimento. Serão mobilizadas longas seqüências com o objetivo de contextualizar um pequeno indício discursivo. No estudo de cada um dos itens elencados, será observado se, ao longo dos níveis de ensino, ocorrem mudanças dos objetos de afetividades; se o discurso de emoção deixa de fazer referência aos sujeitos envolvidos nas interações e passa a referir-se aos conteúdos de ensino. Comprovada a existência de deslocamentos, interessa saber se estão relacionados às percepções que o sujeito/aluno e o sujeito/professor constroem sobre os lugares que devem ocupar e o discurso que devem sustentar-nos diferentes momentos de escolarização.

Diante dessas questões e devido à centralidade dos processos de interação na construção do discurso de emoção, o contexto de produção das seqüências será descrito (no interior das análises) como recurso para situar as trocas verbais entre professor e alunos. A descrição será organizada com base nos relatórios de campo feitos de cada aula gravada. Estes foram organizados em torno dos seguintes eixos: observações dos temas estudados, dos pequenos acontecimentos, das formas de interações que ocorriam, de como alunos e professores se colocavam nas interações, sua linguagem e ações.

1.5.3. Sobre a convencionalização das transcrições

Embora refute os extremismos das posições discutidas no tópico 1.5.1, assumo que o estudo do discurso de emoções exige a adoção de metodologia de transcrição que permita considerar a existência dos caracteres vivos dos processos de interações verbais. Para Traverso (2004), a transcrição é uma preparação indispensável do *corpus* por meio da qual se busca chegar o mais próximo possível dos traços que compõem as interações verbais. Essa tentativa de aproximação não deixa de ser atravessada pelo reconhecimento de que há certa inutilidade e impossibilidade nesse ato, pois a transcrição total de tudo o que ocorre numa troca verbal é irrealizável. E se o analista insiste em encher as transcrições de convenções sinaléticas, corre o risco de produzir algo ilegível, incompreensível e inútil porque engessado em convenções. A transcrição deve responder aos princípios de fidelidade e legibilidade. Nas transcrições do *corpus*, portanto, tendo em vista os objetivos da tese, busco marcar as interrupções, as sobreposições dos turnos de fala, as pausas, os silêncios e, nos casos em que foi possível, os gestos. Também os ritmos e, sobretudo, a movimentação das entonações. Os elementos serão convencionalizados da seguinte maneira²¹:

a) [O colchete aberto marca interrupção e a falas que ocorrem ao mesmo tempo. O colchete aparece em cada uma das duas linhas: fala interrompida e interruptora.
b) = o sinal de igual marca o continuidade imediata entre dois turnos de fala
c) (.) pausa curta (inferior a um segundo)
d) (..) pausa mais longa (superior a um segundo)
e) (...) pausa longa (superior a três segundos)
f) (<i>silêncio</i>) pausas entre tomadas de turnos pelos interlocutores
g) : os dois pontos marcam o alongamento de som. A repetição serve para marcar o alongamento importante.
h) – o tracinho marca a interrupção abrupta de um fala pelo próprio interlocutor.

²¹ As convenções utilizadas nas transcrições se encontram no seguinte endereço: http://icar.univ-lyon2.fr/projets/ICOR/ICAR_Conventions_ICOR.doc

i) CERTO o uso de palavras em maiúsculas servem para marcar a ênfase proposital na fala
j) / marca a entonação ligeiramente elevada
k) ↑ marca entonação fortemente elevada
l) \ entonação ligeiramente baixa
m) ↓ entonação fortemente baixa
n) (<i>risos, tosse, aproximações</i>) as ações e os gestos importantes na construção dos enunciados serão anotados entre parênteses e em fonte <i>time new roman</i>
o) [...] o colchete fechado indica o corte de uma transcrição
p) (<i>inaudível</i>) sinaliza partes inaudíveis no corpo das aulas
q) // marca fala interrogativa
r) as abreviações em forma de letras é para não revelar os nomes dos locutores
s) /// marca que o enunciado foi todo produzido em tons fortes (quase grito) e tendo uma força expressiva relevante.
t) \\ \\ marca que o enunciado foi produzido em tons fracos (quase para si) ²² .

Tais normas de convenção têm por objetivo permitir ao leitor o acesso aproximado às situações de interação verbal. A presença dos indicadores expressivos é essencial porque permite marcar a presença do corpo vivo, sensível e responsável pela construção do discurso de emoção. É, sobretudo, pelas sinalizações que será possível reconstruir, por exemplo, a entonação que acompanha cada enunciado. Nas transcrições em que as aproximações físicas são marcadas nas transcrições, houve registro áudio-visual ou as descrições dos gestos foram registradas no relatório de campo. Várias situações de interação entre professores e aluno foram descritas mesmo com os registros eletrônicos, uma vez que o diário de campo foi produzido a partir de uma seleção primeira e intuitiva das aulas. Ressalta-se ainda que as seqüências discursivas, no corpo da tese, estão transcritas em fonte *courier new*. Essa diferenciação tem o objetivo de marcar a presença do outro, da diferença que significa para que o meu texto se constitua.

1.5.4. O porquê da concepção de indício

A operacionalização do trabalho com indícios é tarefa que apresenta a falsa idéia de empreendimento fácil. Ainda que previamente tenha sido definido que será com base nas palavras, na consideração das construções dos enunciados situados no interior do extraverbal que serão construídas as explicações para a emergência e funcionamento do discurso de emoção, questões serão levantadas em razão da ausência de repetições. Concordo com Karahan (2003) que, em um estudo desta natureza, podem sempre surgir perguntas do tipo “mas como você tem certeza de que esses discursos realmente refletem o que acontece?” “O dado apresentado não é somente um evento esporádico?” Uma resposta para os possíveis questionamentos que podem surgir sobre a legitimidade dos indícios como caracterizadores do discurso de emoção, é de que a consciência da complexidade é inseparável da consciência da incompletude, da incerteza e das irreversibilidades.

Pôr as singularidades em foco, tomar os indícios como relevantes, no campo dos estudos da linguagem, acarretam a certeza de trabalho com o inesperado, visto que se obtêm indícios que abrem para múltiplas compreensões discursivas e para novos sentidos²³. Um indício é complexo porque se organiza e se reorganiza na fronteira com outros indícios, com outros sentidos e valores. Conseqüentemente, nunca estaremos ancorados na certeza de que há uma única resposta, mas possíveis respostas, já que pistas favorecem muitas hipóteses. A escolha de uma delas deriva da coerência interna adotada para compor o conjunto de indícios.

A priorização do rigor, e não da rigidez, é o outro ponto central do paradigma

²² Os dois últimos sinais constantes no quadro acima, as letras “s” e “t”, foram criados por mim com o objetivo de demarcar duas situações relevantes para as análises desenvolvidas por mim.

²³ Tal compreensão é derivada de “uma visão de ciência como descontínua, não linear, que necessita do diálogo como dimensão operativa da construção da realidade na qual vivemos, assumindo a desordem, o sujeito, a subjetividade, o acontecimento como suas categorias essenciais” (OLIVEIRA *in* revista da ANPOLL 13, 2002, p. 114).

indiciário que me permite resolver o problema da oposição valorativa entre repetibilidade e irrepetibilidade. O trabalho com o indício sustenta-se em um solo frágil, caracterizado pela ausência de um fundamento rígido, o que não significa que seja uma experiência baseada no nada, desprovida de rigor. O seu fundamento reside na ausência de qualquer fundamento que pretenda ser prescritível e repetível porque os atos humanos não são procedimentos causais, mas casuais. O acesso a eles depende da inter-relação entre pequenos acontecimentos: que não é proposta inversa de acúmulo ou de repetição do insignificante para se chegar a uma verdade universalizada e inquestionável. Isso seria também engessar o singular na generalização e pressupor que os sujeitos são iguais nos pequenos detalhes. A proposta de que se deduza mais do que é insignificante.

Para realizar o trabalho de dedução, Ginzburg defende a adoção de um rigor flexível para não cair na rigidez estaticizante. Na obra intitulada *Relações de força* (2002) afirma que indício não pressupõe que se abra mão da prova em nome de uma concepção que advoga sua desnecessidade sobretudo no estudo do caráter retórico do discurso. Para o autor, a diferença é que a prova não seria o fato lógico que se repete e, por isso, permite ser apreendido com clareza e segurança. A prova é a teia formada pela junção de pequenos acontecimentos que, para quem busca a regularidade e a repetição, podem ser considerados não dignos de atenção, permitem chegar à compreensão de um determinado acontecimento. No caso desta pesquisa, permite apontar para um determinado modo de agir dos sujeitos na construção de uma prática discursiva.

Não é raro encontrarmos nas narrativas de Arthur Conan Doyle, não por acaso, exemplos para Ginzburg de trabalho indiciário, situações que aos olhos de Holmes são relevantes, mas aos olhos dos demais investigadores não são consideradas dignas de atenção. Quando questionado sobre os caminhos seguidos para atingir suas conclusões, Holmes abre um leque de explicações sobre a importância de fatos pequenos, geralmente

irrepetíveis, frágeis, tais como os rastros na areia de entrada de uma residência, o tamanho de uma orelha, o sotaque, as marcas de uma mão no formão etc. Nas narrativas de Doyle, o detetive constrói uma espécie de teia de aranha (esta é frágil, mas geralmente as vítimas não escapam) que sustenta a hipótese levantada a partir de um indício aparentemente insignificante. E diante do espanto de Watson, Holmes admoesta que é necessário desconfiar das regularidades e valorizar as insignificâncias.

Subjacente a essa concepção de pesquisa pode ser flagrada, ao mesmo tempo, a negação da idéia de existência de verdades que podem ser matematicamente comprovadas e também a não-aceitação de um tipo de relativismo onde tudo pode ser. Se os indícios não são fontes que, se dignas de fé, oferecem o acesso imediato à realidade, ou pelo menos a um aspecto da realidade, também não são modelos narrativos que obstruem a visão ou que intervêm somente no final, no momento de ordenar o material. Os indícios agem durante toda a etapa do trabalho e criam interdições, pois os atos humanos (por serem exatamente isso: atos humanos!) não se oferecem à ordenação passiva²⁴ (GINZBURG, 2002).

Essa concepção permite, no trabalho com atos de linguagem, conceber sujeitos cujo discurso não se perde ou se explica pelas especificidades generalizantes de pertencimento a certa comunidade (neste caso, a classe de professor ou de aluno), mas também não seriam atos absolutamente singulares e, por isso, sem nenhuma relação com outros discursos. São pequenos atos que oferecem a possibilidade de chegar a uma materialidade mediada porque produto da relação entre o singular e o plural, entre o “eu” e o “outro”. Diante dessa formulação, cabe perguntar pelas condições de possibilidade que permitem definir o que é um dado singular e, especificamente, no contexto desta pesquisa, quais elementos são importantes para fazer de um determinado enunciado (de emoção) um dado singular. De quais regularidades é necessário desconfiar e quais insignificâncias é necessário valorizar

²⁴ Obviamente, para ver essa não passividade é necessário que desconfiemos das nossas certezas e, sobretudo, que nos reconstruamos como sujeitos de conhecimento.

para chegar aos indícios relevantes a sustentação dos objetivos da pesquisa?

Para responder às questões mencionadas, desenvolverei a análise de uma pequena seqüência discursiva, resultante de uma situação de interação entre professores e alunos, em que as palavras “surpresa” e “perplexa” aparecem para definir a reação do locutor diante das ações dos seus interlocutores. Nas definições dicionarizadas e nos estudos que analisam os correspondentes destes termos na língua francesa (HABLER, 2005), “surpresa” e “perplexa”, quando adjetivos, são dados como sinônimos que podem assumir o mesmo valor semântico, pois ambos qualificam o mesmo estado de uma pessoa diante de um acontecimento inesperado. O uso do termo “perplexo” após “surpresa” seria simplesmente para definir com precisão o sentido deste último. “Perplexo” forneceria mais informações sobre o estado nomeado pelo termo anterior. Entretanto, na seqüência abaixo, o grau de força de cada um dos termos faz com os afetos nomeados não sejam os mesmos. Os dois termos aparecem seqüenciados porque nomeiam estados afetivos diferenciados em razão das ações dos interlocutores. E o corte de uma possível contigüidade semântica é efetivado pela combinação dos elementos lingüísticos, sobretudo do “não” e do “mesmo” que ladeiam a direita e a esquerda “perplexa”. Nesse sentido, o caráter indicial da seqüência não se sustenta somente na localização das formas de uso do léxico, mas pela consideração de todo o processo que orientou a seleção e enumeração dos termos no interior do enunciado. Ou seja, a seqüência como um todo é um indício. Vejamos:

A17SEF²⁵

		[...]
01	A1 ²⁶	professo::ra/ hoje nosso grupo vai ver um
02		filme pra aula de geografia
03	P	(...) não/ eu preciso admitir que estou

²⁵ Ao longo do trabalho, essa combinação será utilizada para identificar as seqüências discursivas: A1 = Aula número 1 dentre as que foram gravadas em turmas de sétimas séries (ocorreram casos em que acompanhei aula em mais de uma turma de sétima ou outra série qualquer); 7S = sétima série (nas aulas gravadas no Ensino Médio essa identificação será da seguinte forma: 1A, 2A, 3A que significará primeiro ano, segundo ano e terceiro ano); EF = Ensino Fundamental e EM = Ensino Médio.

²⁶ Dentro das seqüências, a letra “A”, seguida de números, serve para demarcar as falas de alunos diferentes. A Letra “P” marca sempre a fala do professor.

04 **surpresa (.) não/ perplexa MESMO(.)** to::do
 05 dia: têm uma historia nova pra não ficar
 06 na aula de português (.) não dá pra
 07 negar que vocês são criativos
 08 A1 i::h p'ofessora\ foi a p'ofessora de
 09 geografia que passou o filme
 10 P eu sei:::/ mas vocês não podem ver o filme
 11 no'tro horário// (..) tem que ser sempre
 12 na minha aula// (.)
 13 A2 ((rindo)) é:h que a gente não tem tempo
 14 P e com a cara de pau também/ (.) L/ você
 15 sabe que essa historia me deixa mais
 16 irritada ainda/(.) você já pensou na confusão
 17 se eu resolvesse atender a falta de tempo de
 18 todo aluno que me pede//
 [...]

Neste caso, a enumeração pode ser vista como um importante indício de que a distinção remete à preocupação do locutor em precisar para o interlocutor a dimensão crescente dos seus sentimentos diante das ações deste. O caráter único, indicial, desta seqüência está, portanto, no trabalho com os termos lingüísticos para melhor inscrever a si mesmo no discurso. Desse modo, a necessidade de configurar o grau de força, de progressão do sentimento enunciado é o elemento que não permite pôr os dois termos como sinônimos. Trata-se de um discurso que segue o movimento imposto pelo grau de inventividade dos interlocutores, daí o enunciado irônico de que não dá pra negar que vocês são criativos. “Surpresa” e “perplexa” não foram enumerados por causa da preocupação em fazer o locutor compreender o que estava sendo nomeado, mas, sim, para fazê-lo compreender a dimensão da força das suas (re)ações. Ou a dimensão de como elas estavam sendo recebidas. Tanto que há simetria crescente entre *estou surpresa (.) não/ perplexa MESMO* e a afirmação seguinte: *to::do dia: têm uma história nova pra não ficar na aula de português*. A surpresa mudou para perplexidade na medida em que as estratégias dos interlocutores se renovaram para atingir sempre o mesmo objetivo: não assistir à aula de língua portuguesa.

Se consideramos a vizinhança entre os termos lingüísticos, o uso do “não” para

negar a primeira definição e a contigüidade do intensificador “mesmo” corroboram com a hipótese de que o sentido de “perplexa” não é o mesmo que o de “surpresa”. Há um trabalho com a “intenção” de fazer os dois termos significarem de modos diferentes. Na linha 14, a qualificação direta dos sujeitos desse ato como cara de pau e o ato de fala seguinte - L/ você sabe que essa história me deixa mais irritada ainda/- explicam o enunciado de emoção inicial: trata-se principalmente de irritação diante das insistentes estratégias. A perplexidade descrita tem um acento avaliativo negativo. No entanto, como a diferenciação progressiva e o traço avaliativo apreciativo foram definidos pelos objetivos do discurso e no interior mesmo da interação verbal, não criaram nenhum tipo de incongruência por causa da sinonímia existente entre os termos lexicais.

O que ocorre na construção do enunciado analisado é um típico trabalho do sujeito sobre a linguagem com o objetivo de provocar no interlocutor compreensão específica. Pensando numa possível correspondência do lingüístico com os objetivos do discurso, o adequado seria que o enunciado tivesse sido construído obedecendo a uma lógica enumerativa (estou surpresa(.)perplexa). O trabalho sobre a língua visando à construção de si e de sentidos afetivos gera certa novidade que impede classificações rígidas sobre o léxico das afetividades. Embora os termos “surpresa” e “perplexa” pertençam ao campo semântico mais amplo das emoções, são os usos que orientam os traços específicos das significações no interior de um discurso.

Essa seqüência discursiva, a meu ver, responde à concepção de Ginzburg (2004) de que o traço característico do indício é o de permitir “saltar de fatos aparentemente insignificantes, que podem ser observados, para uma realidade complexa, a qual, pelo menos diretamente, não é dada à observação. E esses fatos podem ser ordenados pelo observador de modo a proporcionar uma seqüência narrativa” [...], uma vez que as

adequações dos termos lingüísticos aos objetivos do discurso não invalidam o fato de que há sinonímia entre “surpresa” e “perplexa”; o que ela invalida é a possibilidade de que a sinonímia seja uma via de explicação para todo e qualquer uso desses dois termos, visando, a partir disso, à definição de um mesmo estado afetivo. A convenção que se pode criar é o convite para explorar, no que se refere ao discurso de emoção, a gama de acontecimentos que estão antes, junto e além do englobado pelo ato de linguagem (ECO & SEBEOK, 2004, p. 99).

A seqüência apresentada permite a conclusão de que, no caso em que se considera a produção do discurso de emoção, por um lado, mesmo nas situações em que há continuidade das palavras, dos enunciados, não haverá garantias de continuidade das significações; e sim descontinuidades. Por outro lado, essas descontinuidades não representam rupturas inconciliáveis, mas recriação, migrações de sentidos. Isso cria um tipo de identidade que não é da ordem da repetição, mas da filiação. Nem a tirania do novo que não se presta a inter-relação com outros acontecimentos discursivos nem os feixes compactos de identidades que não permitem emergência do singular, de outras possibilidades de uso da língua.

A construção e a sustentação da singularidade (porque não se repete tal e qual) e da relevância de um enunciado de emoção dependem de inferências porque construídas pela agregação de sentidos indiretos. Segundo Parret (1997), esse ato de compreensão leva em conta a opacidade das expressões que se apresentam como detentoras de um enigma, de uma significação que não está dada, que não foi construída solitariamente e de maneira evidente. A conclusão de que um termo verbal pode ser considerado um enunciado de emoção depende da consideração dos acontecimentos, interações, entonações, posições e gestos específicos dos sujeitos envolvidos no acontecimento discursivo. E, principalmente, é necessário considerar as regras, os valores culturais e históricos que podem marcar e

definir a emergência de um sentido, de um dizer, e não de outro. Isso põe o problema de que não existem regras, dicas ou métodos que possam ajudar na definição do que é um indício, pois o estabelecimento da singularidade requer a consideração de elementos contextuais. Obviamente, não se trata de procedimentos irredutíveis à descrição e à explicação, mas estas são baseadas em elementos cuja importância e relevância são atribuídas à consideração dos acontecimentos discursivos em análise. Como o acontecimento discursivo é irrepitível, os procedimentos que o tornam singular não são aplicáveis. São tão-somente sinalizadores de modos possíveis de construção de leituras.

Porém, isso não significa que as conclusões obtidas a partir das análises do discurso de emoção com base em indícios não possam servir de base para compreender regularidades das interações verbais em sala de aula ou até mesmo de outros discursos. O trabalho com o indício não fecha a possibilidade de conclusões mais gerais sobre um determinado tema, não implica desconsiderar as regularidades ou negar a importância de conhecer também as totalidades. Segundo Morin (2001, p. 36-37), o todo apresenta qualidades e propriedades que não podemos encontrar nas partes, se estas forem tomadas como isoladas umas das outras. Tanto no ser humano, como na sua linguagem “existe a presença do todo que está no interior das partes”. Assim, o dado indiciário contém uma totalidade de informações que representa “o todo de qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele”. É olhando as partes como unidades complexas e considerando a existência do todo que podemos visualizar a complexa relação existente entre sujeito, linguagem e afetividades.

Penso que, abdicando da busca da totalidade, sem isolar cada enunciado em si mesmo, essa forma de pesquisa permite considerar a complexidade das práticas linguageiras de sala de aula, incluindo as suas trajetórias, ações, corpos e as teias de fazeres que estão em permanente movimento. O cotidiano da escola, no qual os sujeitos tecem

essas teias, é também o lócus onde vivem, sofrem, agem, sentem e amam como praticantes ordinários que são de um cotidiano que os afeta e é afetado por eles. A visibilidade dessas práticas não pode ser construída senão pela consideração do indício, daquilo que não se reduz às explicações dadas por uma concepção de totalidade panóptica porque está inserido em um sistema complexo de interações entre sujeitos constituídos pela e construtores da linguagem (OLIVEIRA, 2001).

1.6. Fechando o capítulo: Sobre a construção do ponto de partida

Neste capítulo não foi abordada a discussão teórica sobre as conseqüências de incluir as emoções como elemento de discurso (isso será tema da parte conclusiva da tese), mas sim, a formulação esquemática dos procedimentos teórico-metodológicos minimamente necessários para operar com a análise desse discurso. Por isso, nele estão a descrição e a explicação dos percursos de construção do *corpus*, o delineamento da metodologia e também o esboço dos principais pontos teóricos de sustentação das análises. O objetivo foi possibilitar o desvencilhamento dos problemas históricos de caráter amplo, tais como o das categorizações e a relação entre emoções e linguagem, que atravessam qualquer tentativa de construção de uma teoria lingüístico-discursiva para tratar das emoções. Obviamente, não tive a pretensão de dar respostas para problemas históricos como estes, mas tão-somente circunscrever os possíveis lugares de ancoragens e as concepções mobilizadas para definir o que seja um discurso de emoção no interior desta pesquisa.

O ponto de partida, portanto, é o de que os objetos de análise são as ações afetivas cotidianas, não existentes fora do universo da linguagem porque não estão ligadas a grandes acontecimentos. Diante disso, as interações serão postas como o principal lócus de

produção do discurso de emoção. Este pensado como a discursivização de um fenômeno que se inscreve no interior do sistema de valores culturais, sociais e históricos dos sujeitos. Como tais, não são produções individuais e espontâneas, mas ritualmente organizadas pelas regras e exigências que marcam a constituição do sujeito e da linguagem. Aliás, o principal pressuposto assumido é o de que as emoções, tais como abordadas no interior desta pesquisa, resultam de entrada dos sujeitos nos universos de linguagem.

Dessa visão deriva a de que como produções discursivas elas podem ser vistas como um importante indício do trabalho do sujeito com e sobre a linguagem, pois surgem de interpretações e representações que o sujeito constrói sobre as diferentes interlocuções com o contexto em que está inserido. Daí que esse discurso passa a ser ancorado numa estrutura lingüística específica, carregada de significações construídas com base nos processos interacionais. Feitas as primeiras circunscrições, o capítulo seguinte será dedicado à apresentação de um panorama histórico sobre o lugar atribuído às emoções dentro do chamado pensamento ocidental.

2. A LINGUAGEM E O SUJEITO (IN) SENSÍVEIS NO PENSAMENTO OCIDENTAL

2.1. Introdução

Nos dias atuais, tem valor de verdade a afirmação de que as emoções nos deixam em má situação quando temos que tomar decisões ou expressar julgamentos. Essa visão conceitual está profundamente arraigada na nossa cultura e nos é ensinada desde o início da vida. Aprendizado que começa na família e estende-se durante a vida escolar e social mais ampla. Na contraparte, afirma-se que a razão é o melhor ponto de ancoragem para analisar e entender as práticas humanas. Olhando especificamente para a esfera da linguagem, localizamos, em nossas práticas cotidianas, uma forte ideologia que, articulada a valores apreciados pela chamada cultura ocidental, se opõe com firmeza à construção de um discurso de ordem afetiva. A escola, assim como diferentes outros espaços, ainda hoje ignora a necessidade de se ter uma educação do sensível. Razão e emoção são postas em campos separados, uma vez que para ser bem sucedido, em nossa cultura, é necessário apresentar uma sensibilidade racionalizada com relação às singularidades de muitas vivências.

Com isso, criou-se a idéia de que, se as emoções não estiverem sob o controle da razão, prejudicam nossas vidas, sobretudo a vida intelectual¹. Tal preocupação ainda remonta à concepção de que as emoções pertencem ao lado bestial do humano, crescem nas partes baixas, têm lugares específicos no corpo e, por isso, precisam ser

¹ Nas bancas de revistas, encontramos uma infinidade de publicações, geralmente de auto-ajuda, que pretende oferecer respostas sobre como controlar as emoções para se atingir o sucesso (financeiro, claro!).

constantemente vigiadas e controladas. São a parte do humano que, se não tratada/controlada, cresce sem as interferências dos processos sociais, culturais e ideológicos que marcam o que Bakhtin chama de o segundo nascimento do indivíduo: o nascimento como ser social. Emocionar-se é sinônimo de perigo em vários espaços ou circunstâncias, pois uma pessoa que age segundo as suas emoções é vista como descontrolada ou que pode descontrolar-se sem prévios avisos. O modo como compreendemos os atos de emocionar-se e o valor que lhes atribuímos (ou como os atos ligados às afetividades se tornaram sinônimos de descrença na nossa sociedade) estão diretamente vinculados não só a uma maneira específica de se compreender o mundo e de nele agir, mas também aos modos de nele viver. Em outros termos, a primazia do racional definiu as práticas humanas, as relações com o corpo, com a linguagem e, principalmente, com o outro.

A separação entre razão e emoção, ao ser posta em funcionamento dentro da moderna sociedade de consumo, criou corpos racionais desejantes, pois no mesmo discurso que prioriza a razão, contraditoriamente, há o imperativo de que sejamos sensíveis a tudo que esteja ligado à arte e à literatura. Além disso, as práticas que incentivam o consumo projetam sempre um sujeito sensível. Assim, somos definidos como animais racionais quando se trata da construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, considerados seres emocionais quando se trata das práticas de consumo. É como se a compreensão das atividades estivesse desligada das maneiras de viver as práticas sociais mais amplas. Assim, por um lado, sustenta-se a idéia de que a emoção não faz parte do mundo racional, não contribui para o seu bom andamento e, por isso, não tem importância e, por outro, é bem vista e bem recebida quando relacionada ao mundo do estético-consumo: filmes, novelas, propagandas etc.

Os imperativos para sermos racionais e não emocionais e, na contemporaneidade, para sermos os dois (ou um dos dois) em espaços bem delimitados (que buscam parecer desde sempre naturais e pertinentes às práticas humanas) na realidade não caíram do céu e nem sempre estiveram postos como os conhecemos. São construções resultantes de formas de poder e saber sobre o corpo e sobre a linguagem. Isto é, ao longo de séculos, de forma desigual e, ao mesmo tempo contínua, foram geradas, alimentadas (para que crescessem e se desenvolvessem) formas de pensar, de sentir, de expressar, de se relacionar, de amar, de valorizar e de sofrer. A chamada mentalidade moderna acerca do afetivo não é um sistema homogêneo; é um sistema que se sustenta numa complexa rede de idéias, concepções sobre o funcionamento do racional e do emotivo e que se desdobra, por exemplo, em concepções micro sobre a relação entre corpo e mente, homem e mulher, prosa e poesia etc. (NAJMANOVICH, 2001).

Devido às implicações da partição entre o racional e o emocional, neste capítulo apresento uma visão, um tanto panorâmica, do lugar que as emoções ocuparam historicamente dentro da cultura filosófico-científica ocidental. Especificamente, apresento um esboço das concepções clássicas que dão base aos modos atuais de circunscrever as emoções no interior dos estudos da linguagem. Este é um ponto importante para compreender o tratamento dispensado à questão no interior dos estudos lingüísticos. Em síntese, são breves discussões de como alguns pensadores trataram a questão das emoções da perspectiva filosófica. Num segundo momento do capítulo, traço o mesmo percurso no interior dos estudos lingüísticos.

2.2. O sujeito sensível e inteligível em Aristóteles

Impossível começar por outro lugar. Aristóteles é referência quando se trata de

discutir as emoções na cultura ocidental. Foi o primeiro a analisar com profundidade o tema e a considerar que este exercia papel importante na construção da arte retórica. O bom argumentador era aquele que sabia emocionar o seu auditório. Na *Retórica*, encontra-se um livro inteiro dedicado a explicar porque as pessoas se emocionam e como esse lado humano pode ser organizado/produzido por meio da linguagem argumentativa. Como construiu a *Retórica* em oposição à metafísica platônica (que separa as essências e as coisas e procura racionalizar as marcas do humano e as suas contingências) e à mecânica sofística (que colocava as emoções como o centro da arte de convencer, o que criava uma relativização que não permitia a construção de uma ética entre sujeitos), Aristóteles defendeu a existência de unidade entre as faculdades sensitivas e cognitivas do homem.

Para trabalhar a unidade, pôs as emoções como potência em movimento e que, portanto, não podem existir fora da mobilidade e da imperfeição ontológica que acompanha o humano. Elas compõem a condição humana. O caráter movediço explica o fato de a *Retórica* configurar-se como um recurso de discurso que visa provocar uma ação: fazer pensar, fazer dizer, fazer sentir e, principalmente, fazer agir. O estudo dos efeitos do discurso sobre o homem retira das emoções o sentido comumente atribuído a estes: o de ser fenômeno passivo (aliás, sentido que será retomado por Descartes). Há da parte de Aristóteles o reconhecimento de que as emoções têm caráter positivo quando se trata de pensar as ações do homem. Assim, enquanto Platão condenava os atos de sentir por serem movimentos, ele afirma que a movência pode ser organizada em favor das ações do próprio homem.

A partir dessa concepção, Aristóteles procurou construir unidade entre *logos* e *pathos*. E não se trata de simples discussão sobre estilos de discurso. Dumoulié (2005) defende que a terminologia aristotélica envolve ontologia e valor, ou até a natureza das

emoções. A discussão encaminha-se não para descobrir formas para deixar de sentir (já que ninguém escolhe o sentir: é condição que compõe o humano em ato), mas para construir o modo ético de pôr as paixões no interior das práticas cotidianas. Tendo em vista o diálogo com o seu tempo e como neste esse fenômeno era visto como propenso a produzir todo tipo de excesso, Aristóteles estabeleceu um tipo de relação entre *logos* e *pathos* que não consistia somente na busca do controle do *pathos*, mas essencialmente na busca de felicidade, de prazer e, sobretudo, de domínio de si fundado sobre o primado do útil. Entretanto, como a filosofia de Aristóteles prioriza a Lógica – “campo de investigação dedicado ao exame da faculdade mental distintiva do homem como um animal racional” (MARTINS, 2004, p. 465) –, a divisão que fez sobre os lugares do *ethos*, do *pathos* e do *logos* deixa entrever o objetivo de construir uma base estável para lidar com o *Pathos*.

Esse fator tem suscitado polêmica quando se trata de analisar o valor das emoções no pensamento desse filósofo. Meyer (2000) afirma que Aristóteles não negava a existência das emoções, mas também não as apreciava, pois estas eram vistas por ele como causadoras da rivalidade e da infelicidade entre os homens. A hipótese é de que a *Retórica das Paixões* apresenta uma longa reflexão sobre como usar racionalmente o *pathos*. A razão seria uma paixão refletida, controlada, cujo exercício se apóia em um *ethos* psicológico. Aristóteles teria afirmado o papel persuasivo do *pathos*, mas com a condição de que fosse produzido no e pelo discurso. Para que essa produção se efetivasse, seria necessário que o orador apresentasse credibilidade (*ethos*) construída em bases lógicas. Seria necessário apresentar não um *pathos* incontrolável, mas uma paixão administrada pela lógica. Sem dúvida, encontramos nos textos retóricos preocupação com o nível das paixões, pois há uma medida que não pode ser extrapolada: uma racionalização que leva à ausência de medo ou o excesso de emotividade que leva ao medo provocador da apatia não

é produtivo. Entre os dois extremos é preciso haver mediação do *logos*. A virtude está na construção do saber necessário para não cair em um dos extremos.

Aristóteles recusava as noções platônicas de formas ideais e puras e, sobretudo, que elas pudessem ter existência concreta e desligada das percepções humanas. Era o humano, a partir das ações do intelecto, quem podia fazer tais abstrações. Entretanto, assim como Platão, recusava aceitar o relativismo sofístico que colocava as emoções como a base maior de compreensão. Isso criaria um tipo de isolamento dos indivíduos no seu próprio mundo interior. É no diálogo com posições excludentes que busca compreender as emoções como subordinadas a uma representação mental. Os atos de padecer e reagir não são orientados por fontes diferentes: no caso, um pela razão e outro pela emoção. Eles são inseparáveis, pois é reagindo a uma ameaça verbal, a uma ofensa, que sinto raiva. Para tanto, é necessário que haja um trabalho de inteligência nutrido pelos valores e representações sobre o eu ofendido e sobre o tu que ofende. Não há menção da existência de leis morais que regulem a prática de um ato. A regulação ética não vem de leis, mas do outro que me responderá também com as suas emoções: a fúria, a raiva, o desprezo, a alegria etc.

Para ser boa pessoa, um indivíduo deveria sentir as emoções certas. Há racionalidade nessa forma de pensamento, mas não é a racionalização cartesiana². Nesta, as emoções ganham o sentido de tendência que permite a dominação. Na visão cartesiana, o homem das paixões é um fantoche de leis morais. O homem das paixões de Aristóteles tem o seu igual (Aristóteles pensou sua retórica para os cidadãos) para definir e avaliar as suas

² Os termos racionalidade e racionalização serão considerados tal como concebidos por Morin (2001): “a racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das idéias, e não a propriedade de um sistema de idéias. A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta” (p. 23).

condutas. Não é uma lei que deve ser o parâmetro das condutas, mas o diálogo com a alteridade. Sentir emoções corretas era parte integrante da virtude e necessário para saber o que fazer e como viver bem. É nesse contexto de possibilidade de construção de uma ética regida pelo outro que a *Retórica* oferece a perspectiva a partir de que as emoções podem, por todo o seu caráter contingencial, ser vistas dentro de uma base estável. E aqui cabe observar que, entre posições extremas, Aristóteles aponta o que deve ser considerado como dimensão prioritária ou não na construção do discurso, pois do contrário fica inviabilizada a possibilidade de convencimento pela linguagem.

A concepção de que as emoções são potência tem por base a idéia de que se sustentam em representações. O germe fundador está no outro, uma vez que, paralelamente à tomada de consciência de si na relação com o outro, dá-se a verificação da diferença ou da identidade “à qual se acrescentará a vontade de manter, aumentar ou diminuir as diferenças, de fazer saber ao outro, enfim, o que é necessário para definir uma base comum de convivência” (MEYER, 2000, p. XLIX). Ora, isso atesta a impossibilidade de pôr as emoções como elemento desnecessário à construção do governo de si. Paixão e ação são recíprocas e resultam de interações entre diferenças no interior de uma mesma identidade: a do cidadão. Identidade e alteridade parecem ser o eixo que governa a estrutura aristotélica das paixões. E como tais, elas são incontornáveis, já que o outro é também incontornável dentro da trajetória do viver humano. É o diferencial no pensamento desse filósofo se o compararmos com as concepções que surgirão tanto na filosofia quanto na ciência ocidental.

A discussão sobre a impossibilidade de contornar as emoções se fundamenta em uma concepção de homem como ser guiado pela inteligência. Esta lhe orienta, sob a égide do *logos*, para os caminhos da temperança, permitindo ao homem descobrir os prazeres

que as paixões podem proporcionar, já que as grandes alegrias provêm do espetáculo das ações honestas. É necessário observar que o *logos* não é o equivalente à razão pura conforme proposta por Kant. O pensar das ações, em si mesmo, não é motor; conseqüentemente, as emoções como ações não são meras execuções de leis produzidas pela razão. Elas atravessam toda conduta humana, inclusive as que são produzidas pelo *logos*. É nesse sentido que, na *Retórica*, aparecem como um recurso que, se utilizado de maneira adequada, pode ser fundamental ao processo de convencimento. Elas podem provocar o espetáculo honesto do convencimento. Aristóteles afirmava que podiam ser, por um lado, quando guiadas pelo *logos*, um sinal de perfeição e, por outro, também ser em si estáveis – quando o homem inteligentemente sabia identificá-las. Segundo Meyer, da perspectiva das relações entre pessoas, “a lógica retórica é a da distância e da proximidade: a identidade e a diferença entre os homens exprimem-se e medem-se por suas paixões; são índices e, ao mesmo tempo, parâmetros. O prazer que se quer repetir e o sofrimento que se quer afastar são suas manifestações intrapessoais” (2000, p. XLII).

Na discussão sobre o medo, na *Ética de Nicômaco* (1962), Aristóteles discorre sobre o funcionamento de tal contradição ao afirmar que o homem corajoso, no mar, sente medo, mas não da mesma forma que os marinheiros esperançosos. O homem corajoso desistiu de ter esperança de segurança enquanto que os marinheiros são homens esperançosos de encontrar um ponto de segurança. A esperança nasce de sua experiência. A diferença poderia ser atribuída ao fato de o homem corajoso estar, na realidade, dominado pelo desejo de escapar do perigo. Com base em tal condição, decide agir movido pelo desejo de sobrevivência e não pela esperança de ser salvo. Entretanto, essa não seria a melhor conclusão quando consideramos o objetivo da retórica. A grande diferença entre o homem corajoso e o homem esperançoso consiste em um *estado de espírito*.

O próprio Aristóteles, ainda na *Ética de Nicômaco*, afirma que a coragem representa um meio-termo, no *continuum* das reações ao perigo. Em uma ponta desse *continuum*, estão os que se precipitam destemidamente para a batalha, tendo pouco medo; na outra, estão os que sentem demasiado medo e fogem. Em nenhum dos lugares, há resignação ou imobilidade diante do perigo. Em ambos, encontramos ações movidas por emoções diferentes. As emoções marcam a diferença entre sujeitos. É o que exprime a individualidade no homem e, ao mesmo tempo, podem ser o que o conduz ao exclusivo, à rejeição e à negação. Diante disso, há os que também apontam Aristóteles como aquele que, na história da ética, compôs uma teoria de meio-termo. Sim, se considerarmos os seus interlocutores à época, mas não se considerarmos que não simplificou o humano. Ao contrário, há no seu pensamento a admissão da complexidade própria das inter-relações em que está mergulhado o homem como ser social. Um ser que tem sempre o outro como locus de construção de si. No entremeio do eu e não-eu está a virtude. Isso pressupõe diálogo e, sobretudo, a forte concepção de que a exclusão ocorre entre os extremos, entre o que não é dialogável. Ora, se o humano é dotado de razão e emoção, estas não poderiam, por esta perspectiva, ser postas em pontos extremos. “Aceitar o outro é aceitar a si mesmo, queiramos ou não. É a cidade de cada um. Admitir as diferenças, partir delas, preocupar-se com o que a sensibilidade nos permite vislumbrar nos outros a etapa necessária para definir o Bem comum a fim de alcançar uma identidade comum” (MEYER, 2000, p. XXXVIII).

Em suma, ao contrário da concepção aristotélica de homem, a qual vê o ser humano profundamente ligado ao seu contexto de pertencimento e sua tradição cultural (o que significa ver a vida humana como um todo inseparável), o pensamento acidental que se desenvolve e ganha relevância no campo das ciências humanas esquarteja o humano em vários segmentos, dando a cada um destes normas, funções e papéis bastante definidos. A

compartmentalização acarreta a crescente regulação da vida humana, em razão dos diferentes papéis que se espera que o homem ocupe nas várias esferas sociais onde divide e compartilha sua vida. Nesse sentido, Bakhtin, conforme veremos no tópico 7.2., dialoga fortemente com Aristóteles quando propõe que os atos humanos somente podem ser compreendidos no seu todo. Não é possível compartimentar a vida a ponto de se construir um sujeito que, sendo racional, usa uma linguagem sem marcas de suas vivências afetivas. Tais elementos, na concepção bakhtiniana, assim como na aristotélica, compõem a condição humana.

2.3. Concepções filosóficas gestadas no interior do cristianismo

Afirmar que a divisão entre o sensível e o inteligível é um fundamento do idealismo ocidental não constitui novidade. A partição radical, promovida principalmente por Descartes, visa o desencantamento do mundo e ao estilhaçamento do cordão umbilical que ligava o sujeito terreno ao sujeito divino. Na discussão sobre o papel das emoções na cultura ocidental, o lugar da partição fica um pouco descentrado, uma vez que Descartes sempre aparece como o grande responsável. Obviamente, a afirmação não é infundada, mas ele deu forma e fundamento a um desejo que vinha sendo trabalhado desde a Antigüidade. Seu trabalho é todo voltado para fazer o homem visualizar o universo não mais mediado pelas intempéries resultantes das vontades de Deus. Entretanto, de Platão (a quem Aristóteles já se opunha porque separou o mundo das idéias) a Kant (que fez uma diferenciação entre o agir pelo livre arbítrio e o agir com as emoções e por essa diferenciação buscou o caminho para se chegar a uma razão pura, prática), tal partição foi sempre um objetivo a ser atingido.

Objetivo reforçado, por exemplo, pelos ideais do cristianismo que sustentam a

separação entre corpo e alma, entre a matéria e o espírito e entre o signo e os sentidos. Na concepção agostiniana, a emoção principal é o amor. Este é uma lei existencial. É infeliz aquele que não ama, porém devido às fraquezas e aos desordenamentos, quando ama, o humano cai na concupiscência, que se traduz no desvirtuamento da vontade. Devido ao seu caráter indefinido e pelo infinito de sua vontade, o humano, na visão agostiniana, não é capaz de se satisfazer amando um outro humano também instável. Sua concepção de sentir é sempre voltada para o externo, para um objeto ou pessoa. Estes elementos exteriores (objetos, coisas desejáveis pelo corpo/carne) se localizam nos espaços subjetivos. Nesse sentido, o lugar da sensibilidade é um lugar situado entre o exterior e o interior do sujeito. Este lugar é constituído pelo corpo próprio, suporte do processo de emocionar. Desejar é a base das emoções, porém o desejo que leva ao sentir prazeroso significa a mera afirmação do eu. Nas suas confissões, surge uma passagem ilustradora de sua concepção:

Vim para Cartago e logo fui cercado pelo ruidoso fervilhar dos amores ilícitos. Ainda não amava, e já gostava de ser amado, e, na minha profunda miséria, eu me odiava por não ser bastante miserável. Desejando amar, procurava um objeto para esse amor, e detestava a segurança, as situações isentas de risco [...] minha alma estava doente, coberta de chagas, ávida de contato com as coisas sensíveis. Mas, se estas não tivessem alma, certamente não seriam amadas. Era para mim mais doce amar e ser amado, se eu pudesse gozar do corpo da pessoa amada. Assim, eu manchava as fontes da amizade com a sordidez da concupiscência e turbava a pureza delas com a espuma infernal das paixões. [...] Mergulhei então amor em que desejava ser envolvido. [...] Fui amado e cheguei ocultamente às cadeias do prazer; mas, na alegria, eu me via amarrado por laços de sofrimento, castigado pelo ferro em brasa do ciúme, das suspeitas, dos temores, das cóleras e das contendidas (SANTO AGOSTINHO, EDIÇÃO DE 2002, p. 61-62).

Os atos de sentir nascem da relação com um objeto externo, visível e palpável. Se o homem aristotélico buscava o domínio das emoções porque isso representava ter o poder – daí a busca pelo controle e domínio de si –, o homem, na concepção agostiniana, atravessado pelas leis do cristianismo, tem as suas emoções definidas como a principal fonte de desejo, logo elas estão no seu próprio corpo, lócus principal de realização dos pecados. Assim, todo o desejo que não tiver deus como fundamento são sintomas de alma

doente e que perdeu o seu caminho verdadeiro. O termo sensível comporta dupla significação. É o que pode ser sentido e o que pode sentir (Santo Agostinho *apud* Mourão, 2005, p. 232).

No livro *Vita Brevis*, de Jostein Gaarder³, a personagem Flória Emília (segundo o autor concubina de Santo Agostinho), não por acaso uma mulher, questiona (por meio das cartas que lhe escreve) o amor de Aurel pela Continência. Ela põe em xeque a condenação do amor sensual, dirigido a uma mulher, por oposição ao amor puro, dirigido à Continência. Nesse caso, dois pares são condenados: a mulher e o amor sensual. Afastar-se de um implicou, na narrativa, afastar-se do outro. O corte é estabelecido a partir da compreensão do que pode e deve ser o corpo como *locus* de realização desse sentir. Para Santo Agostinho, atormentado pelos sentidos sensuais, o corpo deve ser o lugar do sentir puro. Por defender isso de forma radical, Flória Emília vê aí um desdém com o próprio sentir não-terreno. Nas palavras da personagem:

Escreves ‘concupiscência’ de ‘desejos pecaminosos’ em todos os teus livros. Já te ocorreu que talvez sejas tu que vês os dons de Deus com desdém? Espanta-me que teu desprezo pelo mundo dos sentidos possa derivar antes dos maniqueus e dos platônicos que do próprio Nazareno. [...] Quando vês uma flor linda podes sentir-te livre para cheirá-la. Mesmo que chames isso de ‘o desejo do corpo’. Devias envergonhar-te de ti. Mas ‘nada é tão absurdo que não possa ser dito por um filósofo escreve Cícero. [...] Devo admitir que esse pensamento me alarma, mas peço a Deus que uma voz de mulher possa também ser ouvida pelos homens da igreja. [...] remorso por nosso amor sensual, e que seja assim, mas não esqueça que fui tua melhor amiga também. Teu maior delito então é que amavas a alma de Eva também [...] Não, não creio em tal Deus, Excelência Reverendíssima (2005, pp. 49, 51, 43, 81, 83).

Santo Agostinho procura redirecionar as formas de sentir. Para tanto, estabelece entre Deus e o homem um laço de amor mediado pelo desejo, sendo que este, quando ligado às coisas do mundo, transforma-se em perigo porque faz o homem se perder de Deus. Não podemos esquecer que é o desejo que enseja a expulsão do paraíso e a separação entre o mundo do homem e o de Deus. O desejo, a base das emoções que

³ Segundo o autor, a história narrada no livro é uma recriação baseada nas cartas da concubina Flória Emília a

movem o homem, é visto pela tradição religiosa como a causa do pecado original, o que traz para a cena o par opositivo: homem/mulher, aquele como representante da razão e esta como representante das emoções⁴. Para re-estabelecer a ponte entre o mundo superior e inferior, foi necessário ressignificar o desejo e o lugar dos sujeitos que o sentem e que são objeto desse sentir. Na polarização, a emoção aparece como algo que pode ser devidamente controlado pelo universo masculino, enquanto que, no feminino, materializa e explica todo tipo de desorganização. Acompanhado da idéia secular de que o homem compõe par com a razão e a mulher com a emoção, aparece uma metáfora amplamente utilizada tanto pela filosofia quando pelas demais disciplinas de que o par homem/razão ocupa o lugar de mestre e mulher/emoção ocupa o lugar de seguidora/escrava.

O cristianismo põe o desejo terreno no corpo ligado às coisas terrenas e, conseqüentemente, responsável pela catástrofe do homem. Diante da impossibilidade de negar sua existência, o trabalho será então para manter o homem o mais próximo possível dos atos sensíveis superiores. Os caminhos traçados por Santo Agostinho vão levar à irreduzibilidade da compreensão de que os laços que ligam o homem a Deus é o sentir. No entanto, as paixões, as emoções não estão mais, como estavam em Aristóteles, como fontes que podem levar ao prazer e à felicidade na vida terrena, nas relações com o seu outro semelhante. Nasce uma sensualidade desejanter por e para Deus: fora é concupiscência.

Santo Agostinho.

⁴ Quem ainda não ouviu a afirmação de que “homem não chora” ou então que “chorar é coisa de mulher”? A mulher é, desde os princípios bíblicos, o corpo que sente com mais intensidade a força das emoções, tanto que pecou por causa do desejo. O homem é o corpo que abriga razão e, por isso, não se submete às armadilhas da emoção. Encontramos a ancestralidade dos fundamentos dessa polarização nas histórias de Abraão por exemplo. Este, segundo Restrepo (2001), exemplo de guerreiro guiado por Deus, junto com o abandono dos seus antigos deuses, impôs como condição para alcançar seus objetivos “não amar”. Tal decisão derivou da compreensão que o ato de amar, de sentir, cria ligações com o espaço e com os seres. O desvinculamento é a fonte de certeza e segurança que o permite levar o seu filho Isaac ao holocausto sem considerar nem as possibilidades de vida deste nem os desejos e sentimentos de sua mãe. O homem que decide sacrificar o filho é solitário e sem raízes. Restrepo afirma que, como bons herdeiros que somos dessa tradição simbólica de Abraão, continuamos defendendo a elisão das emoções quando se trata de lutar pelos nossos objetivos. Ou então, defendendo que é um sentimento feminino. Inclusive as mulheres hoje, para ocupar lugares historicamente masculinos, são instadas a escondê-los ou elidi-los.

Não é difícil localizar escritos, poéticos ou não, que atestam a sensualidade com que as pessoas ligadas à religião se relacionavam com as imagens consideradas santificadas. Cristo assume o papel de “esposo da igreja”, inclusive, pelo seu aspecto humano⁵. Segundo Lins (2006), em termos de emoções, a entrega tinha que ser por inteiro para que se evitasse a continuidade dos elos com as coisas terrenas/humanas e suas limitações.

O pensamento de Tomás de Aquino, que busca promover a reaproximação entre aristotelismo e cristianismo, representa um momento de transição na dura inversão que as concepções agostinianas impuseram para organizar o sentir humano. Porém, como se trata de um pensamento ligado à aceitação dos princípios cristãos, põe a razão e a fé como meio para chegar à perfeita harmonia, para fazer da escuridão a luz e da confusão a clareza. Também busca pôr a natureza dos seres humanos em uma ordem cômica e iluminada porque criada por Deus. Mesmo retomando o conceito de humano defendido por Aristóteles (que procurava não separá-lo em partes), Tomás de Aquino estabelece diferenciação entre os desejos racionais, que seriam próprios do homem, e irracionais, que seriam os naturais. O objetivo da referida diferenciação é a adequação das concepções ao que considerava ser as verdades bíblicas. Em razão disso, faz uma segunda diferenciação entre desejo superior e inferior, estabelecendo que a vontade sensível (desejo inferior) é finita, uma vez que pode ser satisfeita pela posse do objeto (embora possa se repetir). Já a

⁵Eis-me aqui meu coração: deponho na vossa palma; Minhas entranhas, minha alma, meu corpo, Vida e afeição... Doce esposo e redenção, A vos entregar-me vim (SANTA TEREZA D'AVILA *apud* LINS 2006, p. 129). É ainda Flória Emília quem detecta essa sensualidade desejanter por e para Deus nas confissões de Aurel: “Minha rival não era apenas rival minha. Era rival de todas as mulheres, era o próprio anjo da morte do amor. Referes-te a ela como Continência. Livro Oitavo Aurel! Escreves: ‘[...] apresentava-se a mim a casta dignidade da Continência, com serena alegria e sem desordem. Convidava-me, acariciando-me com pureza, para que viesse sem hesitação. Estendia-me as mãos piedosas, cheias de uma multidão de boas obras, para me receber e abraçar’. Aqui escreves um bocado em poucas palavras! Nem mesmo tenta esconder como permitiste ser seduzido. Não posso negar que meu coração ferveu de ciúmes quando li essa seção em particular. Pois não foi de forma parecida que te deste a mim quando ardíamos de juventude? Não foi ‘acariciando-te com pureza’ que tentei te abraçar? Tenho vontade de dizer com Horácio: quando os tolos querem evitar um erro, geralmente fazem o oposto!” (GAARDER, 2005, pp. 32-33).

vontade racional (superior) visa sempre a um bem; este é ilimitado⁶.

Existem duas formas de ser: a natural e a sobrenatural. A primeira é contingente, instável, porque composta de formas e matérias. Pensadas em termos de relação entre superior e inferior, nas formas naturais nada existiria sem a perfeição das formas sobrenaturais. Quer dizer isso o quê em termos da relação entre razão e emoção? Diz que a vontade depende igualmente dos materiais fornecidos pelos níveis animais (ou dos níveis inferiores), compostos pelos instintos, apetites, desejos e emoções. É justamente quando os níveis inferiores são guiados pela razão, isto é, recebem orientação do intelecto, que surgem as condições necessárias à criação de uma vida correta. Assim como Aristóteles, Tomás de Aquino estabelece que a vida humana é uma unidade entre corpo e alma, ultrapassando, assim, a separação rígida que Santo Agostinho estabeleceu entre os dois elementos; no entanto, a alma é posta como o princípio primeiro da vida humana e na qual não pode existir nenhuma relação que a aproxime das coisas materiais. As emoções estão entre as coisas materiais, portanto a cisão permanece e a união somente pode ser estabelecida pelo exercício da razão.

Para Dumoulié (2005), o objetivo de conciliar o pensamento grego (aristotélico), que visava à constituição do controle e autonomia do indivíduo, e pensamento cristão, que visava à submissão para se chegar à redenção, Tomás de Aquino também denomina *concupiscentia* (concupiscência) toda forma de sentir que vem do corpo. É o pecado resultante do apetite corporal. *Appetitus* (apetite), o desejo da sabedoria que também envolve o corpo e *desiderium*, seria o desejo nascido do sentir puro e que dependeria da superioridade do intelecto, da razão. Ora, ainda segundo o autor, sabemos que do esforço da separação o cristianismo irá reter somente a idéia de que tudo o que vem do corpo

⁶ Descartes fundamentou sua concepção de cogito na idéia de infinitude.

carnal representa o caos múltiplo e a confusão. Todo o sentir que não nasce do amor de Deus reduz-se, de um modo ou de outro, aos diversos aspectos da concupiscência. Esta, por não ser o resultado do amor de Deus, e sim o resultado do seu abandono, merece ser condenada, eliminada do corpo, pois tudo o que não seja ato puro, tal como sua fonte de nutrição, passa a ser não-reconhecido. Aliás, Pascal sintetiza bem a visão do corpo como lugar do sentir impuro quando afirma:

Tudo aquilo que está no mundo é concupiscência da carne, ou concupiscência dos olhos, ou soberba da carne, ou concupiscência dos olhos, ou soberba da vida: *libido sentiendi, libido sciendi, libido dominandi*. Infeliz terra de maldição que esses três rios de fogo abrasam em vez de irrigar (Pensamento 458 *apud* DUMOULLÉ 2005, p. 86).

Tal posição altera o valor de potência que Aristóteles atribui às emoções, uma vez que estas deixam de ser contingentes e pertencentes ao mundo humano para serem aceitas somente como atos puros porque derivados de uma fonte pura. Como o desejo é um lastro fundamental das emoções, a grande contribuição da visão religiosa está no ataque duro à fonte de uma emoção que seja corporal e demasiado humana (DUMOULLÉ, 2005). Desse modo, os atos de sentir continuam sendo potência que movem o persuadir, o conquistar das coisas terrenas, mas com forte caráter negativo. Eles não revelam mais a intimidade do homem nas suas ações e sim a intimidade do homem com o mal. Na construção da representação negativa que temos hoje sobre o papel das emoções, a mentalidade cristã teve forte influência, pois, acreditando na queda e no castigo, a virtude (que para Aristóteles era a ética nascida entre os indivíduos a partir do exercício moderado de suas paixões) só pode ser o resultado de nossa luta cotidiana contra as pulsões, contra o desejo e os atos de sentir. Essa posição se afasta da concepção aristotélica de que a virtude nasce dos imperativos e equilíbrios postos pelo outro no exercício das paixões.

2.4. Descartes e a oficialização da oposição entre razão e emoção

No fim dos anos de 1649, Descartes publica *As paixões da alma*, em que defende que as emoções estão ligadas ao corpo, não são exclusividade da alma e sim o resultado simultâneo do movimento físico do homem no mundo empírico. Essa abordagem se sustenta numa concepção anatômica que põe a glândula pineal como o órgão de ligação entre o cérebro e os demais órgãos de sentidos. A glândula pineal é, segundo Descartes, o ponto de unificação dos diversos movimentos animais que atingem o cérebro do homem. Descartes enumera seis paixões primitivas (classificação que ainda nos dias atuais serve de base para discutir o que são emoções primárias ou não), dentre as quais ele situa a admiração (surpresa da alma), o amor, o ódio, a cólera, a alegria e a tristeza. As demais, enumeradas em trinta e quatro, são postas como derivadas desse grupo menor. As emoções são definidas como independentes dos homens porque são recebidas do exterior pela alma assim como outros objetos. Não há, nessa concepção, interrogação a respeito das diferenças sociais e culturais, uma vez que a preocupação é estabelecer a universalidade do homem. A partir disso descreve as condições para que a alma passe a exercer influência sobre o corpo. A introdução do sujeito, individual, dá-se somente para reconhecer a influência da vontade para dominar os efeitos das paixões ou para reorientá-las.

Com Descartes a filosofia institui e oficializa de forma contundente a separação (ancestralmente ensaiada e tematizada) entre razão e emoção e entre corpo e alma⁷. As

⁷ Optei por não discutir, como sempre fazem os trabalhos que tratam desse tema, as concepções defendidas por *Charles Darwin e William James* porque remetem a campo de preocupação que foge ao escopo deste trabalho, qual seja: o essencialmente biológico e/ou psicológico. Entretanto, penso que merece referência o papel que assumiram. As teorias darwinianas, apresentadas num conjunto de reflexões no livro intitulado *A expressão das emoções no homem e nos animais*, são ainda hoje consideradas por muitos especialistas como ponto de partida importante para os estudos das emoções. Darwin começou as suas observações a esse respeito em 1838 e formulou diferentes proposições sobre as expressões de emoções nas crianças, nos animais e nos doentes mentais. A partir disso construiu sua teoria evolucionista sobre as emoções. Darwin não se desvinculou da tradição filosófica ocidental e vê as emoções como algo primitivo, um conjunto de

emoções são então formalizadas como energia negativa, isoladas da humanidade do homem, porque vem à tona pela percepção e, como tal, não são definidas com relação aos seus objetos e operações. São vistas como sentimentos que ocorrem na alma, mas que, ao mesmo tempo, são incorrigíveis porque se relacionam somente com elas mesmas. São estados interiores, fechados no próprio indivíduo. Essa condição as tornam enganadoras, pois não são acessíveis a não ser ao próprio indivíduo e, conseqüentemente, não são mensuráveis. Com a palavra paixão Descartes traçou oposição entre algo que ocorre no interior e desestabiliza os estados da alma em decorrência de algo que ocorre no exterior. Para aquele que sente seriam condições de verdade, mas, de fato, seriam as imagens na alma do que é instintivo e animal.

A análise cartesiana tem por efeito dissociar a impressão produzida pela sensação, que tem sua verdade própria na experiência, do conhecimento afetivo do objeto. Assim, sinto calor perto de um fogo, mas não posso concluir quanto à existência neste fogo de uma noção como de calor. Descartes rompe com a idéia de identidade entre a sensação e o objeto que a produz: a primeira não é incluída no segundo⁸ (PALAYRET & ILDEFONSE, 1998, p. 46).

reflexos incontrolláveis que nos põem em relação direta com nossa face animal e infantil. Logo, as emoções são também vistas como inimigas da racionalidade, uma vez que as paixões do homem, suas inclinações egoístas, as emoções relacionadas às preocupações com o próprio corpo são todas de origem animal. Entretanto, a aposta de Darwin era de que esse problema se resolveria pelo processo de evolução. Isto é, na medida em que o ser humano evolui em sua ontogenia e filogenia, as emoções deixam de ter funcionalidade, culminando no seu desaparecimento. Ora, nesse caso, a racionalização iria suprimindo por meio dos seus processos de maturação essa face do humano. Segundo Rimé (2005), nos dias atuais, as teorias que buscam definir a face humana como o principal lócus de expressão das emoções tem fortes vínculos com as concepções darwinianas. Foi a partir de estudos sistemáticos de desenhos e fotografias que Darwin demonstrou em seus estudos que emoções como a raiva e o medo são expressas pelos homens e pelos animais. Em torno dessas questões, giram ainda hoje fortes discussões sobre o que é inato e o que é apreendido nas interações. Ou sobre o que é simples e o que é complexo no que tange ao nascimento e ao desenvolvimento das emoções. Na seqüência dos estudos de Darwin, surgem os estudos de James (e Langue já que os dois, partindo de pontos diferentes, defendem as mesmas concepções), que em 1884 publicou o artigo *O que é uma emoção?* O objetivo maior era procurar a fonte de vitalidade das emoções no organismo do homem. Para esse autor, considerado o pai da psicologia americana, as emoções resultam da percepção que construímos sobre as mudanças que ocorrem em nosso corpo. O lócus de acontecimento das emoções é biológico e o processamento é psicológico. Indo contra as teorias da sua época (que defendiam que as emoções tinham elos internos ou externos e cuja percepção provocavam as emoções, isto é choramos porque estamos aflitos e assim sucessivamente), para James, estamos aflitos porque choramos, estamos assustados porque trememos e estamos irritados porque batemos. Desse modo, o controle das emoções é externo, uma vez que basta reprimir a manifestação externa para que estas desapareçam. Segundo Vigotski (1982), James e seus seguidores mantêm a concepção idealista das emoções, pois está contida nessas teorias a concepção de que o humano, no processo de desenvolvimento, se aperfeiçoou, desenvolvendo assim as emoções superiores. Entretanto, o que o homem recebeu do animal continua invariável já que as chamadas emoções inferiores resultam das atividades orgânicas.

⁸ ‘L’analyse cartésienne a donc pour effet de dissocier l’impression produite par la sensation, qui a sa vérité

Ao admitir que as emoções precisam ser submetidas aos controles da alma, já que são no corpo a parte obscura que remete à natureza animal, Descartes defende que podem ser tanto as responsáveis por todo o bem e todo o mal que nos ocorrem durante a vida. O homem é então concebido como alguém livre para escutar ou não sua emoção. Para tanto, é necessário se guiar pela razão, pela mente. Cabe ao intelecto decidir se ouve ou não os movimentos e sinais vindos do corpo. Obviamente, a defesa é para que não ouça, já que as características das emoções eram, sem dúvida, um problema diante dos objetivos de pensar um sujeito autônomo, centrado e capaz de dominar os seus atos. Descartes defende uma compreensão das emoções como algo que envolve nossa avaliação dos eventos. Tendo por base a perfeição reguladora do relógio, o homem é então definido por exclusões que admitem que o corpo pode ser uma máquina imperfeita, mas a alma não. Esta não pode ser marcada pelas mesmas imperfeições. O corpo sente, ressentido e é precário; já a mente pensa, é duradora e independente de fragilidades e incertezas.

A monumental separação promovida pela revolução cartesiana entre razão e emoção teve e continua tendo implicações fundamentais quando se trata de pensar a corporeidade e a constituição de conhecimento. Ela legitimou, da perspectiva filosófica, uma nova forma para sujeitos se relacionarem e sentirem o mundo, pois este ficou bipartido em dois: o mundo das sensibilidades (filosofia, literatura, as coisas da alma, o feminino etc.) e o mundo das racionalizações (as ciências, as técnicas, as matemáticas, o masculino etc.). Os fundamentos dos pares opostos foram construídos em processos de padronização sociais e se transformaram na base para a defesa da existência de fenômenos estáveis, previsíveis e, aparentemente, desligados dos sujeitos que os realizam.

propre dans l'expérience, de la connaissance affective de l'objet. Ainsi, je ressens de la chaleur près d'un feu, mais ne peux rien en conclure quant à 'existence dans ce feu d'une notion comme la chaleur. Descartes rompt avec l'idée d'une identité entre la sensation et l'objet qui la produit: la première n'est pas incluse dans le second".

2.5. Espinosa e a oferta de outro lugar para o afetivo

No contra ponto da predominante visão dualista, estão as concepções de outro filósofo racionalista e contemporâneo de Descartes: Espinosa. Críticos afirmam que este não fugiu da tradição racionalista e manteve a oposição entre emoção e razão ou então entre corpo e mente. Entretanto, concordando com Damásio (2004a), penso que a grande diferença das proposições espinosianas, se postas em comparação à tradição filosófica, está no fato de a ação e as emoções não mais se definirem como o resultado da relação entre corpo e mente, em que esses pares se revezam: quando um é passivo o outro é ativo e vice-versa. Evidentemente, não se pode negar que a simples formulação mente e corpo contém em si já um dualismo. Porém, a não-separação se sustenta na admissão que os dois são alimentados de forma equivalente pela mesma substância gerada pelo viver na natureza/Deus. Espinosa em seu principal trabalho, *Ética* (1675), concebe o universo como um todo interconectado. Nossos afetos fazem parte desse todo e se efetuam a partir do viver resultante das interações nesse universo. Tal unidade visou à superação de um problema que atravessa todo o pensamento filosófico ocidental e, sobretudo, a obra de Descartes: em se admitindo a existência do corpo e da mente, como estes se ligam ou se comunicam entre si.

Em Espinosa, ação e paixão não são atos fixos, postos em lugares delimitados: são reversíveis e contingentes. E os sujeitos, em suas ações, são passivos ou ativos por inteiro quando autores de atos derivados de algo de que são a causa adequada ou inadequada. Há, nesse, caso uma singularidade complexa que marca o intercâmbio entre corpo e mente. Por estarmos conectados a esse todo de que faz parte a natureza ou Deus, mente e corpo são inseparáveis (talhados e nutridos pela mesma substância) e cada ser humano tem nesse

contato um viver singular. Chauí (2003), lendo Espinosa, afirma que “ser parte da natureza significa, de um lado, ser uma essência atual ou simples que é uma potência de existir e agir; e, de outro, possuir qualidades, propriedades ou aspectos comuns com os outros que participam desse mesmo todo” (p. 140).

Espinosa desloca as formas de avaliar as experiências afetivas ao afirmar que o humano não conhece o corpo propriamente e não o sente ou sabe que existe senão pelo que lhe afeta. Esse conhecimento se efetua pela via intelectual porque é o resultado do conhecimento germinado no interior do universo em que está inserido. Com isso, nega o sujeito do *cogito* cartesiano, uma vez que o saber de si não deriva de um ato vindo do intelecto puro e individualizado, mas pela diferença. As emoções são o resultado das interpretações feitas de tudo aquilo que atinge o corpo. Como o homem faz parte desse grande sistema, o choque constante por tudo o que lhe afeta faz sua imaginação trabalhar, nascendo daí os sentimentos ativos que podem ser o amor pelo mundo e pelo que somos nele. A outra face do amor, o ódio (a tristeza também), por tudo aquilo que nos afetam, é visto como resultado das idéias confusas e por isso distorce nossa compreensão do mundo tal como ele é. Se aprisionado pelas emoções passivas, o homem passa então a não ser senhor de si mesmo e fica à deriva do seu destino.

Neste caso, as emoções são o resultado de uma expressão inadequada da relação do homem com o mundo porque se apóiam num objeto imaginário e não sobre a coisa em si mesma. Aqui poderia estar um ponto para concluir que Espinosa não se distancia da tradição racionalista. Entretanto a consciência das emoções corporais “são os afetos da mente, consciência adequada na ação (quando o homem reconhece seu desejo como causa eficiente interna e total dos efeitos) e inadequada na paixão (quando o homem imagina o desejado como causa eficiente e final do seu desejo e esse é apenas causa eficiente parcial

dos efeitos)” (Chauí, 2003, p. 141). Sejam as causas geradoras adequadas ou inadequadas, os afetos determinam o viver humano na sua singularidade. Alegria, tristeza, amor, ódio, conflitos ou concordâncias, medo ou coragem, todos, em maior ou menor força, fazem parte da constituição do corpo e da mente.

Ainda segundo Chauí, Espinosa não assume postulados centrais da filosofia ocidental sobre as emoções, tais como o que considera as emoções um vício da natureza humana. Em não sendo vício, as noções de bem e mal são substituídas pela noção de útil. Esse conceito, obviamente, não está carregado das significações racionais que, mais tarde, vão remeter ao conceito de lucro. As emoções são úteis porque dotadas de forças que permitem ao ser humano agir e, por isso, não é o interesse que decide pela emoção, mas esta é quem define o próprio interesse. Essa noção é opositiva às teorias da Nova Retórica que reduzem o *pathos* à mera ferramenta de convencimento do auditório. A relação que Espinosa estabelece entre razão e emoção não se sustenta em uma razão calculadora e onipotente, mas na diferença entre a liberdade e a passividade. Daí vem a importante concepção de que os afetos podem fazer do humano um ser passivo ou ativo, uma vez que emoção-ação não se sustentam na oposição vício-virtude, irrazão-razão, mas na maneira de construir a relação com os outros homens. A vida afetiva, independente de sua característica, por se constituir no viver em sociedade, é o resultado da existência com e para os outros.

Com tais concepções, Espinosa aproxima-se radicalmente de Aristóteles e afasta-se mais radicalmente ainda da tradição cartesiana. Emoção-ação, na realidade, conforme aponta Chauí (idem), remetem às relações entre *ethos* e *pathos*, tal como defendidas por Aristóteles. Sentir e o agir nascem dos valores e das imagens criadas entre indivíduos. A multiplicidade de sentimentos nasce porque corpo e mente, elementos não separados,

apresentam dimensão complexa, capazes de responder às múltiplas percepções corporais, afecções e idéias (mente). Dessa capacidade nasce a liberdade ou a passividade, pois o corpo humano, sendo afetado de diferentes formas, pode ter sua potência para agir aumentada ou diminuída. Os afetos não são fechados em si, não são o lado animal no humano. Eles são intercorporais porque resultam da ação do outro que também participa da vida no interior desse todo. Nesse processo, nasce um corpo consciente de si a partir do diálogo com outros corpos. Podemos falar também de uma subjetividade construída no interior da alteridade, mas esse é assunto para ser retomado mais adiante. Espinosa, embora categorizado como um filósofo racionalista, fugiu da tradição que marcou o seu tempo e, principalmente, da filosofia de seu contemporâneo Descartes.

2.6. Fechando o tópico: o sujeito (in)sensível

Se perguntarmos pela contribuição dos filósofos que defenderam a relevância das emoções para a construção das ações humanas e dos que a negaram, vemos que os resultados são bem diferentes. No que tange ao papel de Espinosa, por exemplo, Damásio, na obra *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*, assinala que:

Se a minha interpretação das afirmações de Espinosa estiver correta, julgo que Espinosa vislumbrou qualquer coisa de revolucionário para o seu tempo. Mas se assim foi, o vislumbre espinosiano não teve nenhum impacto na ciência. A árvore caiu silenciosamente na floresta, e ninguém a viu nem ouviu. Quer seja vista como vislumbre espinosiano ou como um fato independente, a implicação teórica dessas idéias está longe de ser digerida (2004a, p. 230).

O mesmo Damásio, na obra intitulada *o Erro de Descartes* (2004b), faz uma análise interessante do valor que as teorias desse filósofo ainda tem nos dias atuais. O autor questiona porque nos incomodamos sempre com Descartes e não com Platão, cujas idéias são tão ou mais radicais quando trata de discutir as emoções. Além disso, se olharmos hoje

para os escritos de Descartes, sabemos que ele estava errado nas suas principais explicações sobre o funcionamento das emoções, pois acreditava que o calor fazia circular o sangue que, por sua vez, entrava no corpo através da glândula pineal. Por essa circulação também entravam os espíritos animalescos que eram também afetados pela alma. Hoje está mais do que comprovado que tais explicações não procedem. Entretanto o incômodo permanece porque, embora as explicações sejam equivocadas, as proposições de Descartes permanecem: a separação radical entre razão e emoção e entre corpo e mente.

Tal separação ainda está subjacente aos modos de pensar o humano em diferentes disciplinas. Retomá-lo sempre tem sido, na perspectiva de Damásio, uma forma de protestar contra a forte presença de suas formulações restritivas na constituição dos saberes a respeito do humano. Sim, porque as concepções cartesianas ganharam força e se instalaram de forma definitiva no interior das ciências humanas, que, mesmo tendo o humano como principal matéria prima, não hesitaram, cada uma a sua maneira, em desconsiderar uma de suas faces mais emblemáticas: as afetividades. As exclusões afetaram e continuam afetando os modos como vemos e interpretamos os processos de interação com o nosso entorno.

Por trás da majoritária construção epistemológica, que se recusa a dizer ou então não vê relevância em dizer sobre a experiência resultante do sensível e vê toda relevância em falar da experiência comprovadamente visual, esconde-se toda a tensão gerada para criar um sujeito capaz de transitar nos espaços das generalidades e abstrações. O rápido percurso apresentado mostra que o sujeito universal e abstrato que vigora como modelo nos domínios dos saberes é um corpo que, tendo deixado de ser criatura de Deus, passou a ser gradativamente uma substância mensurável. O sujeito que surgiu dessa trajetória que remonta a Platão é detentor “de um corpo sem vísceras, uma casca, um arquétipo de

‘valores normais’, um conjunto de aparatos” (NAJMANOVICH, 2001, p. 18). Trata-se de um sujeito que não reconhece a convivência produtiva entre conhecimento e emocionalidade. Essa perspectiva conceitual implicou na criação de um sujeito cujo conhecimento se estrutura por meio de uma linguagem determinada e não afetada pela sua enunciação.

2.7. A constituição da linguagem (in) sensível e inteligível

A oposição instituída no pensamento filosófico e científico foi decisiva na construção dos modos de pensar o funcionamento da linguagem humana. A Lingüística, por ter sido, dentre as ciências humanas, a que desenvolveu os métodos racionais com mais velocidade, é vista como a ciência do homem que conseguiu ir mais longe no sentido de adequar-se ao rigor e à universalidade propostos pelo paradigma cartesiano⁹. Para Foucault, “[...] desde o século XIX, as ciências da linguagem tinham atingido um grau de exatidão e de demonstrabilidade mais elevado do que todas as ciências sociais ou humanas reunidas” (1969, p. 161). A adequação significou o desenvolvimento dos métodos das chamadas ciências da natureza para tratar das questões relacionadas às línguas. A preocupação central com o que era e continua sendo considerado “propriamente lingüístico”, de cunho formal e/ou gramatical, atesta a filiação. Tal aproximação tinha como objetivo responder ao ideal de objetividade reinante naquele momento e que, com muita força, ainda persiste nos dias atuais. Isso fez com que a Lingüística desconfiasse de maneira sistemática das afetividades, uma vez que o dito mundo objetivo não prevê um

⁹ Aragão (2007), citando Weedwood, afirma que a Lingüística teve o seu início em Atenas, já que Platão foi o primeiro filósofo a desenvolver reflexões em torno dos problemas fundamentais da linguagem. Isso estabelece uma filiação mais que ancestral com o pensamento racionalista que, comprovadamente, exclui do seu horizonte de preocupações tudo o que está relacionado ao campo do sensível.

lugar para as experiências humanas. Estas não exercem influência, são secundárias e, de modo geral, atrapalham a clareza do pensamento objetivo. Em outros termos, a subjetividade, que inclui as emoções e modos de percepção do mundo, foi categoricamente classificada como algo que não influencia ou cria conhecimentos.

Saussure (1916), seguindo a lógica das oposições, separou *língua* e *fala* e classificou a última como secundária e de valor menor. Tal separação foi considerada necessária para que a Lingüística se firmasse como ciência. Era preciso pôr uma ordem no caos, uma vez que nada permanecia estável, quando se olhava para a língua em funcionamento. O sistema definido de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, que visava responder ao ideal de cientificidade, culmina na defesa da língua como objeto universal e racional. Benveniste (1966), ao analisar o desenvolvimento e a transformação da Lingüística em ciência, afirma que quando os lingüistas começaram a encarar a língua em si mesma e por ela mesma legitimam o princípio fundamental, a concepção que vai se transformar no principal pilar dessa ciência: a língua é um sistema. Esta é uma proposição que tem raízes fincadas nas tradições metafísicas. Para Bouquet (2004), *língua* e *signo* são sustentados por uma série de conceitos que podem recobrir correlações que nos levam a elementos essenciais da tradição filosófica ocidental. São eles:

(1) uma língua é um sistema de signos (as línguas são um sistema de signos); (2) a linguagem é o uso de sistemas de signos (ou uma linguagem é o uso de um sistema de signos); (3) os signos exprimem (ou significam) idéias (ou conceitos) (ou significações) (ou sentidos) que compõem os pensamentos; (5) os pensamentos são um fato do espírito; (6) o pensamento é um fato do espírito (p. 145).

Tais proposições pertencem às teorias filosóficas e, a partir do século XVIII passaram a sustentar as teorias do signo em geral. Ao beber nesse vasto rio, Saussure assumiu que a Lingüística deveria promover a distinção entre *langue* e *parole* para construir o seu objeto de estudo, que era visto como algo obscuro porque cheio de

realidades aparentes. O corte aparece como resultado do esforço para apanhar a realidade lingüística na sua condição pura, afastada das miragens que até então tinham enganado os lingüistas e impossibilitado sua definição como objeto epistemológico. Esse objetivo é explicitado, por exemplo, na afirmação de que “não podemos colocar a linguagem entre as coisas humanas”, já que esta não possui realidade análoga à das ações e atos humanos. O terreno da língua está antes e além (SAUSSURE *apud* BOUQUET, 1997, p. 70).

No que tange ao afetivo, isso implicou na clara assunção da dualidade entre razão e emoção. As exclusões feitas, portanto, foram mutiladoras porque deixaram de fora a outra face da língua: a fala, que não pode ser objeto primeiro da Lingüística por não ser facilmente separada do sujeito. Ela está, por assim dizer, grudada no homem e, conseqüentemente, toda aproximação da fala tende a romper com o pressuposto dualista que sustenta a filosofia cartesiana. A linguagem é heterogênea, instável, carregada de tons emotivo-volitivos, e a fala, por ser a maior responsável pela instabilidade, foi vista por Saussure, assim como as emoções para os filósofos, como absolutamente individual e regida por leis que não podem ser sistematizadas. A marginalização criou um fosso entre o lingüístico e os enunciadores do mundo, pois a concepção reinante era a de que para abordar a língua de maneira sã era necessário tratá-la de fora, com certo distanciamento.

É necessário frisar também que a concepção de fala, conforme proposta por Saussure, não dava conta de explicar o papel exercido pelas emoções na linguagem porque era uma fala solitária, provinda de um sujeito individual e autocentrado: o sujeito do *cogito* defendido por Descartes. Essa expulsão e/ou forma de individualização histórica derivaram da necessidade maior que era a de promover a separação entre condições de produção de conhecimento e objeto de conhecimento. Homem e objeto passam a ocupar lugares distintos no pensamento científico. O sujeito previsto nas teorias lingüísticas iniciais é

capaz de apreender o mundo por meio de categorias abstratas; isto é, ele pode fazer uso de uma língua sistema. A Lingüística moderna, assim como as demais ciências humanas, na suas bases fundadoras, “consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico” (SANTOS, 2002, p. 81). Tudo o que pode ser relacionado com instabilidade e/ou que fosse irredutível à sistematização recebeu indiretamente uma atribuição de secundário.

Bakhtin (1929), na crítica que elabora aos fundamentos dessa ciência, afirma que a língua como sistema dispensa todo ato de criação vindo dos sujeitos. A este é imposto um sistema de normas fixas que deve tão-somente ser aceito. Ou seja, a língua concebida como sistema sobrepõe-se ao sujeito, o que é um traço próprio do racionalismo. Vale salientar que o que questiona aqui não é a relevância ou não do corte proposto, mas, sim, em termos foucaultianos, porque este e não outro. Um dos pressupostos que move este trabalho é o de que, se a realidade da língua e do mundo não é natural e auto-evidente, mas construída, também podem ser desconstruída, interrogada e questionada. No que se refere ao objeto desta tese, como pode ser constatado no desenrolar da Lingüística do Século XX e mesmo na que temos hoje, tal concepção foi decisiva e fundamental à solidificação do tratamento dispensado à possibilidade de considerar a inscrição das afetividades na linguagem.

2.7.1. O pioneirismo de Bally e os entraves da língua sistema

Bally, seguindo em uma espécie de contramão ao que se pensava na sua época, defendeu que a linguagem natural é atravessada por elementos afetivos porque está ligada à vida. No livro *Le langage et la vie* (1913), faz uma síntese expositiva de sua posição quanto à relação linguagem e emoção, afirmando que: a) uma língua natural é a expressão

da vida social e individual; b) e a vida pode ser caracterizada pela importância que exercem os elementos afetivos; e c) e, portanto, os elementos que marcam a presença da vida na língua exercem um papel importante a compreensão desse objeto. Por isso defende que a Lingüística deve se interessar pelos elementos afetivos, visto que seu objetivo é pôr em evidência a verdadeira natureza da língua. O autor vai mais longe quando afirma que tal atenção deve ser dada porque o objetivo dessa ciência não pode se reduzir à construção de silogismos, abstrações, definição de períodos ou então se curvar às leis filosóficas ancestrais, mas, sim, o de se pôr a serviço da vida, o que implica no compromisso de observar todas as suas formas de manifestação. A briga de Bally se localiza na fronteira em que se constrói insistentemente as bases para a expulsão do falante e a transformação da língua em abstração ou sistema. Bally, ao se deter nos sentidos afetivos, num primeiro momento, confronta-se com a concepção que reduz a língua a uma construção puramente abstrata.

Para Kerbrat-Orecchioni (2000), dado o tempo em que ocorre, a briga de Bally é, ao mesmo tempo, corajosa, teimosa e patética, pois simplesmente vai na perspectiva contrária a de seu mestre maior, Saussure. Aliás, o termo “mestre incomparável” é usado pelo próprio Bally para se referir àquele¹⁰. Seu posicionamento criava uma espécie de problema insolúvel para a Lingüística que se buscava fundar, pois trazer as emoções para o campo da língua implicava promover rupturas importantes nas bases dicotômicas propostas por Saussure. E como Saussure, Bally também assume o pressuposto de que o signo lingüístico tem duas propriedades legítimas: a arbitrariedade e a linearidade. Inscrever o afetivo na língua implica na admissão de que, mesmo o signo lingüístico, pode ser outro

¹⁰Contudo este mestre incomparável não se prendeu especialmente às perguntas que mais tarde me apaixonaram, especificamente as que se referem linguagem à expressiva, veículo do pensamento afetivo (CAFFI & JANNEY *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 2000, p. 35).

“Toutefois ce maître incomparable ne s’est pas attardé spécialement aux questions qui m’ont passioné plus

quando posto em uso pelo falante.

O afetivo promove ziguezague no linear e abala as certezas do que sustenta a concepção de arbitrário. Esse impasse leva Bally à conclusão que o elemento afetivo constantemente desenvolve uma disputa por espaço na oposição com as duas propriedades da língua. Esta faz o caminho contrário, busca sem cessar reduzir e fazer recuar os elementos expressivos e, como resultado da luta, quando a língua chega a seus fins, o signo expressivo perde sua força; o que fica é o signo lingüístico convencional e arbitrário. Quanto mais este é lingüístico, abstrato e sistêmico, menos traz as pegadas do afetivo ou do sujeito falante. Tais conclusões implicam numa espécie de rendição à evidência de que o emotivo não pode fazer parte da língua. Pelas palavras de Bally:

[...] o signo expressivo, levado de boca em boca por sua expressividade mesma, termina perdendo a coloração e a força; perde pouco a pouco sua energia [...]. A perda da expressividade torna o signo arbitrário e o reduz a condição de um conceito puro e simples [...]. Quando a língua atinge seus objetivos, o signo lingüístico torna-se puramente convencional ou, como no dizer Saussure, arbitrário¹¹ (1913, p.43).

Devido a tal constatação, a discussão desloca-se para a necessidade de encontrar um lugar para o afetivo. Ou seja, a questão é saber se o seu valor resulta de combinações de características internas ou se resulta de combinações de fatores externos, das enunciações; ou então se deriva de fatos psicológicos/corporais tais como gestos e mímicas expressivas. Em síntese: o afetivo viria da língua ou do falante? A resposta de Bally avança com relação ao seu tempo, pois para ele o afetivo nasce da combinação desses diferentes fatores, sendo que quanto mais uma forma lingüística é marcada por sentidos afetivos, menos ela tem necessidade dos outros fatores para significar. Tal afirmação põe a língua

tard, celles notement qui concernent le langage expressif, véhicule de la pensée affective ».

¹¹« [...] le signe expressif, porté de bouche en bouche par son expressivité même, finit par se décolorer et se ratatiner; il perd peu à peu de son énergie[...]. La perte de l'expressivité rend le signe arbitraire et le réduit à la notation d'un concept pur et simple[...]. Quand la langue arrive à ses fins, le signe linguistique devient purement conventionnel, ou comme dit Saussure, arbitraire ».

como um lócus possível de construção de sentidos afetivos e não como mero veiculador das turbulências que ocorrem no corpo. Entretanto, se consideramos o dito na citação acima, Bally, com essa última conclusão, cai numa espécie de contradição.

A solução encontrada é então pôr o afetivo sob os cuidados da estilística. Avanço porque a estilística deixa de ser o domínio que se preocupa com o estritamente literário e passa ser o lugar de consideração dos sentidos mais amplos. Contradição porque, mesmo reconhecendo que a língua pode ser um lugar de produção de sentidos afetivos, Bally não abre mão da concepção que o signo lingüístico é arbitrário e convencional. Conseqüentemente, enquadra o afetivo no domínio do estilístico é mantê-lo como produções individuais e não pertencentes aos domínios do signo lingüístico. Desta perspectiva, os sentidos afetivos serão sempre o acréscimo e, portanto, o acessório.

Nesse sentido, Bally jogou para a estilística a responsabilidade de cuidar daquilo que, por ser ligado ao falante, não tem existência estável nas estruturas da língua. É o estudo de elementos não lingüísticos que interfere no lingüístico. Ou, no dizer de Kerbrat-Orechioni (2000), é paradoxalmente o estudo da não-língua na língua. A pureza e a arbitrariedade do signo lingüístico transformam a língua propriamente dita em um objeto irreduzível aos elementos afetivos porque é produção resultante da inteligência humana, enquanto que o afetivo está ligado aos atos de sentir. Isso remete novamente à idéia de que as formas legítimas e ideais existem nas gramáticas, as variantes que não se encaixam nos esquemas sintáticos gramaticais passam a ser preocupação da estilística. Bally mantém-se nas pistas de Saussure. Este, ao separar língua e fala, defendeu a existência, na Lingüística, de uma ciência da língua e uma ciência da linguagem. Bally recria essa disciplina ao pô-la para tratar das questões afetivas – a estilística. O que prevalece como objeto central de interesse da lingüística é significação formalizada. Prevalece a lógica dos sistemas

racionais.

2.7.2. *O radicalismo de Sapir*

Sapir promove a separação entre signo lingüístico e elemento emotivo em termos diretos e claros ao discutir os conceitos da gramática da língua. Para esse lingüista, “a associação habitual dos elementos radicais, gramaticais, palavras e sentenças com conceitos, ou grupos de conceitos entre si integrados”, é o fato propriamente dito dos estudos lingüísticos. A partir disso afirma que “uma língua que fosse plenamente gramatical seria um engenho perfeito para a expressão dos conceitos” (1921, p.34). A língua é vista como um engenho perfeito, como um sistema exato, matemático e belo. Esse desejo o aproxima do desejo de Leibniz que, segundo Rajagopalan, “impressionado com a beleza e perfeição da linguagem da matemática, exclamou que se Deus Todo Poderoso descesse do Céu e se dirigisse aos mortais comuns (feitos à sua imagem e semelhança), falaria com eles naquela língua” (2004, p. 6). A metáfora de Sapir reafirma o desejo de que as línguas naturais tenham a beleza e perfeição constatada na língua matemática¹².

Entretanto, apesar do esforço para colocar as línguas naturais e suas gramáticas nos padrões de racionalidade defendidos pela lógica clássica, Sapir constata que esse desejo é incomodado pelo fato de que a língua não é só o mundo dos conceitos – embora a razão seja suprema –, mas é também o mundo do aspecto volitivo da consciência, que irrompe nas estruturas fixas do sistema lingüístico em forma de desejos conscientes ou

¹² O leitor pode me acusar de estar batendo em gato morto, uma vez que Sapir (e vários outros que menciono neste texto) já não é referência relevante quando se trata de discutir questões lingüísticas atuais. Entretanto, como este é um texto que visa apresentar um percurso histórico (sem ser exaustivo) do tratamento dispensado às emoções ao longo da constituição da Lingüística como ciência, retomarei alguns dos nomes considerados importantes na criação dessa ciência e discutirei as suas teorias, embora estas, nos dias atuais, raramente sejam revisitadas. Embora não sendo diretamente revisitadas, seus ecos ainda são fortes na lingüística contemporânea quando se trata de discutir a inscrição do afetivo na linguagem.

inconscientes. A saída encontrada então é a atribuição de primazia para o significado cognitivo (referencial). Já o significado emotivo, como pode ser observado na citação seguinte, passa a ser classificado como produção da alma individual. Ora, dadas as dicotomias reinantes, é possível estabelecer a seguinte relação: os sentidos cognitivos, produção de uma mente racional, pertencem à alma – matéria com existência inquestionável. Já os sentidos emotivos pertencem ao mundo do corpo, portanto são inefáveis, inexprimíveis e de valor menor para a construção e sustentação de uma língua lógica, construída a partir de um sistema preciso. Pelas palavras de Sapir:

As emoções, de maneira geral, parecem ter na linguagem um escoadouro menos adequado. A emoção tende, aliás, proverbialmente, para a perda de voz. Contudo, quase todas senão todas as interjeições devem ser creditadas à expressão emocional, além de uma porção de elementos lingüísticos que traduzem certos modos, como as formas dubitativas ou potenciais, talvez possíveis de interpretar como o reflexo de estados emocionais de hesitação ou dúvida, isto é, de um medo atenuado. De maneira geral, cumpre admitir que a ideação reina suprema na linguagem, e que a volição e a emoção entram como fatores nitidamente secundários [...] Desejo, intenção, emoção são uma cor pessoal projetada sobre o mundo objetivo; são aplicação privativa de cada alma individual e, como tal, de somenos importância para uma alma próxima. [...] Muda, não somente, de século para século (o que se dá também, naturalmente, com o conteúdo conceptual), mas varia notadamente de um indivíduo para outro, de acordo com as associações pessoais de cada um: varia até, em verdade, de tempos a tempos na própria consciência de cada indivíduo, à medida que as suas experiências o amoldam e que ele muda de disposição. [...] (1921, pp. 36-37).

Sobretudo, é a eventicidade das emoções que se transforma no maior obstáculo, pois resulta de associações que não interessam às ciências lingüísticas porque, sendo o homem um animal racional, sua língua não deve apresentar vestígios emocionais. A posição de Sapir é radical: o elemento emotivo deve ser excluído porque ameaça a pureza da língua. É importante prever, nesse caso, um falante que retenha parte do sistema, mas que não intervenha nele com elementos advindos das instâncias subjetivas. Há aqui a reafirmação da visão, vinda dos gramáticos tradicionais, que toma o afetivo como sinônimo de ilogicidade que, no domínio da língua, passa a ser traduzido como agramaticidade. Os lingüistas modernos, embora fundem suas bases teóricas na oposição aos estudos daqueles, não questionam ou refutam a dupla negação. Rajagopalan (2004)

aponta como um desenrolar significativo dessa dupla negação o fato de Labov (1972), no estudo do *Black English*, ter como preocupação maior demonstrar como o chamado inglês não-padrão obedecia a uma lógica própria, embora, comprovadamente, fosse diferente da que sustenta o inglês padrão. O foco se centrou não para comprovar a diferença, mas para comprovar a lógica do que era diferente.

Na base da preocupação de Labov, estava o seu objeto de enfrentamento: a teoria do *déficit lingüístico*, que, seguindo a visão de uma certa psicologia educacional, explicava que as formas de falas das crianças de origem africana não eram nada mais do que arrulhos emocionais. Isso justificava a retirada das crianças da sala de aula. Labov precisou demonstrar que havia lógica no que era visto como ilógico, como agramatical, conforme atestam as suas próprias palavras: “não se trata apenas de gírias, ou de erros gramaticais, mas de uma série de regras bem-formadas de pronúncia e gramática que é capaz de conduzir uma complexa lógica e raciocínio” (Labov 1972 *apud* Rajagopalan 2004, p. 7). A necessidade de estabelecer verdades universais para explicar a experiência humana ainda é um ponto caríssimo à construção do pensamento que rege o fazer científico, tanto que foi necessário criar o antídoto com a própria fórmula do veneno. Isto porque a elisão do sujeito nas abstrações e conceitualizações passou a explicar, sem muitos cuidados, a elisão do humano dos espaços de vida.

Retomando a discussão central do tópico, uma das razões de instalação desse problema refere-se ao fato que os elementos subjetivos/emotivos oferecem múltiplas verdades e múltiplos sentidos. Segundo Foucault (1969), os modelos lingüísticos que tentaram encerrar a realidade social e ambivalente que cerca os sujeitos, na realidade, sempre foram atravessados por fatores imprevisíveis e que desarrumam suas construções aparentemente estáveis. Nesse sentido, como a lingüística construída por Sapir e seus

contemporâneos visava claramente dissociar o estudo da linguagem como realização humana da língua como sistema, a saída encontrada, no que tange às emoções, é sua expulsão, como bem profere Sapir: “Esse valor [subjetivo-emotivo] das palavras não é, a rigor, de nenhuma utilidade para a ciência; o filósofo que pretende chegar à verdade e não meramente persuadir, tem aí o seu mais poderoso inimigo” (1921, p. 37).

2.7.3. *O meio-termo de Roman Jakobson com sua célebre “função emotiva”*

Ancorado na concepção de linguagem em ação, Roman Jakobson estudou a língua com o objetivo de desvendar a estrutura do ato comunicativo. Para tanto, buscou definir as funções do ato comunicativo partindo do pressuposto de que uma estrutura pode ser classificada como um mecanismo de relações determinado pelas suas funções. Na perspectiva de Jakobson, qualquer mecanismo, seja a linguagem ou a máquina, apresenta uma função, o que explica a pergunta direcionadora dos seus estudos: qual é a função da linguagem? A comunicação. Sendo esta o objetivo central, os sujeitos que falam são então movidos pelo desejo de descobrir qual a finalidade das palavras, sentenças e enunciados. A linguagem é um conjunto de meios que serve para um fim particular, a comunicação entre falantes. Diante dessa visão esquemática e um tanto cibernética, o autor analisa quais funções constituem a comunicação pela linguagem baseado na visão também maquínica de que o processo de comunicação entre falantes é dual e linear porque se divide em emissor e o receptor. Se de um lado há um emissor e de outro um receptor, o esforço passa a ser para definir meios que limpem o caos que pode atrapalhar o contato; definir então claramente quais são as funções da linguagem é a saída para explicar as várias possibilidades de comunicação: função denotativa, função conativa, função poética, função fática e função emotiva.

O código lingüístico pensado na forma de função nada mais é que algo do destinatário e que o emissor pode lhe enviar de forma limpa ou cheio de ruídos. Isso vai depender do uso adequado de cada função ou de cada recurso disponível no sistema. Assim, a função dita emotiva é definida como a parte da comunicação, que por estar direcionada para o destinatário, visa promover a expressão direta da atitude do sujeito a respeito do objeto falado. O autor assinala a existência de ordem hierárquica entre as funções e a partir disso defende que, embora a função denotativa seja dominante, “a participação adicional de outras funções em tais mensagens deve ser levada em conta pelo lingüista atento”. Tal posição não se descola da visão majoritária de que o afetivo é o acessório, tanto que Jakobson conclui: “devemos evidentemente concordar com Sapir em que, no conjunto, ‘a ideação reina, suprema, na linguagem. (...)’; todavia, a supremacia não autoriza os lingüistas a negligenciarem os ‘fatores secundários’” (JAKOBSON, 1963, pp.123-122). Existe a palavra cujos sentidos são destituídos de acentos avaliativos, porque constituída pelo puro ato de cognição, de inteligência. A palavra denotada, passada para o interlocutor em forma de mensagem limpa, clara, corresponde à palavra não marcada por esse sentido acessório.

Jakobson, como Bally, admite a existência de elementos afetivos na língua, mas os põe na oposição aos atos intelectuais. De certa forma, a função emotiva é aquela que vai trazer um colorido aos propósitos do falante, sendo que estes são apresentados pelas demais funções. Há aqui a admissão do emotivo, mas o seu estatuto é secundário, daí que surge sua precisa localização: “O extrato puramente emotivo da linguagem é apresentado pelas interjeições” (idem). São formas da língua que diferem daquelas que aparecem para formar a linguagem denotativa. A diferença surge porque a função emotiva apresenta configurações “sonoras peculiares e incomuns”. O autor reconhece a presença do afetivo

na língua, mas o põe na categoria dos elementos secundários, o que reafirma o signo emotivo como pertencente somente ao puro domínio do que é individual e pertencente ao lado não tão claro do ser humano. Invertendo Bakhtin (1929), signo lingüístico, na sua função majoritária (a denotativa), continua como unidade material e discreta cujo funcionamento se constrói numa realidade independente e à parte do sujeito que o usa. Como não tem um lugar central na língua, nada mais adequado do que pôr o emotivo no domínio das interjeições. O autor não só localiza um lugar preciso, mas faz disso o resultado de uma experiência íntima que vem à tona numa fala autocentrada e regida pela cognição. Isto porque, na sua concepção, as interjeições afastam-se dos procedimentos orientadores da linguagem referencial. Em suma, admite-se a presença das emoções, mas desde que delimitadas em lugares específicos que garantam a continuidade do aspecto asséptico da língua.

2.8. Diferentes abordagens e os rumos desta polêmica na contemporaneidade

Kerbrat-Orecchioni (2000) considera que as abordagens contemporâneas, em matéria de afetividade linguageira, situam-se principalmente em uma perspectiva interacionista: isso teria implicado na valorização dos elementos comunicativos e menos dos expressivos. Houve mudança de perspectiva, segundo a autora, porque as abordagens tradicionais sempre estiveram centradas na oposição entre componentes comunicativos e expressivos, enquanto que as atuais caminharam para discutir as emoções como elemento comunicativo. Olhando o cenário dos estudos lingüísticos, de modo geral, é inegável que houve certo renascimento do interesse pela discussão a respeito das formas de inscrição das emoções na linguagem. Entretanto esse movimento não vem ocorrendo de forma

simples e tranqüila porque não é simplesmente dizer que, a partir de agora, vamos considerar a existência da relação língua e emoção. Não é só acrescentá-la ao que já está estabelecido. Como a exclusão não foi gratuita, a inclusão implica questionar muitas das concepções sobre língua, linguagem, discurso. Implica perder a desconfiança nas instabilidades e, inclusive, nos repormos como sujeitos produtores de conhecimentos, o que ainda se constitui ponto de grande resistência.

Os estudos atuais acerca do tema continuam fortemente influenciados pelo paradigma racional. A meu ver, não houve relevante mudança de concepção no que tange ao valor das emoções, e sim mudança de lugares de abordagem. Os posicionamentos assumidos pelos lingüistas “fundadores”, nas mais variadas formas, ainda emergem nas discussões contemporâneas. No cenário dos estudos lingüísticos franceses, por exemplo, predominam os estudos de cunho gramatical e lexical. Trabalha-se com afincamento para construir uma gramática das emoções baseada nas gramáticas tradicionais (definir adjetivos, verbos e substantivos de emoção) ou então nas concepções da gramática gerativa. A esperança não manifesta é a de que com a definição gramatical se possa chegar a um quadro indicador da estruturação das emoções como ação humana. As vertentes gramaticais, sabemos, têm suas bases fincadas nas concepções racionais. Por outro lado, nas abordagens mais centradas no interacionismo, há, sem dúvida, muitas referências ao fato de que as emoções são construídas na relação entre sujeitos. Porém, quando focamos a concepção de sujeito e de linguagem muito freqüentemente voltamos às noções de base: um sujeito psicologizado e/ou universalizado.

As afetividades languageiras apresentam relação com um corpo emblemático, que não pode ser explicado com muita tranqüilidade e, por isso, não raramente transformam-se em objeto de preocupações lingüísticas cujo objetivo é contorná-las. As afetividades estão

para a Lingüística assim como o feminino está para a ciência: algo nebuloso e movediço, que se assemelha ao masculino e, ao mesmo tempo, nega-o radicalmente. Isto é, a inserção do emotivo na linguagem é tratada como necessária, mas não raro escapam direcionamentos e ressalvas que mantêm sua condição de elemento de oposição à razão ou à claridade da língua e dos sentidos. Na luta contra os monopólios interpretativos (religião, estado, família etc.), o pensamento científico moderno produziu um tipo de racionalidade que liquidou toda e qualquer possibilidade de existência daquilo que possui um caráter único porque não se repete tal e qual, mas é múltiplo porque engloba o conhecimento, a vida, a interação e o conflito (SANTOS, 2002). Nos domínios lingüísticos, sempre que se discute o emotivo, os entraves surgem devido a tais exclusões.

Especificamente, considerando o que está sendo produzido, dentre os vários problemas que surgem, a polêmica ainda se instala por causa da abundância dos meios de identificação das emoções. Estas, por se identificarem simultaneamente e de modo complementar com diferentes formas comunicativas e códigos semióticos, tais como a linguagem, a mímica facial, os gestos corporais, a entonação etc., escapam sempre às categorizações clássicas da língua. Conseqüentemente, na literatura sobre o tema, encontramos categorias polimorfos e indecisos porque a linguagem verbal é tratada como mais um dentre os vários outros sistemas de identificação das emoções ou então é tratada como sistema isolado das ações humanas. Jogada dentro desse grande balaio, a linguagem teve e continua tendo o seu papel negligenciado porque são as formas e os códigos analógicos que são considerados como o domínio privilegiado de certa semiótica identificativa de certo afetivo.

O verbal ainda aparece como o elemento ratificador do que está assegurado pelos demais signos. Daí que a questão de saber se uma manifestação verbal representa uma

emoção verdadeira ainda ronda as discussões lingüísticas. Por outro lado, os estudos que focam o afetivo da perspectiva gramaticalista, colocam-no no domínio chave e independente do contexto de produção. Seus efeitos de sentidos estariam garantidos pelo uso de recursos lingüísticos específicos. De modo geral, as tentativas de criar uma gramática das emoções partem do princípio de que é possível definir os traços de sentidos afetivos numa dada língua tendo como base o funcionamento de determinados nomes, adjetivos, verbos e advérbios. A meu ver, tais estudos ainda ficam à deriva de definições baseadas na elasticidade das subjetividades ou então na rigidez da objetividade classificatória tanto da língua como do falante.

2.8.1. Inclusão e exclusão do afetivo e os limites das novas propostas

As abordagens lexicais, morfossintáticas e semânticas são referências constantes para os estudos das afetividades na linguagem porque propõem estruturar o léxico e a sintaxe relacionados a esse fenômeno. Não raro, as abordagens discursivas e argumentativas recorrem a definições feitas naqueles domínios para construir a estrutura lingüística do discurso de emoção. Porém, aqueles divergem entre si no que se refere a metodologias e, sobretudo, quanto aos resultados que chegam sobre o que seria a estrutura lingüística das emoções. Apegadas às discussões clássicas desenvolvidas pela filosofia e pela psicologia, encontram dificuldades para definir como as emoções podem ser circunscritas nos domínios lingüísticos. Prevalecem, ainda que indiretamente, as concepções de que o componente afetivo pode ser tratado como universal e/ou como parte facultativa ou adicional à linguagem. Conseqüentemente, hoje ainda não existe um quadro teórico que ofereça explicações satisfatórias a respeito dos diferentes fatores que

influenciam a inscrição das afetividades na linguagem.

Wierzbicka (1999), por exemplo, defende que o conceito de emoção é transcultural. As emoções humanas seriam diferentes no que se refere às suas expressões lingüísticas e em função dos extratos sócio-culturais a que estão ligadas, porém a cognição humana e a experiência são consideradas universais. Utilizando termos como *desejo*, *ressentir*, *pensar*, *bom*, *mau* para construir cenários típicos, supõe que, uma vez descrita uma situação, o que vai sentir um sujeito normal é tipicamente universalizado. Propõe uma metalinguagem semântica para as emoções que não depende de uma língua específica. O pressuposto é o de que, estudando os traços desse fenômeno na língua inglesa, pode-se definir o que é ele em outras línguas. Suas descrições pressupõem que termos como *bom* e *mau* têm sempre sentido único para cada sujeito independente de qual o seu contexto de vivências. O primeiro problema das conceitualizações de Wierzbicka está no fato de apoiar-se em definições clássicas das emoções e, em segundo, porque são definições generalizantes que ignoram as especificidades de cada língua e, dentro desse universo, ignoram o que o sujeito pode fazer a partir do diálogo com sua própria cultura. O que é elidido é a diferença na forma de viver os acontecimentos e, como estes são constitutivos das vivências e cognições interiores, o sujeito pressuposto nesses estudos é homogêneo. A autora abandona o fato óbvio de que há relação entre as atividades lingüísticas e as atividades cognitivas; e o mais óbvio ainda, o de que as duas atividades não se dão fora de contextos reais de uso.

Galati & Sini (2000) – para se contraporem às tentativas de universalização dos elementos afetivos entre línguas, sobretudo na relação das outras com a língua inglesa, desenvolvem estudos sobre a estrutura semântica do léxico francês das emoções. Admitem que há uma repetição circular entre os termos de emoção, o que seria uma confirmação das proximidades e polaridades da organização da estrutura semântica dos termos de emoção

em diferentes línguas. Entretanto, afirmam que termos franceses, que apresentam proximidade com os ingleses por exemplo, sofrem alterações decorrentes das experiências afetivas dos sujeitos. Estas estão relacionadas a valores e tradições culturais e sociais. Esses traços específicos de constituição agregam valores e sentidos às palavras que, a partir daí, impõem modificações na forma de organização e uso da estrutura da língua no plano interno e, conseqüentemente, no plano externo. Isso impossibilita a defesa da universalidade das emoções, baseada na independência da língua produtora, mesmo quando houver semelhanças na estrutura lexical. Nas palavras dos autores, as diferenças tornam “[...] menos plausível a possibilidade de fundar uma taxonomia universal das emoções somente com base em uma análise das estruturas do léxico emocional da língua inglesa¹³ [...]” (2000, p. 86).

Quanto à movimentação interna da língua, os estudos desenvolvidos por Anscombe (1995 e 2005), centrados na análise do léxico para definir os termos pertencentes ao campo subjetivo das emoções, apontam dificuldades para fazer delimitações dos adjetivos de afetos. Contrariamente ao que ocorre com os nomes, a classificação dos adjetivos não pode se basear na estrutura de funcionamento de argumentos porque não há relação biunívoca entre os nomes e os adjetivos e, quando em uso, destes com os predicados adjetivos. A derivação de substantivos para adjetivos é implodida pela dissimetria entre definições sobre o que seja uma *pessoa triste*, quando vinda de outrem, e *eu estou triste*, quando enunciada pelo sujeito experienciador. Anscombe, para fazer uma categorização dos nomes e adjetivos de emoções, conclui que é necessário trabalhar com a categorização macro: endógenos para os nomes de sentimentos (internos) e exógeno para os nomes de emoção (externas).

¹³ “[...]“moins plausible la possibilité de fonder une taxonomie universelle des émotions sur la base d’une analyse des structures du lexique émotionnel de la seule langue anglaise”.

Entretanto, nesses casos, ocorrem redirecionamentos de sentidos que também desestabilizam a distinção, pois certos nomes apresentam características próprias as duas categorias, como é o caso de respeito: *respeito* tem a estrutura argumental de um nome endógeno quando define o *respeito por alguém* e tem a estrutura de um nome exógeno quando define o *respeito diante da natureza*. Como as preocupações de Anscombe se voltam para a distribuição de um campo axiomático para as classes gramaticais de nomes e adjetivos de emoção, ele trabalha com a lógica de que os sentidos afetivos estão colados a determinadas formas da língua. Isto é, estariam muito mais colados à língua que à enunciação. O problema surge porque tal perspectiva não se confirma tal e qual quando se consideram os traços de significações de um léxico retirado de diferentes situações de uso.

Goossens (2005, p.105), ao apresentar um esboço de tipologia semântica baseado na colocação sintática dos verbos de emoção, oferece explicação às dificuldades encontradas por Anscombe: “a coexistência dos termos emoção e sentimento, mas igualmente a complexidade semântica e a polissemia dos nomes, constituem o mal-estar de reagrupá-los em um mesmo campo semântico e de nomear este último¹⁴” (2005, p.146). A afirmação comumente feita por lingüistas de que as emoções são um fenômeno difícil de ser tratado no interior da língua, na realidade, comprova seu aspecto escorregadio quando a tentativa é a de sua domesticação dentro de uma sintaxe. As categorizações de emoções, sentimentos, paixões, nesse sentido, constituem o principal entrave. É ainda Anscombe (1995) que, para definir os substantivos ligados aos estados psicológicos, usa como base as categorias de sentimentos e atitude. O problema é que não só tais categorias sofrem mudanças no seu interior, mas também possuem delimitações tênues no que se refere às demais, e uma mesma palavra apresenta traços semânticos que permitem classificá-la em

¹⁴ “la coexistence des termes émotion et sentiment mais également la complexité sémantique et la polysémie de ces noms font qu’il est malaisé de les regrouper dans un même champ sémantique et de nommer ce

diferentes categorias.

Habler (2005), que discute a relação de sinonímia entre *surpresa*, *espanto* e *estupefação* com base na análise de períodos retirados de textos jornalísticos e literários, afirma que muitas das especificidades semânticas de cada um desses termos dependem do gênero dos textos em que estão inseridos. O caráter polissêmico dos termos de emoção desequilibra as classificações e as delimitações semânticas que poderiam levar a um mapeamento das diferentes emoções humanas. Obviamente, o desequilíbrio está presente na língua de modo geral, pois os sentidos não estão fixados no léxico. O que ocorre, no caso da relação entre afetivo e língua, é que os signos lingüísticos possuem certo potencial para indicar a presença de um investimento afetivo, mas o trabalho do sujeito com a linguagem é central para se compreender a construção desses sentidos.

Os estudos lingüísticos contemporâneos que tratam das afetividades retomam o problema referente à relação das palavras e as coisas. Em outros termos, entre as palavras e os atos humanos. A tentativa de construir uma gramática dos sentimentos parte, geralmente, do pressuposto de que a palavra nomeia o sentimento tal e qual existe na mente e/ou no corpo do indivíduo. Daí a esperança não manifesta de que a definição de uma gramática das emoções poderia possibilitar a apreensão e definição do que sejam as afetividades. Ocorre que os estudos retóricos e discursivos já há muito tempo apontaram que a relação entre sentimento vivido e enunciado não é biunívoca, pois entre um processo e outro há o trabalho do sujeito com e sobre a linguagem. Não é possível colar as emoções vividas às enunciadas e a dissociação se dá exatamente no momento em que o sujeito reformula sua experiência. A opacidade criada pelo processo enunciativo não é considerada.

Da perspectiva dos estudos conversacionais, Kerbrat-Orecchioni é referência importante porque analisa o tema da perspectiva enunciativa. Assumindo a impossibilidade de discutir o funcionamento da linguagem sem considerar o entorno em que ela se produz, preocupa-se, na obra *L'énonciation* (2006) por exemplo, com os diferentes procedimentos lingüísticos que podem denunciar a presença do locutor no enunciado. Focaliza não somente a clássica discussão a respeito dos dêiticos, mas também os termos avaliativos axiológicos e não axiológicos. Dentro destes, analisa o papel dos substantivos, adjetivos e advérbios, subjetivos avaliativos e subjetivos afetivos. O propósito da autora é ultrapassar os limites classicamente definidos como domínios de inscrição do sujeito na linguagem. Para tanto, assume postulados importantes como os de que não é possível considerar os sentidos lingüísticos apartados dos ideológicos ou que não se pode compreender os sentidos de um enunciado fora da relação entre lingüístico e objetivos do falante. Nas suas palavras: elementos lingüísticos como os adjetivos enunciam, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto que eles determinam e uma reação emocional do falante diante desse objeto. Na medida em que implicam num engajamento afetivo do orador, em que manifestam a presença no interior do enunciado, são enunciativos¹⁵ (2006, p. 95). O grau de subjetividade, aí incluída a afetiva, varia de acordo com os objetivos do discurso.

Ao discutir o valor afetivo do adjetivo *belo* na língua francesa, afirma que, “ao contrário do traço axiológico, o valor afetivo não deve ser integrado ao conteúdo intrínseco do adjetivo ‘bonito’¹⁶” (idem, p. 96). O sentido afetivo não deve ser afixado no léxico de uma língua já que está fortemente ligado às situações de enunciação. Tal afirmação baseia-se no fato que os valores axiológicos e afetivos têm afinidades, mas não a mesma natureza.

¹⁵ “[...] en même temps qu’une propriété de l’objet qu’ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet. Dans la mesure où ils impliquent un engagement affectif de l’énonciateur, où ils manifestent la présence au sein de l’énoncé, ils sont énonciatifs”.

¹⁶ “à la différence du trait axiologique, la valeur affective ne devra pas être intégrée au contenu intrinsèque de

Duas questões merecem atenção na defesa da autora: a primeira, não evidente na citação, mas no conjunto da obra, é a de que se trata da inscrição do sujeito na linguagem somente da perspectiva do locutor. Sua teoria não engloba todo o percurso da enunciação. A segunda, ligada à citação que abre este parágrafo, refere-se à conclusão de que o valor afetivo não deve ser integrado ao conteúdo estável dos nomes e adjetivos.

Kerbrat-Orecchioni desenvolve suas teorias em uma forte relação de contigüidade com as teorias de Benveniste (1974), cuja defesa era a de que os sentidos não dependem da enunciação, mas, sim, da referência, na enunciação; o locutor seria então aquele que lança mão da língua para expressar certo modo de ver e relacionar-se com o mundo. Ora, se os sentidos axiológicos não dependem do sujeito (porque decorrem da organização da língua) e os sentidos afetivos dependem do sujeito, é o que não está na língua porque resultado do trabalho intencional do sujeito. O valor afetivo de adjetivo *belo*, por exemplo, depende da intenção do locutor que, numa determinada situação de discurso, pode utilizar de forma a ter essa referência. Em suma, mesmo assumindo a perspectiva enunciativa, no que tange às afetividades, a autora mantém, de forma sutil, o descolamento entre sujeito e língua quando focaliza especificamente a questão das afetividades.

Diante de tal polêmica, Martinez (1995) defende que, devido a ubiquidade da linguagem afetiva, a estabilização dos sentidos está relacionada ao problema dos gêneros discursivos. Os modos de relações sociais atualizam e, ao mesmo tempo, constroem formas de manifestação do discurso em determinada situação. É assim que surgem os graus de intimidades, as diferenças hierárquicas, os graus de afetividades marcados pelo discurso. Os sentimentos, as emoções, passam a ser orientados socialmente e por meio do acontecimento discursivo. Daí que, em certos domínios discursivos, determinadas palavras

l'adjectif 'beau' (idem, p. 96).

ou expressões são interditas porque apontam para determinado nível de proximidade ou não entre sujeitos. É o que permite que a linguagem seja o legítimo recurso de trocas sociais. Penso que por tal perspectiva, ao se falar em afetividades na linguagem, não há possibilidade de se tomar o mesmo caminho defendido por Bally que via afetividade em todo e qualquer domínio da língua. As interações, os objetivos e, sobretudo, os domínios em que se realizam os discursos se encarregam de estabelecer a prevalência de um sentido e não de outro. Isso também elimina o risco de transformar o afetivo em um domínio exclusivo do subjetivo: sua construção é intersubjetiva, construída na inter-relação que se estabelece entre sujeitos por meio da e na linguagem.

2.8.2. Fechando o tópico: a linguagem (in)sensível

Os problemas assinalados estão ligados, por um lado, aos extremos criados pelas correntes teóricas que tratam a questão das afetividades como pertencente exclusivamente ao mundo do sujeito ou da língua e, por outro lado, a persistência histórica de assentar as afetividades como o desvio, o acessório e o contingente. Sobre as primeiras posições pode-se argumentar que os sentidos afetivos não se constroem somente pelo extraverbal porque isso seria ignorar a existência do léxico usado para referir-se às experiências emotivas e, principalmente, encerrar os sentidos afetivos no imenso universo das subjetividades individualizadas. Sabemos que o ato de nomear uma emoção pode ser uma simples estratégia para manipular. As declarações de amor nos dias atuais nem sempre remetem à emoção nomeada. Segundo Parret (1997), o termo transformou-se em um slogan. Porém, dada a finitude dos termos ligados a esse campo semântico, a mesma palavra “amor” ainda continua sendo necessária para quem quer fazer uma declaração ao ser amado. Ou seja, para compreensão desse fenômeno como parte integrante da linguagem, é necessário

refutar as bases das duas posições dicotômicas e a possibilidade de pensar a estabilização de construções lingüísticas que signifiquem sem a intervenção do sujeito.

2.9. Fechando o capítulo: uma aposta nas complexidades do sujeito e da linguagem

Iniciei este capítulo com a afirmação de que hoje tem valor de verdade a concepção de que as emoções não são produtivas quando se trata de pensar a produção de conhecimento. Vivemos uma espécie de confusão, pois a emergência desse fenômeno é condenado nos domínios formais de saber e cultivada sobretudo nos discursos das práticas de consumo. A rápida incursão apresentada serviu para demonstrar que as emoções foram postas à margem não só pela filosofia ocidental, mas também pelo pensamento científico moderno, lócus de inclusão das ciências da linguagem. Ao se dar primazia à razão, não só se negou a importância das emoções na construção do conhecimento, mas, principalmente, concebeu-se um sujeito que não precisa das afetividades para transitar no campo de conhecimentos formais. A partir daí a Lingüística concebeu a língua como um sistema; a moderna retórica pôde pensar em argumentos como técnicas produzidas de forma racional para convencer um auditório universal. Nasce a defesa de que o sujeito de conhecimento, liberto das obscuridades das paixões, deve apresentar uma linguagem limpa, livre das marcas de qualquer índice de subjetividade e sustentada em enunciados descritivos do tipo “X é Y”.

O racionalismo não só conformou tudo que significava resistência em padrões de previsibilidade, mas também construiu a idéia de que estava realizando mera observação dos fatos. E as práticas humanas passam então a ser tratadas não como construção cultural, mas como resultado de uma condição inescapável, que já existia desde sempre. Em todos os domínios de conhecimento, prevaleceu a idéia de que somente o triunfo do sujeito da

razão levaria ao triunfo do conhecimento, e as emoções passam a ser uma das matérias-primas de controle para o assentamento de tal concepção. Para tanto, foi preciso sufocar os sentimentos, a imaginação e, sobretudo, controlar as categorias diretamente ligadas às paixões. Ou seja, a objetividade supôs um sujeito capaz de abstrair-se a tal ponto que nem a subjetividade, que inclui sua singularidade perceptiva e emocional, nem os vínculos que estabelece com o contexto em que está inserido influenciam a produção de conhecimento. A dúvida, a incerteza e o imprevisível foram os elementos a serem eliminados do campo da nova sensibilidade que se buscou construir.

Duarte Jr. (2003), olhando para os resultados desse processo na contemporaneidade, assinala que o avanço científico, razão principal da dura defesa da prevalência do sujeito da razão, foi seguido de profundas transformações que acarretaram o embrutecimento dos modos sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida. A meu ver, não há como pôr em xeque o triunfo do conhecimento científico e as suas formas de subjetivação racionais, porém, se invertermos o lugar de observação e passarmos a focalizar as ações humanas nas suas produções mais comezinhas, podemos atestar que o sensível na contemporaneidade resulta de construtos vivenciais diferenciados e, por isso, as práticas racionais dominantes, na realidade, tiram a visibilidade de um sujeito cotidiano com capacidade de resistência e com liberdade de criação. O chamado sujeito moderno, embora submetido a estratégias de subjetivação que visam ao controle dos elementos ligados ao campo das afetividades, constrói-se pelo diálogo entre sensível e inteligível. Ou seja, assumo a hipótese de que os processos de subjetivação, que respondem pelo nascimento do que concebemos como sujeito, não se constroem pela submissão total aos atos de subjetivação racionais.

De Certeau (1999), olhando também para as práticas cotidianas da vida urbana,

responde que o homem ordinário, apesar de a razão técnica tentar organizá-lo em espaços definidos, em formas de andar e habitar, escapa silenciosamente da conformação. E o deslizamento não se dá pela evasão dos espaços de controle, mas, sim, pela sua re-apropriação de maneiras outras e particulares de ser, sentir e agir. Na concepção do autor, “os praticantes da vida cotidiana” (e aí estão inclusas as práticas escolares), subvertem e usam de modo não previsto ou programado as regras e os produtos que lhe são impostos, criando, com isso, outras maneiras de utilizar, de tecer redes de ações reais, que são condizentes com a vida cotidiana e, exatamente por isso, não podem ser confundidas com meras repetições da ordem social estabelecida, embora com esta não tenham estabelecido uma ruptura total.

Assim, se ajustarmos bem a lupa, podemos nos deparar com formas outras de viver e, “como na literatura se podem diferenciar ‘estilos’ ou maneiras de escrever, também se podem distinguir ‘maneiras de fazer’ – de caminhar, ler, produzir, falar etc.” (DE CERTEAU 1999, p. 92). Dito de outro modo, diferentes modos de ação intervêm do interior mesmo do campo que os regula num primeiro nível, tirando partido dele a partir da criação de outras regras. Estas se dariam num plano micro e só se deixam ver se consideradas como indícios. O autor aposta num sujeito tático, resistente, que usa a língua, por exemplo, e, nesse usar, age sobre ela. Um sujeito que, impossibilitado de evadir-se do lugar que está, instaura aí a sujeição, a pluralidade e a criatividade, pois a tática lhe permite ler o seu contexto de ação, examinar as certezas e incertezas da situação e, a partir disso, agir ou não.

A capacidade de permanência, transmutação e recriação de si mesmo, apesar do esforço monumental para que, no par razão/emoção, o primeiro fosse sempre o dominante, faz pensadores como Morin (2000), Maturana (2002) e Restrepo (2001) insistirem no

equivoco da concepção racionalista. Afirmam que a vida humana, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão, é irreduzível ao controle absoluto que visa somente priorizar a objetividade e a razão. Para esses autores, a sensibilidade que funda a nossa vida é formada por um complexo tecido de percepções que jamais deve ser desprezado em nome de um suposto conhecimento objetivo. E, como consequência da irreduzibilidade, o sujeito, tema incontornável na discussão do sensível, força a entrada em cena mesmo nos domínios em que se trabalhou com afincamento para elidi-lo. Essa resistência, segundo Morin (2001), resulta do fato que:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras (p. 59).

Apolíneo e dionisíaco ao mesmo tempo, essa é a condição que, para Morin, permite a sustentação das adequações e resistências. Concebido como um ser complexo, o sujeito pode ser submetido, mas não dominado de fora como um prisioneiro ou escravo da cultura ou dos diferentes papéis sociais que ocupa. E a capacidade de resistência não advém de atos conscientes, mas resultantes do que o sujeito faz com tudo o que lhe é dado em termos de história e cultura. Um sujeito alicerçado no mundo da vida (retomo esta questão no sétimo capítulo) é ponto de ancoragem para qualquer pretensão de pôr o emotivo como elemento de linguagem. As afetividades, transformadas em elemento de discurso, impõem a necessidade de considerar o sensível do mundo da vida e o inteligível da elaboração das percepções. Essa é uma questão que Bakhtin enfrenta para demonstrar que as ciências humanas, tais como construídas na modernidade, conceberam um sujeito no interior de um círculo teórico não invadido pelo mundo concreto da vida. Como vimos ao longo do

capítulo, o problema de inscrição das emoções nos domínios de produção de conhecimento sobre o humano, ou na sua linguagem, instala-se porque elas forçam as dicotomias entre mundo da cultura e mundo da vida. O mundo da teoria é sempre acabado e estável enquanto que o da vida está em movimento e, por isso, comporta a incompletude.

Porém, como promover o encontro desses dois mundos a partir de um elemento instável e precário como são as afetividades? Como pensar a construção da linguagem e dos sentidos a partir de um elemento que não permite a construção de fixidez nem a expulsão do corpo? Como chegar, pela consideração dos atos de linguagem, ao sujeito apolíneo e dionisíaco ou a um sujeito que mobiliza razão e emoção para construir o seu discurso? As concepções de Bakhtin serão fundamentais à construção de possíveis respostas para estas questões, uma vez que nelas estão contidas a proposta de não reduzir o sujeito à condição de mero ser empírico ou mera abstração. O autor defende que não se pode dissociar o sujeito de sua condição histórica e concreta no que se refere à construção dos atos discursivos e não-discursivos. Com base na perspectiva bakhtiniana, será possível a apreensão da relação entre o inteligível e o sensível pelo valor que as ações contextuais assumem no agir concreto do sujeito. Considerando o que diz Faraco (2003), a discursivização do ato sentido e do evento singular em que tal ato é concretizado exige que a palavra se realize na sua inteireza, o que engloba seu aspecto concreto-palpável (morfossintático e fonológico), seu aspecto semântico-conceitual e seu aspecto axiológico afetivo.

3. AS INTERAÇÕES COMO UM SISTEMA COMPLEXO DE SUSTENTAÇÃO DO DISCURSO DE EMOÇÃO

3.1. Introdução

Como este estudo engloba os três níveis de escolarização, o evento aula não pode ser visto como algo homogêneo. Em cada um dos níveis de escolarização, as aulas apresentam configurações distintas, o que, evidentemente, não as tornam incomunicáveis entre si. As posições professores/alunos, por exemplo, são uma espécie de *continuum* que apresenta, ao mesmo tempo, diferenças e semelhanças. Porém, no funcionamento surge uma variedade de acontecimentos que garante a especificidade da aula em cada nível. No Ensino Fundamental, da primeira a quarta série, a centralidade está na realização de atividades individuais e pouca exposição. O professor não ocupa posição óbvia em termos de domínio de tempo discursivo, e os alunos, simultaneamente, disputam sua atenção. Os agenciamentos das interações verbais são intensos e há sempre sobreposições e roubos do turno de fala. Da quinta série a oitava, ocorrem mudanças, permanecendo a predominância de atividades não centradas somente nas exposições orais. O professor ainda não rompeu com as formas de trabalho das séries anteriores, embora a fragmentação dos conhecimentos seja seguida da redução de tempo de interlocução entre o professor e cada aluno. O ato de falar para o coletivo começa a ganhar estabilidade.

No ensino médio, ocorrem mudanças nas interações. Se por um lado, não é mais a aula do Ensino Fundamental, por outro lado, também não é o mesmo evento que se realiza na universidade. Algo visível na mudança é a centralidade que a aula expositiva assume.

Professores e, em algumas situações, os próprios alunos, passam a validar essa modalidade em detrimento das demais. Isso impõe mudanças no funcionamento das interações verbais. A invasão do turno de fala acontece, mas já não é facilmente tolerada. Ao contrário, é tratada com certa impaciência por ambas as partes. Tais refutações são decorrentes da valorização da aula expositiva que, para Silva (2005, p. 20), é sempre centrada no professor: “este monopoliza o turno e dirige toda a conversação. A ele cabe fazer a abertura, a distribuição dos turnos e o fechamento da conversação”. A valorização da exposição pressupõe o reconhecimento das diferenças de posições inclusive no que concerne ao direito de fala.

Na universidade, predominam as aulas expositivas (maioria feita pelo professor, mas também pelos alunos). As relações com os objetos de conhecimentos já estão (ou ao menos se pressupõe) definidas os interesses e afinidades começam a se configurar em torno dos saberes, razão pela qual a aula manifesta um grau, às vezes, elevado de interação dialogada. No entanto, os sujeitos que aí estão reconhecem a sala de aula como um domínio no qual só são possíveis certas ações e não outras. De modo geral, ao longo de todo o percurso de escolarização, flagra-se uma variedade de ambientes e formas de se posicionar, tais como “interesses diversificados, níveis de formalização e de formação, organização e uso do tempo” e, sobretudo, variedade de interação entre participantes e destes com os objetos de conhecimentos. Tal complexidade impede que a aula seja um gênero homogêneo e bem delineado (MARCUSCHI, 2005, p. 49).

O *corpus* mobilizado permite tratar a complexidade das interações focalizando a diferença existente nas aulas em cada nível de ensino ou mesmo as existentes em um mesmo nível. Interessa-me focalizar, a partir de situações micros, a complexidade das interações na perspectiva das relações entre um eu que ensina e um outro que aprende ou vice-versa. Esse aspecto é central para a realização do ensino aprendizagem e, portanto,

para a compreensão das especificidades e/ou similaridades que surgirão entre os discursos de emoção nas diversas situações de interação apresentadas nos capítulos analíticos. Busco abordar o que acontece nas interações; sendo assim, o foco é a experiência do diálogo, do confronto e das oposições com o outro. Tal recorte vem da necessidade de compreender como a vida em sala de aula é discursivamente construída por sujeitos professores e alunos e, sobretudo, como e por que, no interior dessas construções mais amplas, constitui-se o discurso de emoção.

Nas últimas décadas, muito se produziu em torno do que não é desejável na sala de aula e, no âmbito dos estudos lingüísticos, o eixo majoritário localizou-se no estudo de como a linguagem é ensinada. Em torno dessa questão central, a meu ver, existe a linguagem usada para ensinar: que são os recursos languageiros a que professores e alunos recorrem para interagirem em torno do objeto de conhecimento e/ou para fazerem a aula acontecer ou não. Nesse sentido, todo o *corpus* mobilizado na tese pode ser visto como uma espécie de excesso ou movimento discursivo complementar, mas não menos importante, que professores e alunos fazem para colocar em pauta (ou para retirar) determinada questão ou atividade de ensino. Tais movimentos são decisivos para este estudo porque um dos pressupostos assumido é o de que o discurso de emoção atesta o trabalho do sujeito quando exposto às pressões vindas do outro. Antecipo, desde já, que as análises desenvolvidas no corpo da tese não terão como foco principal a presença da alteridade no discurso, mas, sim, a inscrição do sujeito no discurso, por meio da enunciação das emoções, diante do diálogo com a alteridade.

3.2. A dimensão social das interações em sala de aula

As interações formam o alicerce necessário à construção das experiências que

professores e alunos adquirem por meio dos processos de ensino e aprendizagem. A vida em sala de aula é discursivamente construída e suas estruturas organizativas e de funcionamentos têm sustentação nas experiências que vivem na escola e fora dela. Nas palavras de Bakhtin, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (1929, p. 113). Tanto os sujeitos como os sistemas sociais são situados no tempo e no espaço e suas formas de organização estão intimamente interligadas por meio da mobilização dos conhecimentos históricos e locais que cada participante lança mão para interagir com seus interlocutores. Qualquer que seja a enunciação, na visão do autor, é socialmente dirigida, determinada pelo grupo médio de interlocutores imediatos e mediatos.

As atividades interacionais nos contextos imediatos são construídas com base na totalidade de interações de que o sujeito participa. Obviamente, trata-se de uma totalidade não mensurável nem resultante de uma consciência específica. De acordo com Vion (2000), a criança, por exemplo, não guarda memória pontual de todas as interações afetivas de sua infância, porém a memória opaca que fica de tais interações, se considerarmos o que diz a psicologia e a psicanálise, é fundamental para o desenvolvimento das afetividades na vida adulta. O conhecimento das regras e das estratégias é construído ao longo da história em que o sujeito se constitui interagindo com diferentes interlocutores. Em razão disso, as representações e as maneiras de agir estão diretamente ligadas à historicidade do sujeito.

Assim, se, por um lado, o estudo do contexto mais amplo não é objeto dos estudos da linguagem, por outro, não pode ser ignorado em um estudo de base dialógica porque, conforme assinala Bakhtin, as interações verbais não se realizam fora do social. Também os processos de ensino aprendizagem, segundo Geraldi (1995), não estão insensíveis às interferências do sistema escolar e este do sistema social. Olhar para os acontecimentos

mais amplos, para a temporalidade média que marca um tipo específico de acontecimento discursivo, como é o caso deste trabalho, é uma via para construir compreensões a respeito das ações realizadas em um contexto micro. O sujeito urdido nas malhas da linguagem é um sujeito da história e da cultura. Nesse sentido, a emergência do discurso de emoção como recurso de interação em sala de aula possibilita a construção de leituras sobre os significados de ser aluno e professor nos dias atuais.

Maturana (2002), por exemplo, ao enfrentar o dilema de problematizar a relevância das emoções na construção do ensinar e aprender na contemporaneidade, pergunta pelo que queremos da educação hoje, dando com isso clara demonstração de que não é possível entender as relações entre professores e alunos dissociadas das transformações do seu cotidiano mais amplo. As preocupações que nos levam ao engajamento para que uma proposta de educação se realize, ou que sustentem o desejo de ser educado, desencadeiam ações que permitem a inscrição dos projetos individuais no interior dos projetos sociais. Tanto a ação do professor como a do aluno dependem das suas respectivas inscrições em determinados projetos sociais. Conseqüentemente, não é somente um sujeito racional que decide engajar-se ou não nas lutas sociais, mas também um sujeito emocional.

As interpretações que orientam o engajamento de alunos e professores não são simples porque a experiência de cada um pode restringir ou ampliar as formas de ação. Pode levá-los a aceitar ou contestar possibilidades de participação, dependendo do modo como o discurso do outro o alcança e o atinge enquanto sujeito inserido em um amplo sistema de interações. Por exemplo, para compreender as maneiras de inserção do aluno contemporâneo nos processos de aprendizagem, é necessário considerar que ele vive entre a exigência de se preparar para competir em um mercado de trabalho selvagem que, enganosamente, dá a entender que a crise e a desigualdade podem ser solucionadas com a preparação das classes baixas para enfrentar as demandas do mercado de trabalho. O

imperativo da atualização (que até pouco tempo era sinônimo de reciclagem), camufla, na realidade, o fato de “o mercado de trabalho está-se tornando diminuto porque o desenvolvimento humano está permitindo cada vez menos trabalho para a obtenção dos mesmos resultados [...]. Há crise nos processos de produção de conhecimento, há crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio” [...](GERALDI, 2004, p. 9). A necessidade de encontrar estratégias emergenciais para vencer os processos de desigualdades (estes atingem principalmente os jovens vindos das classes menos favorecidas) e as velozes transformações que a mesma sociedade impõe (o que impede a construção de lugares mínimos de convívios) determinam o viver cotidiano nas comunidades. Em razão disso, os jovens adentram a escola carregados das experiências retiradas do vivido¹.

No que tange à destruição das possibilidades de convívio, a mesma sociedade que já não possibilita a sustentação de ideais de formação que levem a um modo de ser, achata, esfarela, as possibilidades de construção de identificações e convívios. No ensino médio, por exemplo, flagra-se com mais evidência um aluno que, embora reconheça que não possui os saberes propostos pela escola, não vê nesses saberes respostas efetivas para as demandas e exigências que emergem fora da escola. No sentido retórico do termo, está convencido da sua posição de não-saber, mas não está persuadido da eficácia dos recursos que a escola lhe oferece para mudá-la. Consequentemente, não se realiza, de forma linear e plena, o reconhecimento das posições do sujeito que ensina e do que aprende.

Ocorre que o ato de aprender não se realiza sem identificações. É por meio desse processo que aquele que aprende pode se inserir na tradição, no mundo da cultura. A aprendizagem não funciona como captação de um mundo independente e abstrato, tendo a

¹ Dado que esta pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas, o elemento maior que atinge esse aluno é, sem dúvida, as desigualdades sociais. Porém, estudos como os desenvolvidos por Forbes (2007) anuncia a existência de uma juventude mutante, afetada pela globalização do mundo. Trata-se de uma juventude que

ver com as mudanças que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações na escola e fora dela. Estas permitem a criação de meios de reconhecimentos, de aceitação e negação daquilo que não identificamos como circunstâncias particulares pertinentes a essa história comum.

No entanto, a busca de explicação para os problemas que cercam o ensino-aprendizagem nos dias atuais, muitas vezes, ainda é fortemente influenciada pela representação de que na escola existem dois grupos diferentes em reconhecida condição de parceria: professores que possuem conhecimentos e querem ensinar; alunos que não possuem conhecimentos e querem adquiri-los. Por essa lógica, da parte dos alunos haveria “voluntariedade” para aprender, “reconhecimento” do outro (o professor) como sujeito que ensina e, conseqüentemente, desejo de superar a diferença entre posições pelo completo “envolvimento” no processo de ensino e aprendizagem (EHLICH, 1986). Ainda prevalece a imagem da sala de aula como espaço onde somente se ensina e se aprende, trocam-se idéias dentro do estrito respeito às hierarquias, realizam-se atividades, desenvolvem-se interações verbais adequadas e se compartilham paixões e desejos para adquirir um saber socialmente valorizado. Aliás, a manutenção de tal representação torna o discurso de emoção algo injustificado nas interações, pois na escola existiriam tão-somente sujeitos racionais, cômicos de seus papéis e de suas necessárias transformações. A aula seria um sistema fechado, com estrutura de funcionamento previsível e sem grandes confrontos de ações.

No entanto, a escola que funcionava com base no querer ser alguém na vida² perdeu o seu público. O jovem que está nela é mutante e, na maioria das vezes, não compartilha os mesmos ideais, concepções e ideologias de seus professores. Em razão disso, quando se

consome tudo que lhe é oferecido (desde a afirmação do professor de que não será alguém na vida até o mix de músicas eletrônicas) com a rapidez de quem vive em tempo efêmero, marcado por múltiplos eventos.

² Os professores no Ensino Médio, conforme veremos no quinto capítulo, constantemente exigem do aluno posicionamento condizente com a condição de quem deve saber o que quer ser na vida.

adentra a sala de aula, o cenário que se descortina é bastante diferente do idealizado. Trata-se de um espaço onde nem sempre os sujeitos estão de acordo sobre o que e porque aprender. O aluno pode assumir a posição de participação parcial ou não-participação. Esta última é a não-inscrição no discurso de ensino, enquanto a primeira geralmente ocorre pela inscrição da presença para refutá-lo naquilo que é considerado irrelevante. Esses desencontros não permitem ao professor continuar com a crença de que seu discurso deve se basear na lógica de que o ato de ensinar é a base de nutrição de uma prévia “motivação” para agir³. Na prática, o professor, nos dias atuais, precisa apresentar um discurso que ofereça possibilidades e razões outras para agir. Se não se acredita mais nas concepções fundadoras – o discurso de que se deve aprender tendo por meta resultados melhores na vida dilui-se diante da complexidade do contexto mais amplo em que está inserido o aluno –, entre o desejo de aprender, gerado pelas demandas e desigualdades cotidianas, e o que escola oferece como resposta a esse desejo estabelece um vazio que produz o desencontro materializado nos discursos de professores e alunos.

A experiência com os múltiplos outros não possibilita a confluência de suas ações, e sim o questionamento e a seleção de umas em detrimento de outras. Pode-se dizer que na contemporaneidade há uma importante ausência de experiência comum entre o ser social e o ser individual. O envolvimento parcial ou não no processo de ensinar e aprender força as interações a serem sempre construídas com base em estratégias locais, e com o objetivo de responder às exigências próprias dos acontecimentos que ocorrem nesse espaço. A posição do professor, por exemplo, é posta em xeque não por ações verbais explícitas, mas por respostas e graus de envolvimento nas atividades de ensino. O aluno, mesmo validando as

³ Não raro, durante uma aula, mediante a apatia do aluno, o professor lhe pergunta se quer continuar a vida toda ganhando um salário diminuto e trabalhando num subemprego. O problema é que o aluno claramente já está convencido de que o aprendizado da escola não é suficiente para mudar essa condição. Por essa perspectiva, não faz sentido estar na escola. Todos os dias esse aluno indiferente enfrenta filas de desempregados com cursos universitários. Se o argumento é o de que o estudo é necessário para a construção de um projeto social visando o bem estar da comunidade, esse mesmo aluno é acaçapado pelos noticiários televisivos que o nutre com a desesperança gerada pelos individualismos e desmandos das ações políticas.

assimetrias na relação com o seu interlocutor, oferece resistências derivadas do amplo diálogo que trava com diferentes interlocutores. Os múltiplos diálogos definem o valor e a pertinência do ato de aprender.

Se não é possível negar que as posições de poder e saber estão centradas no professor, também não é possível (re)afirmar que o aluno de hoje é um sujeito que sanciona tal posição passivamente. Claro é, portanto, que as dissociações, originadas dos modos de organização da nossa sociedade, afetam diretamente o cotidiano da sala de aula em termos de reconhecimentos de posições, mobilizações em torno de determinados saberes e, sobretudo, valorização e inscrição de “eu” como sujeito que busca e detém saber. Ou seja, como o processo de ensino e aprendizagem não se realiza em um vácuo ou em um tempo em que é possível suspender e/ou separar as ações do sujeito que sente (a partir das múltiplas experiências com o contexto mais amplo) das ações do sujeito que busca conhecimentos (no espaço mais restrito como é a sala de aula), as escolhas discursivas de professores e alunos não só indicam seus posicionamentos com relação aos interlocutores ou objeto de conhecimento, mas também dizem a respeito de como constroem as percepções, sentimentos e valorações de si mesmos e dos outros com base nesse amplo espectro social⁴.

A enunciação das emoções como recurso para definir possibilidades de interação é fruto da experiência ligada às concepções, valores e expectativas da sociedade contemporânea. Charaudeau (2006) defende que a fragilidade dos laços sociais nas chamadas sociedades contemporâneas tem feito surgir interações cuja sustentação depende da construção de afetos entre sujeitos. Com base nisso, assumo a hipótese de que a atual fragilidade da escola como instância construtora de possibilidade de inscrição dos sujeitos em um projeto social mais amplo define, da perspectiva do professor, a recorrência ao

⁴ Nesse sentido, o termo *posicionar* remete sempre ao como os sujeitos inscrevem-se no discurso para mostrar ou esconder as formas como vêem o seu entorno e, sobretudo, as ações dos seus interlocutores.

discurso de emoção como recurso para construir possibilidades de engajamento imediato dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, devido ao desaparecimento das âncoras tradicionais de sustentação do sujeito no interior do espectro social mais amplo, para evitar a total deriva, as ações passaram a ser organizadas de maneira mais pontual. Esse discurso aparece então como importante indício de como está se dando a (re)construção dos laços de sustentação e de impulsão do fazer em sala de aula.

3.2.1. A dimensão discursiva das interações

A afirmação de que o discurso de emoção é dependente do contexto social mais amplo traz subjacente a concepção de que os sentidos, as interpretações e as ações que sustentam sua emergência são casuais e locais. Assim, por se tratar de uma abordagem dialógica das afetividades na linguagem, é necessário considerar não somente os mecanismos lingüísticos de comunicação, mas também os saberes cultural e historicamente determinados que atravessam a produção do discurso. É o que defende Bakhtin ao afirmar que a linguagem não emerge do nada e também não faz parte de uma (re)invenção eterna, mas sustenta-se e organiza-se em gêneros sócio-historicamente constituídos. Ou seja, a linguagem torna-se unidade complexa porque também não resulta da simples soma de enunciados ou de um simples enunciado. Ao contrário, pressupõe outros que o precederam e o sucederão. É um elo na cadeia dialógica e não pode ser estudada fora dela. O contexto compõe essa cadeia.

Tal concepção exige a definição do que se compreende por contexto de sustentação das interações verbais, uma vez que não se trata de categoria psicológica mobilizada para interpretar os enunciados pela lógica da intenção. Também não é mero pano de fundo para situar o uso da linguagem e a partir daí elaborar justificativas que sustentem a existência de

um sentido e não outro. O contexto remete à situação de ação na qual os interlocutores se encontram no momento em que constroem as mediações. Conseqüentemente, não passam incólumes às ações dos sujeitos e, por isso, para compreender o seu papel faz-se necessário englobar questões referentes aos objetivos do discurso, às posições situadas de cada interlocutor implicado na produção e interpretação do discurso e as expectativas esperadas e que se efetivam em uma situação específica de interação. O contexto se forma na intersecção de uma dupla lógica de funcionamento, a saber, como configurado, às vezes, do exterior, pelos pré-dados sócio-históricos, e do interior, pelos próprios mecanismos lingüísticos. Os interlocutores mobilizam saberes locais e um certo *savoir-faire* já existente em termos de recursos lingüísticos discursivos, valores, representações sociais e culturais. Por essa via, as ações de linguagem remetem também à capacidade dos sujeitos ressignificarem os acontecimentos de que participam. A partir disso, ação pode ser definida como o produto das interações, e das estratégias mobilizadas para agir por meio da linguagem.

A mobilização de saberes locais e mais distantes coloca o contexto das interações verbais como espaço distenso, porque estabelece como meta o futuro para justificar as suas ações no presente, sendo que estas são construídas com base na memória de passado. No entrelaçamento destas, presentificam-se as interdições, as rupturas e as apostas nas sutilezas do discurso para camuflar a força das próprias ações de linguagem. Esta não passa infensa por esse processo, pois são procedimentos que, segundo Foucault (1970), envolvem exclusão, classificação, ordenação, distribuição e rarefação dos sujeitos e da linguagem. Ao mesmo tempo, as coerções e desafios impedem o discurso de ser um apanhado de regras que aprisiona o sujeito ou então uma zona de livre trânsito onde tudo pode ser explicado por objetivos individualizados. No interior das comunidades de discurso, existem diferentes modos de promover as estabilidades. Na sala de aula, isso se

materializa nos reconhecimentos e refutações que professores e alunos promovem quando as interações verbais não respondem ao que concebem como funcionamento da aula. As doutrinas medeiam as interações e, conseqüentemente, aproximam indivíduos por meio de aceitações e negações, definindo pertencimentos.

Essas interdições estabelecem limites às interações, já que os controles se realizam sempre em uma espécie de antecipação à possibilidade de surgimento de um discurso, e não de outro ou de sentidos outros. O sujeito trava uma batalha contra e com as palavras, contra e com os valores, contra e com as conceitualizações presentes na vida cotidiana. O que dizer, em que condições dizer, como construir o dizer, são ações selecionadas com base nas exigências das situações de interação. Os mecanismos de controle atestam também a complexidade do discurso, pois é devido à multiplicidade de interações e de possibilidades de deslizamentos que os controles se estabelece interna e externamente. Em termos foucaultianos, as relações de poder e saber, pelo que suscitam para ganharem materialidades, abrem constantemente a possibilidade de resistência ou de deslizamentos de sentidos. Trata-se de um movimento complementar e complexo porque a existência de um pressupõe e engendra a existência do outro.

De acordo com Morin (2005), a complexidade, por um lado, desafia continuamente a unidade de cálculos e a busca das estabilidades. Por outro lado, ela também não se reduz à incerteza e, sobretudo, tem sustentabilidade no interior de sistemas que se firmam mediante relações complementares e antagônicas. A complexidade é a dimensão ativa e irreduzível do discurso nas situações de interação. Algo já previsto por Bakhtin quando declara que a vida de um enunciado concreto é dependente do contexto que o produziu. Fora, não é possível construir ou compreender os sentidos, pois o seu lócus de constituição não está nem no sujeito nem na linguagem e sim no produto do encontro. A terceira margem ou o encontro de confluências tornam o discurso complexo porque geram

indeterminações, não fechamentos de sentidos e acontecimentos contingenciais.

Desse modo, pela abordagem da linguagem a partir de sua constituição nas interações, é possível delinear como os sujeitos agem para construir posicionamentos e participação no interior de uma determinada formação social. É no interior desta que as ações discursivas sofrem interferências e limitações e, por sua vez, também constroem novos limites e desencontros. Posta a questão nesses termos, o acontecimento passa a ser a fonte fundamental de produção da linguagem, dos sujeitos e dos próprios temas que compõem o universo discursivo. Daí a consideração de que, nos discursos de professores e alunos, três eixos merecem explicitação: a importância da historicidade na constituição das ações de linguagem; a constituição do sujeito e de suas atividades linguísticas e o contexto imediato das interações verbais. A pontuação dessas questões possibilita compreender os mecanismos de construção e funcionamento das interações em sala de aula, as especificidades dos discursos e as significações que assumem para os interlocutores. Isto porque a inscrição dos sujeitos nos seus discursos resulta de co-construções dinâmicas, (re)negociáveis e avaliativas (GERALDI, 1995).

3.3. Um retrato (com bordas não fixas) das interações em sala de aula

Assumir que as interações verbais formam um sistema complexo implica no reconhecimento de que a construção dos processos de aprendizagem e de conhecimentos se funda sobre um solo frágil, que transforma a aula não em uma trajetória reta e sim aspiralada. A fragilidade se instala porque os planejamentos, os direcionamentos são feitos, porém, na realização efetiva, o novo é sempre a possibilidade que pode ganhar materialidade na própria dinâmica da aula, a saber, nas maneiras de abordagem de um conteúdo de ensino, nas respostas do professor a uma pergunta do aluno, nas interpretações

e reações deste diante de determinado assunto ou posicionamento do professor e/ou de outros alunos. Os pequenos acontecimentos atravessam e transformam a aula em um evento com garantias sobre de começar, mas não de como terminar.

É uma instabilidade que se assemelha ao que ocorre numa partida de futebol. Nesta, o técnico faz planejamentos, define as posições dos jogadores como se o jogo apresentasse, na sua realização, certa estabilidade. No entanto, no momento em que os times entram em campo, o jogo torna-se um sistema aberto onde a evolução e a irreversibilidade dos acontecimentos exigem o (re)planejamento no instante mesmo em que acontecem as ações. Os jogadores, de nenhum dos lados, agem sempre conforme o esperado e planejado. Por outro lado, a instabilidade é o que pode garantir a vitória na partida. O professor ocupa posição semelhante à do técnico: planeja e organiza a aula com antecedência, porém precisa estar ciente de que, no momento em que seus interlocutores entram em ação, ocorrem mudanças que transformam a aula em um sistema aberto no que tange à realização efetiva. Ou seja, abre-se para as incertezas, indeterminações e, em certo sentido, para o acaso. Isso tanto no que se refere aos processos interacionais entre sujeitos quanto destes com os objetos de conhecimento. O modo como cada aluno passa a se relacionar com cada disciplina é um atestado dessa instabilidade.

A presença da alteridade é questão central à indeterminação da aula, uma vez que significa, ao mesmo tempo, semelhança e dessemelhança. Esses elementos impedem que, nas interações, se chegue à plena identificação a ponto de reduzir os confrontos. Professor e alunos só se firmam como tais pela impossibilidade de jamais se identificarem um com o outro e cada um consigo mesmo. Embora as posições sejam concebidas em função da instituição escola, na sala de aula as especificidades das experiências geram recriações e/ou repetições dos fazeres e saberes. Tem-se uma rede não linear de diferenças que implode a possibilidade de os discursos serem explicados pela perspectiva do uno. Tanto a palavra do

professor como a do aluno não constituem um coro harmonioso, e sim um espaço de discussão, uma arena de lutas, como quer Bakhtin, onde se cruzam e se confrontam valores sociais de orientação contraditória. Em outras palavras, a aprendizagem envolve diferentes níveis de interações, tais como: negociações das demandas, das expectativas, papéis e relações, direitos e obrigações. Isso faz com que a constituição dos sentidos no discurso, incluindo o afetivo, seja fundada no confronto de vozes.

A indeterminação faz com que o espaço interlocutivo, independente do peso das determinações sociais, esteja sempre em construção. Esse processo se realiza nas escolhas lexicais, nas atitudes, nos modos de se implicar ou interpelar discursivamente. O uso de um recurso lingüístico específico, por exemplo, pode pôr em evidência co-enunciadores diferentes e, ao mesmo tempo, presentificar avaliações das ações dos interlocutores. Tal movimento pode ser exemplificado por seqüências discursivas em que é possível flagrar acontecimentos que se entrecruzam e (re)direcionam os propósitos de realização das atividades. E o redirecionamento nem sempre pode ser visto como resposta opositiva para mudar a aula, mas resulta da interpretação que cada aluno faz acerca de como pode e deve responder aos objetivos propostos. Isso obriga o professor e também os demais alunos a se (re)posicionarem constantemente. Trata-se de uma movimentação que Bakhtin denomina como o próprio da vida em ato. O autor vê nessa incorporação o legítimo lugar de constituição da linguagem, pois as interações envolvem encontros entre sujeitos situados, conhecedores ou observadores no observar e, ao ser o que são, o são na linguagem.

Em suma, as interações verbais, em qualquer nível de escolarização, definem-se muito mais pela pluralidade de posicionamentos (devido à historicidade do sujeito e da linguagem) do que pela unicidade. O modo como professores e alunos interpretam (o que inclui a aceitação ou a refutação) suas posições institucionais e as de seus respectivos interlocutores permite a introdução de gestos e ações que são próprias de cada sujeito. Isso

muda a configuração da aula em razão da indeterminação que cria. De modo geral, os estudos tomam como tema o caráter formal das interações e, com base nisso, focalizam as regras de circulação do discurso, a força das posições assimétricas na definição do valor e, conseqüentemente, na escuta do discurso. Sem negar a relevância de tratar de tais questões, como já anunciado, há uma espécie de dimensão complementar que faz com que a aula seja um espaço em que há exposição de assuntos ligados aos saberes formais, conversas ligadas à vida cotidiana, discussão e disputa. A presença dessas múltiplas formas de comunicação verbal, ou o trabalho para limitá-las, modifica o quadro das interações voltadas à construção de saberes. Como já dito, o dinamismo transforma a aula em um sistema aberto que permite o surgimento do discurso de emoção.

Nos tópicos que seguem, apresento três seqüências que podem ser consideradas exemplos de situações em que as interações voltadas para o objeto de ensino são invadidas por ações resultantes do próprio movimento de alunos e professores no interior da sala de aula.

3.3.1. Silêncios e desencontros de objetivos

Devido à própria dinâmica de funcionamento da aula, o silêncio impõe limites às interações, e causa uma espécie de truncamento porque exige do interlocutor o esforço de fazer deduções, avaliar e apresentar questões que, quando respondidas, sinalizam possíveis explicações/compreensões para aquilo que, na realidade, atesta um tipo de recusa. Assim, o silêncio, quando ostensivo, constitui um incômodo resultante das dificuldades para trabalhar com suas possibilidades de significações. Tanto professores como alunos recorrem ao silêncio com objetivos diferenciados. O professor geralmente fica em silêncio para expor uma avaliação, geralmente negativa, das ações do aluno. Já este tem no silêncio um recurso que aponta para múltiplas possibilidades, incluindo a avaliação da própria

atividade de ensino. Geralmente, na sala de aula, o aluno tem uma margem maior de mobilização do silêncio para responder às ações do seu principal interlocutor.

Na seqüência discursiva abaixo, a aluna responde com silêncio aos vários questionamentos da professora que, conforme pode ser observado pelo desfecho da interação, finaliza com resposta subjetivo-emotiva diante do fracasso no estabelecimento de diálogo. O silêncio na sala de aula assume caráter contraditório, pois é reivindicado para estabelecer limites ao transbordamento da fala e refutado quando usado para negar o estabelecimento desta. O silêncio absoluto não é aceito com naturalidade principalmente quando vindo do aluno. Falar muito e não falar nada são, portanto, posições que ele não pode assumir porque as interações pressupõem intercâmbio comunicativo. Vejamos a seqüência:

AEF4S

[...]

01 P P/ vamos fazer a tarefa vamos/ deixa eu ver o que
 02 você já fez (...) aqui não tem nada escrito e já
 03 estamos pra lá do meio da aula (.) o que você fez
 04 esse tempo todo//

05 A ((silêncio))

06 P olha não é a primeira vez que isso acontece/ na
 06 segunda-feira você também não fez nada ficou a
 07 aula inteira quieta fazendo de conta que não
 08 estava aqui/ você está com algum problema// quer
 09 contar pra tia o que está acontecendo//

10 A ((silêncio))

11 P se você continuar assim a tia vai ter que chamar a
 12 sua mãe/ (...) a tarefa está difícil// você
 13 entendeu o que a tia explicou//

14 A ((balança a cabeça afirmativa))

15 P então vamos escrever vamos/ se você não falar eu
 16 não tenho como te ajudar/ (..) você tá doente//
 17 tá triste por causa de alguma coisa// P é
 18 preciso fazer a tarefa/ vamos escrever vamos/ aqui
 19 ta o seu lápis/

20 A eu num quero escrever\

21 P mas por que você não quer// a gente vem para a
 22 escola pra aprender escrever não é//

23 A (*inaudível*)

24 P eu não sei mais o que fazer com você\ você
 25 insiste que deve ser muda

26 A (*silêncio*)
 [...]

No caso acima, a professora responde ao silêncio da aluna com uma espécie de manifestação verbal de impotência – eu não sei mais o que fazer com você –, pois a interlocutora não só coloca a relação de hierarquia em xeque como também provoca mal estar. Aqui, pelo silêncio, o sujeito escapa, desliza para um campo em que a presença do outro sofre restrições. Não cabem (e não são possíveis) explicações precisas para o silêncio da aluna, uma vez que pode ter razões múltiplas. Para Orlandi (1997, p. 44), há “o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício de poder, o da derrota da vontade etc.”.

Talvez fosse necessário acrescentar à relação de Orlandi a existência do silêncio devido ao desencontro de objetivos e desejos. Há um desencontro de vontades manifesto na seqüência acima: a professora parte do princípio que, por estar na escola, a aluna quer aprender a escrever. Embora possa ser uma reação local, situada, no momento da interação, não existe concordância entre as interlocutoras: eu num quero escrever. Não há convergência de objetivos. Esse é um dos pontos centrais para explicar o surgimento do discurso de emoção na sala de aula, pois o aluno, geralmente, não se opõe ao professor com negações verbais explícitas e sim com o silêncio. O trabalho visando romper o silêncio pelo convencimento da necessidade de diálogo ou pelo exercício de autoridade, sobretudo das fases iniciais de escolarização (na universidade o silêncio do aluno já não provoca incômodo; ao contrário, é apreciado), envolve relatos afetivos da parte do professor. Em muitos casos, a discursivização das emoções provoca no aluno desconforto e a necessidade de mudar a situação, embora isso nem sempre implique na mudança do problema que levou à adoção do silêncio. A verbalização cotidiana dos estados afetivos subjetivos, ao contrário do que ocorre nas situações que envolvem grandes acontecimentos, não é posto como tema a ser discutido entre os interlocutores. Como veremos nos capítulos

analíticos, a verbalização do sentir ou da possibilidade de surgimento deste é discutido quando vindo de outro aluno. Do professor, é forte recurso, contextualizado, cujo objetivo é sempre provocar o engajamento do aluno. Digo contextualizado porque os enunciados de emoção são cercados por situações que justificam sua enunciação.

3.3.2. *A aula como lócus de múltiplas ações de linguagem*

Na seqüência discursiva seguinte, a aula foi iniciada com o anúncio da “visita na sala” e a informação da professora de que isso exigiria que cada aluno se apresentasse. A novidade impôs suspensão no ritmo cotidiano e transformou a apresentação em uma atividade heterogênea devido às interpretações e avaliações que cada aluno fez do que lhe foi proposto. Por isso, é uma clara demonstração de como os interlocutores, mesmo em situação assimétrica como é o caso da sala de aula, revezam-se nas posições de falantes e ouvintes para participarem e/ou reconstruírem as produções feitas pelo comunicante. Por serem as interlocuções um quadro em construção, o revezamento de posições possibilita a cada interlocutor intervir na construção de discurso do outro por meio de ações diretas ou pelo que enuncia como resposta à atividade tema. Trata-se de um tipo de ação cuja instabilidade não se classifica como o oposto ao uniforme e sim como o produto do diálogo entre alteridades.

Vejamos a seqüência discursiva:

AEF2S

[...]

02	P	bom dia::: crianças/
03	AA	bom dia:::†=
04	P	(..)hoje nós temos visita e po::r i::sso nós vamos
05		começar falando os nossos nomes ((os alunos
06		começam a fazer o círculo por conta própria))
07	A	ti:a a P tá conversano
08	P	D/ (.) D/ agora nós vamos organizar (.) o:h D
09		entra(.) agora nos vamos organizar pra poder todo

10 mundo falar (.) é para ouvir todas as crianças (.)
 11 pra tia M conhecer todas as crianças tá
 12 bom :::// (.) diz que o seu nome é D (.) ela já
 13 deve até saber mas as outras crianças ainda não
 14 falaram
 15 A eu sou D N eu moro bem longe daqui
 16 A D (.) D (.) D↑
 17 P xi::: (.) o C/ vamos organizar para falar um de
 18 cada vez (.) vamos recomeçar aqui do I (.) ele vai
 19 se apresentar e depois a gente vai falando aqui ta
 20 bom:// (.) deixa ele falar vai querida
 22 A oi eu sou o I eu moro aqui perto da escola\
 23 A o:h ti::a eu quero fazer desenho hoje=
 24 P =espera um pouquinho V é um de cada vez (.) daqui
 25 a pouco você fala tá bom/
 26 A eu sou V M\
 27 P pode falar (.) todo mundo ouviu o que ela falou//
 28 AA não:::↑
 29 A ela não falou ainda (.) eu não escutei/
 30 P e você quem é//
 31 A eu sou a E\
 32 P fala pra ela o seu nome to:do\
 33 A ela não sabe falar o n[ome dela/
 34 P [ela sabe falar sim (.) ela
 35 é um pouco tímida não é querida=
 36 A =agora é a V que vai falar/
 37 P não D/ deixa cada um falar o nome (.) pode se
 38 apresentar querida (.) como é que é o seu nome
 39 mesmo// diz pra tia como é o seu nome ((retornando para
 40 a aluna que tinha falado baixo))
 41 A eu ch[amo:: V M/
 42 A [como eu quero (.) como eu quero ((cantoria))
 43 P espera um pouquinho V depois você canta tá/ (.)
 44 muito bem V/ o próximo/
 45 A eu sou o F B R
 46 P olha que nome compri::do/
 47 A eu sou a K\
 48 P eu sou K (...)=
 49 A =tia:::/ ontem eu fiquei doente eu tava com febre/
 50 a minhacabeça tá d[oendo
 51 A [hoje é que dia tia//
 52 P hoje é quinta-feira D (.) você senta senão os
 53 coleguinhas vão vão ficar escondidos atrás de você
 54 (.) senta no seu lugar vai/ (...) sua cabeça ainda
 55 tá doendo//
 56 A tá tia
 57 P se continuar nós vamos ter que chamar sua mãe
 58 ((seguem as apresentações))
 [...]

O enunciado hoje nós temos visita e po::r i::sso nos vamos
 começar falando os nossos nomes institui formalidade (entre parceiros não há

necessidade de apresentação). O tom solene do enunciado, dependendo da classe social, é comum no contexto familiar das crianças, pois são as mães que geralmente avisam: “Hoje temos visita e, por isso, comportem-se”. A escola, no sentido mais amplo, também faz algo semelhante quando prepara os alunos para receber autoridades. São enunciados que buscam circunscrever em qual regularidade o discurso deve estar inserido e, tanto no contexto familiar como no escolar, sinalizam a necessidade de adequações dos modos de falar e de se portar. É na inter-relação com esses outros discursos que pode ser lido o enunciado (03) no qual o aluno denuncia a conversa do colega imediatamente após o anúncio da professora: *ti:a a P ta conversano*. Como a linguagem é um meio de ação que coloca em jogo diferentes maneiras de compreensão de um determinado acontecimento ou diferentes maneiras de os sujeitos buscarem se pôr em interações com o outro, com esse enunciado o aluno chama atenção da professora para a falta de ordem da aula e também se posiciona como alguém ciente das regras de funcionamento do dizer quando se tem visita. Ou seja, responde de modo consensual ao que foi proposto e, por isso, desencadeia já uma avaliação das ações que estão ocorrendo no seu entorno.

A professora corrobora com a leitura ao convidar um outro aluno para entrar e assumir um lugar no grupo porque é preciso ouvir os demais. Quem não conversa e se mantém no lugar demonstra que já aprendeu ouvir/respeitar o outro. Tal conhecimento tem desdobramentos e implicações maiores que podem ser traduzida em: a) conhecer os modos de funcionamento do gênero discursivo válido em sala de aula; b) saber os modos de se relacionar com os diferentes interlocutores que se presentificam nesse contexto; c) conhecer a relevância dos temas a serem postos em pauta. Estudar pressupõe tomar conhecimento dos saberes formais e saber se relacionar com os momentos de construção desses saberes. Daí o trabalho instrucional da professora – *xi::: (.) o C/ vamos organizar para falar um de cada vez (.)* – ou avaliativo do outro aluno –

ela não sabe falar o n[ome dela/. Esses enunciados põem o professor, o aluno e o visitante como a medida de construção do discurso: é a voz que se insere na produção como condição necessária para que o dizer se realize de uma forma e não de outra. É por essa perspectiva que, se visto no conjunto, o enunciado que denuncia a conversa intempestiva é uma resposta local, cuja significação anuncia a incorporação de regras e saberes e as modificações que estes promoveram no sujeito responsável pelo enunciado.

Entretanto é porque se sabe da existência dos interlocutores que o discurso se realiza de um determinado modo e não de outro. Os enunciados produzidos nas interações são construções a duas vozes, sendo que estas podem estar posicionadas em horizontes distantes ou não. O desenrolar das apresentações, por exemplo, traz temas que afetam o cotidiano de cada aluno, tais como a enunciação do nome seguido da explicação de que mora perto ou longe da escola. Como compreender a seleção de tal informação na oposição com a simples orientação para que dissesse o nome? Qual a relação entre o nome e a distância entre casa e escola? O tema surge porque interfere no horário de chegada à escola. São comuns os pedidos dos professores para que, mesmo morando longe, os alunos façam esforços para não chegarem atrasados. Também é comum os pais e, em muitos casos os próprios alunos, explicarem o atraso pela dificuldade de vencer as distâncias entre a casa e escola. Há um conflito cotidiano em torno do problema porque envolve críticas, avaliações de parte a parte, que atingem e definem o estatuto de cada aluno como pertencente ao grupo dos que moram longe, logo pertencente ao grupo dos que chegam atrasados.

Além disso, morar longe diz inclusive do estatuto econômico da família de cada um. A distância funciona como um índice de diferenciação e, portanto, dizer para um terceiro (que adentra a sala) qual é a sua localização geográfica é um recurso para definir,

de antemão, o lugar que ocupa no interior do pequeno conflito cotidiano. A antecipação, aparentemente sem razão responde ao ritual de abordagem da questão: é no início da aula que o professor e/ou coordenadores tratam dos problemas relacionados aos atrasos e faltas. Cientes de que existem vozes que avaliam os acontecimentos ligados ao morar longe ou perto, os alunos, embora não tendo clara qual a posição da interlocutora que acaba de se inserir no seu horizonte discursivo, antecipam informações para orientar possíveis avaliações. Esse enunciado, porque responde a outros que o precederam, torna-se uma oferta antecipada de contra-palavras com o objetivo de produzir determinações para que a interpretação do interlocutor seja a mais próxima possível da desejada pelo locutor.

O sujeito que se enuncia é atravessado por desejos, paixões, curiosidades e suas enunciações não visam somente estabelecer determinações que garantam os movimentos interpretativos do interlocutor. Há também um trabalho com o objetivo de garantir para si um retorno favorável. Na outra face das enunciações, têm lugar legítimo as estratégias de convencimento pela via da sedução e das antecipações de temas. Na sala de aula, devido ao número de interlocutores a que o professor responde, o protocolo antecipado de um desejo funciona como garantia de concessão. Obviamente, aquele que se antecipa precisa conhecer e seguir as regras de adequação do tema e do discurso. O enunciado: *o:h ti::a eu quero fazer desenho hoje* expõe um sujeito que trabalha para inscrever o seu desejo na pauta dos múltiplos temas irrompidos paralelamente às apresentações. Cotidianamente, no lugar de começar com as apresentações, a professora colocava em discussão os encaminhamentos de parte de aula, tais como escolher um texto na biblioteca para ler em sala e definir quem faria a leitura. Como tais atividades eram objetos de disputa e como o aluno inclui no seu projeto de ação discursiva a previsão possível das ações dos seus interlocutores, torna-se relevante não a enunciação do seu nome para a visitante (isso respondia ao desejo da professora) e sim o que queria fazer

naquela aula.

Ao longo dos processos de escolarização, a antecipação é utilizada como recurso que o aluno tem para construir a imagem de quem domina determinado assunto. Na universidade, momento em que as afinidades com os saberes já estão mais delineadas, o discurso do professor passa a ser atravessado por complementações ou comentários sobre o tema em pauta. São enunciados que deixam de apontar um sujeito cujo discurso está centrado no “eu quero fazer desse modo” para apontar um sujeito que deseja dizer “eu sei falar desse modo”. A hipótese assumida é a de que esse movimento discursivo se constrói ancorado em diversas identificações, inclusive afetiva, formadas entre professores e alunos. A compreensão e a seleção dos acontecimentos enunciados são fortemente dependentes dessas identidades.

No bojo das interpretações do que seria relevante para o momento da aula (49), outro aluno informa que no dia anterior estava doente, o que se coaduna com a necessidade de explicar atrasos e faltas, pois o enunciado =tia:::/ ontem eu fiquei doente eu tava com febre/ permite a conclusão de que, no dia anterior, faltou à aula. Porém, o enunciado comporta um objetivo mais amplo. Ficar doente para a criança é um acontecimento que se traduz em cuidados especiais das mães e, na escola, das professoras. É razão para cuidados afetivos como dispensa de maior atenção e consideração sobre o volume de trabalho que se deve realizar. Esse enunciado pode ser um meio para se pôr como sujeito merecedor de cuidados ou é simplesmente o ato de contar de si para o outro. Nessa fase de escolarização, o aluno freqüentemente narra ao professor o que lhe acontece fora da sala de aula (nas fases subseqüentes, faz tais relatos em condição de confiança). Daí a hipótese, discutida no capítulo quatro, de que esse reconto no Ensino Fundamental pode ser considerado uma espécie de “confidência aberta” porque é tão somente dirigida à professora, embora não evite que os demais sejam também

expectadores.

A emergência da confiança aberta resulta de especificidades próprias a esse momento de escolarização. A meu ver, a criança da primeira fase do Ensino Fundamental ainda não se vê totalmente limitada pelas regras de seleção do dizer e, por isso, não há separação entre o mundo vivido na escola e o fora dela; ou entre saber formalizado e mundo da vida. No tópico 4.4.1, por exemplo, temos uma seqüência que exemplifica bem essa situação, pois o aluno interrompe o encaminhamento da aula para contar sobre o acidente com o cachorro de estimação. Com o avanço da escolarização, o atravessamento de temas e acontecimentos cotidianos deixam de ocorrer. Para a criança que recorre a confiança aberta, a escola ainda pode ser o lugar de discussão dos dois temas. O professor é o sujeito que, devido à posição que ocupa, é interlocutor de diferentes temas discursivos cuja emergência é justificada pela relação de afetividade.

Na universidade, por exemplo, o aluno não aborda com freqüência os acontecimentos ligados ao plano pessoal (e quando o faz é em forma de confiança mesmo), mas, sim, os que estão relacionados às teorias, as afinidades de saberes e obras literárias que lhe interessam. Entretanto, dizer o que acontece na vida pessoal ou no plano dos saberes são formas de dizer ancoradas no valor afetivo do interlocutor. Trata-se de um discurso que busca construir e/ou manter identidades e proximidades com o professor. Na seqüência, o sensível é o elemento preponderante na construção das enunciações porque estas têm por fim a empatia do interlocutor seja com relação à falta no dia anterior seja com relação ao esforço feito para estar presente na aula em questão.

Em termos de flechamento do tema da aula, se considerado o todo da seqüência discursiva, mesmo os enunciados que diretamente trataram das apresentações foram atravessados por interrupções, pedidos para que um ou outro aluno falasse em voz alta e, principalmente, cada enunciado foi atropelado pela pressa para tomar o turno de fala. As

correções feitas tanto pela professora como pelos demais alunos – A: ela não falou ainda (.) eu não escutei/; P: ela sabe falar sim (.) ela é um pouco tímida não é querida – são ações de linguagem que equivalem a “pequenos nada’s”, “pequenas e invisíveis intervenções” que gradativamente inserem o aluno em um sistema amplo de interações. Esse movimento de inserção não funciona somente para quem sofre as ações de linguagem, mas também para aqueles que as praticam. Ou seja, é em razão dessa dupla face que denunciam e enunciam interpretações e avaliações que incidem sobre os sujeitos (ela é um pouco tímida) e sobre as formas de organização das práticas e objetos de conhecimentos.

Os encontros e desencontros de temas ganham materialidade por causa do diálogo com a alteridade – o professor, o conjunto de alunos, o coordenador, a visitante, a proposta da aula, a família etc.– e orientam as representações de si mesmos (cada aluno) e dos interlocutores. As interações que se constroem no diálogo com uma história imediata e mediata se estabelecem e são condicionadas pelo caráter do encontro, mas também são lugares de surgimento do novo, do que transforma a aula em um acontecimento aberto à novas construções a partir do já construído. “Sujeição [o tema é sempre definido pelo professor] e criação concomitantes [o aluno entra com a sua contrapartida pelo que isso lhe diz na relação com sua história], porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa só voz, muitas vozes” (Geraldi et al 2005, p. 110). A ambivalência resultante desse dialogismo interacional (a aula se transforma no espaço de múltiplas e diferentes ações verbais) remete ao que Prigogine (1996) chama de bifurcações que dão margens ao imprevisto, ao acaso, ao surgimento do novo e, a meu ver, possibilitam o surgimento dos modos de sentir e viver as ações escolares.

3.3.3. *O corpo que pode ser tocado pelas palavras*

No que tange ao entrecruzamento e antecipação de temas, é necessário assinalar que não se trata de uma característica exclusiva da aula no Ensino Fundamental. Em sendo a escola um lugar de estabelecimento de disciplinas, poder-se-ia argumentar que a quebra do ritmo, tal como ocorreu na seqüência analisada, é consequência de os alunos pertencerem às fases iniciais de escolarização e, por isso, ainda não manuseiam com clareza os códigos e regras de funcionamento do discurso em sala de aula. A experiência de participar de forma aberta da aula seria uma inexperiência com os controles pedagógicos. Obviamente, há um sujeito infante que participa, de modo aparentemente ingênuo, do discurso, porém, em maior o menor grau, as bifurcações trespasam a aula em todos os níveis de ensino. Numa aula gravada na universidade, mediante a introdução do tema ligado à leitura, foi desencadeou-se o seguinte diálogo entre professores e alunos.

AU

[...]

1434 A1 professora/ não sei (.) têm umas coisas que
 1435 eu gostaria de analisar porque a pergunta
 1436 era:: qual o livro que marcou a sua vida//
 1437 mas eu por exemplo sou leitora e os meus pais
 1438 não eram mas me obrigou a ser uma leitora (.)
 1439 eu queria brincar e o meu pai ficava no meu
 1440 pé (.) então de alguma forma a formação da
 1441 minha família me ajudou no sentido de me
 1442 forçar a ler [...] acho que não dá para tirar
 1443 uma porcentagem de uma pergunta que não foi
 1444 feita=
 1445 A2 =porque no meu caso mesmo foi a família que
 1446 me levou a ler [...]
 1447 P esse papo aí é muito importante (.) algo aí é
 1448 muito importante mas não concordo com vocês
 1449 até que vocês saibam o seguinte: é diferente
 1450 eu dizer eu me formei leitora em obediência a
 1451 uma influência familiar assim como me tornei
 1452 A B C D E F G H E se não tivesse havido uma
 1453 certa intervenção eu não teria me tornado se
 1454 você me disserem assim:: é mui::to (.) muitas
 1455 pessoas se tornaram qualquer coisa em
 1456 obediência ao comando familiar// aí se eles
 1457 forem bons filhos qualquer coisa que for

1458 mandado eles se tornarem eles se tornaram (.)
1459 se for leitor é leitor se for matemático é
1560 matemático [...] até aí nós não estamos
1561 sabendo nada da subjetividade da pessoa nós
1562 só estamos sabendo da subjetividade da pessoa
1563 quando ela me diz qual foi o livro que me
1564 marcou não o que alguém me mandou isso para
1565 mim fez diferença [...]
1566 A3 [...] quando eu trabalho literatura infantil
1567 mas eu não:: não tenho acho que eu me permito
1568 me censurar (.) é evidente que eu quero que
1569 eles tenham um contato com literatura mas eu
1570 quero que eles leiam ponto/leiam porque:: mas
1571 que eles leiam (.) eles têm uma capacidade de
1572 não só de decodificar a palavra mas de
1573 entender (..) de fazer uma leitura mesmo
1574 daquilo que eles gostam (.) ou seja conheço
1575 gente que é leitor de jornal (.) assim gente
1576 que ama ler jornal e não leu um livro de
1577 literatura (.)então a gente está com mania de
1578 dirigir muito essa história da leitura para a
1579 literatura ter gosto pela literatura [...]
1580 P é um outro problema o seu nome é A// você
1581 está falando de outro assunto (.) esse
1582 assunto que você está falando aí nós nem
1583 começamos sonhar em tocá-lo=
1584 A1 não é porque:: nós estamos falando da leitura
1585 do gosto pela leitura e a gente está falando
1586 do gosto pela literatura=
1587 P =você pode me lembrar de falar essa outra
1588 pauta depois (.)mas não é esta pauta que nós
1589 estamos fazendo agora (.) agora nós estamos
1590 na pauta específica de: fazer um levantamento
1591 aqui sala de como chegar alguém independente
1592 de que mandaram ela fazer e fazer o que ela
1593 f[az
1594 A4 [o contato com ver a coisa eu acho que é::h
1595 isso/
1596 P eu concordo que essa é uma condição
1597 necessária mas não é suficiente se nunca viu
1598 não vai gostar lógico que é isso mesmo (.)
1599 mas ver não garan::[te
1600 A4 [então se você valorizar
1601 você chamar a atenção do outro (.) hoje eu
1602 estou lendo um livro da área de psicologia
1603 que fala sobre a descoberta de si mesmo esse
1604 livro para mim serve como um apoio para
1605 pensar essa questão da leitura é um livro
1606 muito importante para mim (.) hoje eu tentei
1607 achar esse livro porque ele é muito
1608 importante. E eu falei para os meus alunos
1609 comprarem oi uma professora minha que indicou
1610 (.) ela falou muito do livro na época eu
1611 estava passando um mal estar tão grande que
1612 ter lido aquilo ter encontrado foi assim a
1613 busca de si mesmo [...]

1614 A ô:h C o que você podia falar para gente é que
 1615 tem muitas coisas fora por exemplo está
 1616 pedindo o primeiro livro que a gente se
 1617 tornou leitor se apaixonou pela literatura ou
 1618 foi uma coisa que te marcou que foi [...]

1619 P eu vou contar pra você mas deixa eu fazer
 1620 um::uma ressalva(.)eu tenho certeza absolu:ta
 1621 que eu falei uma coisa que vocês não ouviram
 1622 (.) a coisa era/ nós vamos entrar nesse
 1623 assunto ((sobre leitura)) mui::to divagar (.) esse
 1624 assunto é MUITO complicado/ precisa levantar
 1625 vá::rios aspectos/ nós fizemos um gran::de
 1626 percurso falando de gramática e hoje nós
 1627 estamos começan::do a mudar de assun:to e
 1628 nós vamos falar bastan:te disso (.)
 1629 cês admitem que eu falei isso//

1630 AA han han↑

1631 P vocês admitem que estão todos querendo pegar
 1632 a conjunção e ta aqui↑ ((risos)) não fiz
 1633 isso/mas iche/ estamos assim cal:[a\
 1634 A [no
 1635 vestibular\ começan:do a olhar pro fenômeno
 1636 para poder/ não tem o então aí (.) o se então
 1637 não vai surgir numa aula e nem duas [...] é
 1638 se:: e o então virá l[á::
 1639 [um
 1640 pouco distante\ na frente [...] isso é uma
 1641 ferrada em vocês (.) ao mes:mo tempo que eu
 1642 tô dando essa ferrada em vocês/ eu acho
 1643 absolutamente indelicado que vocês
 1644 façam isso (.) e tenho até minha hipótese do
 1645 porque vocês fazem\ (.) se vocês vieram
 1646 fazer letras necessariamente vocês são
 1647 apaixonados por a leitura (.) e/ tem uma
 1648 relação que é visceral:: com a literatura
 1649 assim como eu tenho também ((tosse)) primeiro
 1650 que falar de um assunto que pega a gente
 1651 assim mai::s/ (.) mas em outro lugar do
 1652 corpo/ que é a história da gramática/ a gente
 1653 começa a ficar bem inflama/do
 1654 (.)em especial porque é difícil admitir
 [...]

Se os alunos da seqüência anterior ainda estão iniciando a entrada na cultura letrada, os desta já ocupam lugar de sujeito de saber⁵. É, inclusive, pela consideração de tal

⁵ O termo “sujeito de saber” será usado ao longo da tese para definir o sujeito que os processos de escolarização buscam construir. Tal definição está livremente associada às teorias de Foucault (1975; 1984). Segundo o autor, a escola está indissociavelmente implicada na fabricação de um sujeito que possui modos de se comportar, de dizer, de se ver na relação que estabelece com os espaços sociais em que está inserido. Esse saber resulta do fato de os discursos de ensino estabelecerem diferenciação, presenças, exclusões, saberes, verdades acerca dos modos de ser, pensar e agir para os indivíduos. Em suma, o saber que esse sujeito possui engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes.

posição que a professora procura ordenar os discursos, criticando a antecipação de questões que deveriam ser discutidas com certa parcimônia ao longo do curso. Para a aula em questão, o objetivo foi circunscrito da seguinte maneira: eu pedi que para quem estava aqui no fim da aula passada oito ou dez pessoas que trouxessem para a gente um livro que marcou a sua vida (.) selecionassem um pedaço para ler e contassem para a gente porque esse livro marcou a vida. O que tinha sido proposto como ponto de partida para pesquisas e reflexões, devido ao valor que assumia para cada aluno, transformou-se na razão de um debate atravessado pelas paixões resultantes da história de leitura de cada um. Ou da experiência do que aconteceu para que cada um se transformasse em um leitor e para que elegeesse um livro específico. Nesse sentido, a crítica visou disciplinar: a) o olhar para o tema; b) o aprender a narrar a si próprio (na relação com o tema); e c) o aprender a explicar as relações mais amplas de aprendizagem (são futuros ou já professores discutindo o ensino da leitura) da leitura na inter-relação com as teorias propostas. O alvo, sem dúvida, é a necessária constituição e ordenação desse sujeito de saber.

Ocorre que explicar porque um livro marcou as suas vidas significou rememorar relações com pais, avós e, sobretudo, professores. Pela rememoração entraram em tema especificidades de aprendizagem e de construção de afetividades pela leitura. Cada turno de fala, vindo do professor ou dos outros alunos, aciona memórias, valores e desejos de se posicionar. As enunciações põem em evidência os conhecimentos dos interlocutores e da situação e, a partir disso, posicionam-se de acordo com suas respectivas interpretações e avaliações. Estas baseadas na relação visceral e apaixonada que nutrem pelo tema. A implosão da aula que a professora adequadamente explica como a consequência de um assunto que pega a gente assim mais/ (.) mas em outro lugar

do corpo resultou da entrada em cena de um sujeito cujo discurso não estava somente baseado na lógica da ação, mas, sim, com base na lógica da paixão. Para além da necessidade de responder à proposta da aula, às questões, às dúvidas, a pressa foi essencialmente guiada pela reflexão que os alunos fizeram sobre si mesmos. Algo que ocorre também na seqüência analisada no tópico anterior, com a diferença que lá os alunos mobilizaram uma memória imediata dos acontecimentos e ações para construir o discurso. Já os da seqüência de agora implodem o tema por causa da experiência de um vivido mais distenso.

A possibilidade de ser tocado pela linguagem resulta sempre da experiência nascida nas interações com o outro, o que remete a construções de relações afetivo-emocionais concretas. Creio que Bakhtin (1929, p. 95), indiretamente explica esse movimento interdiscursivo ao afirmar que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” Em tal concepção está presente um sujeito cujo ato de escutar, por se sustentar em saberes e valores culturais e sociais, foi construído com base na experiência daquilo que lhe aconteceu, tocou e transformou-o. Seguindo Larrosa (2004), se colocarmos a experiência como resultado do vivido e o sujeito como esse ser que pode ser tocado pela linguagem, então o discurso de emoção nasce dos esforços de um “eu” que habita um mundo em que a presença do outro é condição de existência. Sendo isso, o ato de pensar sobre um acontecimento implica em não ser indiferente a ele. E é precisamente o tom emocional-volitivo, a entonação que atribuímos ao discurso que marca a não-indiferença.

3.4. Fechando o capítulo: interações e discurso de emoção

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo objetivaram fazer um retrato,

com bordas não fixas, do que pode ser o contexto de sustentação do discurso de emoção. Este emerge em um quadro interacional não neutro e, por isso, já na introdução assinala que nasce da experiência de interagir com o outro em espaços de dinâmicas complexas. Pelos dados analisados, o contexto da sala de aula apresenta traços fundamentais para entender os discursos que daí emergem, que são: a) a pluridimensionalidade (refere-se à quantidade de eventos e tarefas realizadas); b) a simultaneidade (várias dessas ações são realizadas ao mesmo tempo); c) a imediatez (trata-se da rapidez com que as ações acontecem e, conseqüentemente, obrigam o professor a agir em situações de urgência); d) a imprevisibilidade (há sempre um aspecto inesperado, uma vez que nem o professor nem o aluno sabe com certeza qual o direcionamento de cada acontecimento); e) a visibilidade (na sala de aula ambos os interlocutores estão sempre em situação de exposição de si para outro); e f) a historicidade (é o que traz as vivências, saberes externos para o interior da sala de aula) (DOYLE *apud* GAUTHIER & MARTINEAU, 1999). É nesse espaço que professores e alunos constroem os seus discursos visando responder, interferir ou mudar os rumos dos acontecimentos.

Diante disso, as análises serão organizadas em torno da hipótese de que, no cotidiano da sala de aula pequenas situações dão origem a pequenas emoções que ganham materialidade linguageira porque são fortemente orientadas pelas interpretações e retornos de cada interlocutor. A partir disso, buscarei sustentar que esse discurso pode trazer a cadência da linguagem organizada, estruturada para responder aos imperativos ordenadores dos modos de falar, escrever e posicionar-se no interior da escola e também pode ser o que possibilita outras linguagens dentro da linguagem escolar. Pelo delineamento das múltiplas possibilidades de funcionamento das interações, creio ter assinalado que o discurso de emoção, por nascer em um espaço de divergências, conflitos e pertencimentos, pode ser o lugar da disciplina e da indisciplina, da resistência e da sedução, da sujeição ou da

estratégia.

Não viso, portanto, apresentar o discurso de emoção como resultado das alegrias e ações camaradas entre professores e alunos, pois a sua emergência (nas suas múltiplas faces) será concebida como amálgama resultante dos interesses, dos esforços e, sobretudo, dos valores construídos nos intercâmbios entre interlocutores. Professores e alunos, cada um a seu modo, usam pequenas estratégias afetivas/avaliativas para enunciarem, respectivamente de forma direta e indireta, o que são atos reflexivos sobre si, sobre o outro e sobre o trabalho de ensino e aprendizagem. Tal afirmação não se sustenta na visão relativista de que as assimetrias foram abolidas. Porém, mesmo com as assimetrias das posições, as ações não são ingênuas nem passivas porque comportam e constroem as experiências dos sujeitos. Cada um, no jogo interlocutivo, lança mão dos recursos de que dispõe para demarcar sua posição ou então para exigir ou demover o interlocutor de sustentar a sua.

O discurso de emoção surge porque as interações comportam no seu interior, ao mesmo tempo, resistências e astúcias. Especificamente, o discurso de emoção resulta do trabalho necessário que os sujeitos fazem, sempre da posição exotópica, de completar as ações do outro com tudo o que descobrem a partir de seus saberes, desejos e sentimentos. As ações de acabamento são conflituosas e, por isso, o afetivo discursivizado é uma das formas de respostas a tais ações. Com base em Bakhtin (2000), pode-se dizer que esse discurso envolve um trabalho estético (social) porque a devolução de contra-palavras não é inocente (comporta o desejo de estabelecer controles, exigências e limites e também de seduzir, construir proximidades e pertencimentos); contém sempre acentos valorativos que definem modos de ser, agir e posicionar-se. E por fim, afetivo porque, sendo as contra-palavras carregadas de acentos avaliativos, o trabalho ético e o estético envolvem um sentir que não nasce da pura individualidade, mas do esforço de se pôr na posição de quem

compreende ou refuta as ações do outro. As interações assumem, portanto, o lugar de principal matéria-prima de sustentação desse discurso. Fora delas não é possível configurá-lo.

4. DISCURSO, EMOÇÕES E INTERAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1. Introdução

Professora sim, tia sim! Sem perder de vista as críticas freirianas a respeito da necessidade de diferenciar, politicamente, os lugares das tias e das professoras, começarei a analisar a dinâmica das interações na sala de aula do Ensino Fundamental (daqui em diante EF), especificamente os processos de emergência das interações afetivas, tendo como ponto de partida o seguinte enunciado: a professora é a tia que ensina ler e escrever. Essa afirmação é a resposta de uma aluna à correção da coordenadora pedagógica, que lhe disse: M ela não é sua tia é sua professora. Retorno rápido e impaciente: eu sei:: tia::/ a professora é a tia que ensina eu ler e escrever. O termo “tia”, utilizado de forma exaustiva em sala de aula, pela perspectiva da aluna tem dupla face, pois se sustenta em um movimento de analogia e diferenciação: a professora é a tia (analogia com a tia familiar), mas ocupa lugar diferente porque é aquela que ensina a ler e a escrever. Isso justifica a diferenciação marcada pelo tom impaciente que parece querer denotar o óbvio: o ato de ensinar e o de aprender envolvem valores e, conseqüentemente, afetividades.

Assim, a despeito das teorias que criticam ou condenam as proximidades afetivas, as aparentes confusões entre os lugares das mães, tias e professores, esse enunciado é um indício de que, no EF, a dinâmica interacional tem características próprias. Os sujeitos elegem ações discursivas afetivas com o objetivo de convencer, aproximar, modificar, controlar e resistir. Esse processo, por sua vez, incide sobre a organização da linguagem.

Em outros termos, a dimensão dialógica se evidencia na dinâmica enunciativa; uma dinâmica baseada na maneira como os participantes de uma situação concreta interagem entre si. O discurso de emoção no EF tem como principal objetivo a construção de proximidades afetivas entre sujeitos. É um recurso que o professor, mais do que o aluno, possui para envolver os seus interlocutores no processo de aprendizagem. Obviamente, a criança é a parte que se deixa tocar com mais facilidade, porém o surgimento do referido discurso está, a meu ver, ligado também às concepções de infância vigentes em nossa sociedade. A infância, sobretudo na escola, é vista como um longo período de preparação para o modo adulto de pensar, conhecer e agir. A constituição desse sujeito de saber se dá pela inserção da criança em um universo composto por regras, valores e hábitos. É na realização desse trabalho que o professor recorre à discursivização das afetividades como um dos recursos que dispõe para organizar essa inserção.

É necessário assinalar que a criança, ao mesmo tempo em que se deixa envolver, também deixa entrever nas suas ações discursivas um sujeito que, conhecedor do valor das ações afetivas, traça pequenas estratégias para conquistar seu principal interlocutor. Não se pode, portanto, simploriamente analisar os discursos de ambos pela ótica de que são ações de adultos experientes que ensinam crianças inexperientes, o que justificaria a oposição entre linguagem infantil *versus* linguagem adulta: a primeira tida como menos adequada que a última. Segundo Rimé (2005), o ser humano, muito cedo, mostra-se capaz de construir objetivos e engendrar projetos para realizá-los. O que muda ao longo da vida é a sagacidade com que constrói os meios para atingir seus objetivos. O aluno do EF, por exemplo, joga com o discurso, negocia com o seu interlocutor, utilizando os recursos languageiros de que dispõe.

Os termos de emoção, como atos de discursos, por serem atravessados pelos conflitos e confrontos próprios à constitutividade do sujeito e da linguagem, sustentam-se

em recursos lingüísticos diferentes para produzir efeitos de sentidos similares. Por exemplo, no tópico 4.4.2, o aluno diz que tem fome visando provocar a reação emotiva na professora. Há ingenuidade na arregimentação dos recursos de linguagem, mas não passividade, pois se trata de um sujeito que sente, age e interage tendo por base sua inserção no universo da linguagem. Em termos de discurso, as crianças são sujeitos discursivos e não sujeitos de um “vir-a-ser” como comumente são tratadas quando se discute formação. A enunciação das emoções no EF, quando vindos dos alunos, traz as marcas da temporalidade em que vive. Isso, em muitos casos, torna os argumentos ingênuos, mas não os objetivos (cf. LOBÃO, 2007).

4.2. O contexto constitutivo do discurso de emoção no EF

Corre, corre, conversas [...], barulho. Sinal filas, cabeças vêm cabeças. Sala de aula, prof., crianças, classes, cadeiras. Professora, giz, quadro, exercício. Crianças, pastas, cadernos, lápis, canetas, cópia, conversa. Professora, observação, “tempo reduzido”. Alunos, silêncio, cabeças baixas, mãos rápidas. Professora, mesa, cadeira. Alunos, mais dedos, menos dedos, lápis, borracha, lápis, números, cadernos, correção. Professora, caneta, errados, caneta, certos. Alunos olhares tristes, olhares alegres, classes, cadeiras, borracha, cadernos fechados. Aluno fala, professora repreende, atraso. Sinal, cadernos, pasta, agitação, conversas, brincadeiras (EIZIRIK & COMERLATO, 2004, p. 59).

Chama atenção no funcionamento da aula a movimentação dos alunos e das professoras. A ordem é, em princípio, desordem se comparada ao tipo de organização que começa a surgir no fim do EF, configura-se e adensa no Ensino Médio e transforma-se em regra na Universidade. Uma consequência da movimentação é a disputa pela atenção do professor e as estratégias utilizadas por ambos para criar relação de proximidade. Não que isso não aconteça nos demais níveis, mas nas fases iniciais dá origem, por exemplo, a ações discursivas em cadeia. Por exemplo, dada uma determinada maneira de a professora responder ao enunciado de um aluno, tem-se dos demais a repetição do ato com o objetivo de também ser o sujeito da atenção afetiva. A isso chamarei de demanda de socialização da

intimidade. Essa socialização se materializa em palavras, gestos, proximidades e temas vinculados ao compartilhamento de memórias afetivas. No que se segue, apresento análises de discursos que não se caracterizam como discurso de emoção, não são atos que, abertamente, manifestam emoção, mas que criam ambientes propícios à sustentação de estratégias com o objetivo de criar efeitos de sentido afetivo. Vejamos:

A1EF1S

[...]

32 P vamos ver quem sabe (.) vamos lá↑ A B C D E ((coro
33 assume o comando e fala todo o alfabeto))

34 P nossa não alca[ncei\\\

35 A1 [au au au/

36 P (...) então agora vamos escrever

37 A2 o A E I O U// olha tia eu já sei

38 P até que letra nós aprendemos//(.) quem sab=
39 AA =letra M::::

40 P até o M né/ (*inaudível*) H I J L M N (...) quem vai
41 falar junto comigo//=
42 A2 = já falei↑

43 P E JÁ TÁ BO:::M

44 A3 o::h tia::: (.) vamos ver TV\\\

45 (*inaudível*)

46 A3 ti:a vamos ver o [filme\
47 P [ahn/

48 A3 o filme que eu falei\ (.) agora é ver TV não é/=

49 P =ontem você fe- ontem nos fizemos (.) lembra que
50 nós assistimos o filme// (.) e aí eu falei hoje
51 nós vamos fazer o alfabeto (.) vamos deixar pra
52 amanhã

53 A2 estou cansado

54 P já tá:: cansa::do// (.) chegou agora (.) não
55 dormiu bem//

56 A2 a:h e::u n[ão:::/

57 A4 [nem[eu/
58 A5 tamb[ém não/
59 A6 eu não/=

60 A3 =tá com sono [saiu sem estudar/
61 A5 [o:h tia:::/ ele não dorme
62 (*inaudível*)
[...]

O pretexto no discurso do aluno é o do desejo de não fazer a leitura das vogais (37 e 42). Como o argumento de que já sabia realizar a leitura não convenceu a interlocutora a dispensá-lo, afirma que está cansado (53), promovendo assim um deslocamento decrescente entre os primeiros enunciados: antes visou apresentar-se como sujeito de saber

(eu já sei ler e eu já li), e, por último, figurativiza-se como sujeito de sentir. O estado subjetivo não condiz com o contexto (a aula tinha iniciado havia pouco tempo) e o retorno é a pergunta – já tá:: cansa::do// (.) chegou agora (.) não dormiu bem// – com entonação alongada (o que conota carinhosa descrença), seguida da lembrança do tempo de chegada na escola. Perguntar ao outro se não “dormiu bem” desloca o lugar de explicação para o cansaço (não é problema resultante das atividades realizadas), o que não invalida totalmente o argumento do interlocutor e, sobretudo, configura preocupação e não-indiferença com relação ao estado enunciado. Se a professora assume para o aluno que o conteúdo é realmente cansativo, cria a impossibilidade de realizar a atividade porque permite a abertura de várias reivindicações: ver filme por exemplo. Assim, se o aluno não enuncia abertamente “eu não quero fazer a leitura”, a professora também não lhe critica por criar justificativas outras para não realizá-la.

Como se tratava de negociar o desejo de não fazer a leitura, A2 aceita o deslocamento proposto e afirma que não dormiu bem. Isso faz surgir duas outras afirmações que podem ser classificadas como demandas resultantes da posição de não-indiferença da interlocutora: primeiro, três alunos (A4, A5, A6) dizem que também não dormiram. O objetivo é se porem no mesmo lugar de A2 e, logo, também sujeitos da preocupação da professora; em segundo lugar, A3 retoma a palavra para negar a A2 o lugar de merecedor de tratamento afetivo, uma vez que sair sem dormir ou não dormir significam não estudar. Como os retornos afetivos das professoras, conforme será demonstrado ao longo deste capítulo, funcionam como importante meio de “coroar esforços”, frisar que A2 não dormiu pode ser uma estratégia para mudar o lugar das afetividades da interlocutora. Quem não dorme não estuda e quem não estuda merece recriminação e não tratamento carinhoso.

Essas trocas podem ser vistas como indício importante do “valor” do afetivo entre sujeitos no universo da sala de aula. Valor que se transforma em recurso para contornar os confrontos (se a possibilidade do cansaço não foi completamente descartada, ela passou a ser explicada por um motivo fora da aula) e também para mobilizar esforços em torno da realização de uma atividade. A construção do universo afetivo resulta da necessidade de tornar possível ensinar e aprender ou de tornar suportável o trabalho que a escola faz sobre o corpo. Ver o filme é o desejo manifesto pelo lúdico, pela busca do prazer, fazer a leitura das vogais e permanecer na sala implicam disciplinar o corpo para o trabalho, para a concentração. A mediação afetiva da professora se interpõe nessa oposição.

Em outra seqüência discursiva, cujo tema envolve o conhecimento ou não da letra da música que servirá de base para as atividades em sala de aula, o diálogo de fundo afetivo tem o objetivo de tornar atrativo o conteúdo de ensino:

A1EF1S

[...]

94 P hoje tem (.) hoje tem educação artística e depois
 95 eu coloco (.) hoje nós vamos aprender uma
 96 musiqui:nha que quase todo mundo já conhece
 97 A1 pirulito que bate bate\\\=
 98 AA =pirulito que já bateu/ quem gosta de mim é ela/
 99 quem gosta dela sou eu/
 100 P tá:/ eu vou terminar aqui:=
 101 AA =quem gosta de mim é ela quem gosta dela é/
 102 P vamos terminar isso e nós vamos ler
 103 aqui (*inaudível*)quase todo mundo já ouviu essa
 104 música ou cantou né/ (.) quem nunca tinha ouvido//
 105 A1 G/
 106 P você nunca tinha ouvido essa música// pirulito que
 107 bate bate (.)pirulito que já bateu/
 108 A2 eu já né tia//=
 109 P quem gosta de mim é e[la quem gosta dela so[u
 110 eu/(.) não é M//
 111 A3 [tia eu já né ((em pé e próximo))
 112 A4 [ti:a↑=
 113
 114 P =no::ssa filho até a minha netinha já canta isso
 115 apesar dela ser pequenina ((riso))
 116 AA eu vi lá eu [vi lá↑
 117 A2 [tia::: eu já vi né/
 118 P porque eu can:to pra ela né/ então é difícil quem
 119 não conhe- quem não conheça essa [música né

120 A3 [o:h tia eu vi né
 121 ((toque no braço da professora))
 122 P =é como ciran[da cirandinha
 123 A5 [e o::h ti::a/
 124 P pirulito [que bate
 125 A6 [o:h [tia::/ o:h ti:a/=
 126 A1 [você já deu essa né tia//
 127 A3 o:h tia/ (.) você já deu pirulito que já bateu/
 128 P é::h (.) então não eu já dei essa aqui o:h/(.)
 129 eu já dei essa né/
 130 A7 você deu a outra né tia//
 131 P é:h então quem é repetente já conhece não
 132 conhece//
 133 AA já:::†=
 134 Ao =eu não ((provável fala do G da linha 105))
 135 P o ano passado eu trabalhei essa música também
 136 (...) tem te- batatinha quando nasce também
 137 trabalhei
 138 AA ((cantam))batatinha quando nasce esparrama pelo chão/
 139 (.) menina quando dorme põe a mão no coração/=
 [...]

Pelo todo da seqüência, é possível concluir que a música em questão foi base para realização de atividades no ano anterior; tanto que a seqüência se inicia com a afirmação de que iriam aprender uma musiqui:nha que quase todo mundo já conhece. O termo quase todo mundo é dúbio e possibilita à professora desenvolver as interações em torno de dois tipos de memórias afetivas. O diálogo com G aciona a memória de que a música é conhecida porque faz parte da tradição popular e, por isso, é cantada pelas avós aos “netinhos”. Ela, a professora e também avó, canta para a netinha e se dispõe a cantar com os alunos. Essa filiação circunscreve a atividade no interior de uma memória afetiva e a expressão de interjeição no::ssa filho constrói a imagem do aluno como alguém que ocupa um lugar similar ao da “netinha”, ainda que a situação lhe seja desfavorável, pois a diferença provocativa se estabelece pela comparação: ela, a netinha, já canta a música, apesar de ser pequenina, e ele, ou os que não estavam incluídos no “quase todo mundo”, ainda não sabia cantar. Se se tratava de algo que quase todo mundo sabia e se esse saber anterior resulta da relação entre avós e netos, o que será

feito na aula tem a função de acionar/retomar a memória de saber dos que conhecem a música e construí-la para os que não a possuem.

O termo *quase todo mundo*, se consideramos a afirmação (132) é: *h então quem é repetente já conhece não conhece//*, remete também a outros interlocutores: os alunos reprovados no ano anterior. Por essa perspectiva, o compartilhamento de memórias muda completamente de função e, sobretudo, muda o estatuto dos interlocutores. Os que dizem que não sabem não são repetentes. Porém, a diferenciação permanece em plano secundário, pois o que está em jogo, o objeto de disputa é a afetividade da professora e não a relevância de ter sido aprovado ou não. Daí que grande parte dos alunos faz questão de afirmar que sabe. Para estabelecer a diferenciação, (em coro) a maioria não só afirma que já viu/ouviu a música, mas corre para perto para tocar a professora e chamar sua atenção.

Pela situação de interação, não é possível especificar, mas a expressão *eu vi lá eu vi lá↑* pode significar “eu já vi, eu já estudei, eu já sei”, o que abre a possibilidade de ser um “eu já estudei esta música com você no ano passado” ou “eu já vi, já aprendi com a minha avó”. Nos dois casos, o *lá* não remete somente a espaços, mas a tempos/espaços que podem ser: “o ano passado com você”, “outro tempo com a minha avó” ou “o tempo em que você e minha avó ficaram próximas porque me ensinaram algo semelhante”. Nas duas possibilidades, a diferenciação entre lugares ocupados pelos alunos se estabelece pelo compartilhamento de memórias. Os alunos que não sabem a música não podem fazer parte desse momento de “intimidade”. Em tais situações, as comunicações cordiais dão base a simpatias, projeções/identificações com o outro, o que permite a construção de compreensões e pertencimentos entre sujeitos. A procura do prazer vindo do poder dizer que sabe a música, seja porque aprendeu com a avó, seja porque aprendeu com

a professora, provoca um tipo de engajamento que subverte o valor da aprovação/reprovação.

As proximidades são relevantes à construção das relações afetivas. Nessa etapa, seguido da necessidade de enunciar um saber, é necessário ter o retorno individualizado da professora. O acabamento para cada ato ainda é compreendido como algo que envolve o olhar e o discursivizar exclusivo. Os discursos, as correções genéricas, coletivas ainda não exercem função relevante. O entrelaçamento de discurso e toques físicos se justifica porque o ato de aprender ainda é novidade, ainda não existe familiaridades com o fazer escolar, daí a exigência para que o professor dê forma ao trabalho realizado. Em outras palavras, o ato de aprender ainda é fortemente dependente da ação estética do professor e, por isso, o afetivo, embora dirigido aos sujeitos, incide sobre o que é oferecido como resposta às demandas na sala de aula.

Nesse sentido, no *corpus* analisado, o ir para próximo e o toque são mais enfatizados pelo aluno (e isso está fortemente ligado à condição da infância) e o recurso da discursivização é mais utilizado pelo professor. Entretanto, quando aquele adota posição de distanciamento e resistência, este une proximidade e discurso afetivo para envolvê-lo e controlá-lo, conforme pode ser observado na seqüência seguinte:

A2EF1S

[...]
 72 C o pai do L que foi que mandou ((as fotos)) de
 73 recordação:=
 74 P- =no:ssa/ que bonito que ficou (...) a é A e J (.)
 75 da nossa cla:sse quase não tem ninguém da nossa
 76 classe hein (...) o:h G/ para de mexer hein=
 77 A1 =eu não tou:: mexen:do eu estou procurando o meu
 78 lápis\
 79 P tá/ depois eu mostro (.) depois vou passar de
 80 carteira em carteira mostrando
 81 A2 o W não veio hoje né//
 82 P o W não veio ho::je né\ (.) a:h olha ele lá/
 83 ((sorrindo))(.) por que você tá aí filho// falei que
 84 você tem que sentar aqui na frente (.) bem
 85 perti::nho de mim porque você não terminou a
 86 lição né/

87 A2 Wururr:::/
 88 P tem que sentar aqui na frente (...) está
 89 quietinho hoje (...) vamos terminar toda a lição
 90 né filho (...) que que eu falei pra vocês hein//
 91 q[ue
 92 A3 [a::h tia::: eu quero ver
 93 P depois eu ia mostrar de lugar em lugar↑ mas não
 94 adianta falar né/ DEPOIS agora eu vou recolher
 95 isso não é hora (.) calma/ na aula de educação
 96 artística nós vamos pegar isso aí=
 [...]

O anúncio de A2 faz a professora procurar por W e, ao localizá-lo (a:h olha ele lá), lembrá-lo do que provavelmente tinha sido decisão anunciada na aula anterior: a de que deveria sentar bem próximo dela porque não tinha terminado a lição no dia anterior. A razão do não-cumprimento da tarefa fica explícita na expressão está quietinho hoje. Esse reconhecimento/estranhamento do silêncio significa que em outras aulas W sempre conversou mais e, portanto, justifica a demanda para que fique próximo. Em contrapartida, o silêncio não habitual pode ser uma tentativa de escapar ao controle, revelando, da parte do aluno, a distinção entre valor e objetivos das proximidades. Assim, a designação “filho”, antecedida pelo riso e tom de surpresa, é central para camuflar os objetivos da interlocutora, uma vez que instala a demanda a partir de um discurso similar ao das mães, pois pô-lo no lugar de filho, solicitar que fique “bem pertinho” conotam preocupação, atenção e carinho. Com isso, ameniza o claro propósito de estabelecer vigilância mais rígida, já que a proximidade não era uma opção e sim uma exigência. Por essa perspectiva, a expressão Wururr:::/, enunciada por A2, tem dupla significação: pode ser rejeição a W porque ele conversa muito e ironia pela razão de ter o privilégio de estar “pertinho da professora”.

Nesse sentido, os cuidados da professora são formas sutis de disciplinarização que, camufladas em estratégias e tons afetivos, promovem a adaptação às regras de funcionamento da aula. No aconchego criado pelo estar “pertinho”, camufla a exigência de exposição ao visível. Não é por acaso que o olhar é um grande recurso do professor para

trazer o aluno de volta quando este sai para diálogos paralelos ao tema da aula. O ato de se pôr a disposição ou fora desse controle do visível define *status* no interior da escola. Nas fases mais avançadas, os alunos que sentam próximos ao professor são comumente vistos como inteligentes e disciplinados (embora nem sempre essa imagem seja a expressão fiel da verdade), enquanto os que ficam distantes carregam a imagem de indisciplinados e de quem apresenta dificuldades para aprender. Há, portanto, barganha nesse ato: pôr-se a disposição do olhar tem como retorno a atribuição de uma imagem positiva.

Os enunciados e termos de emoções, nascidos nesse espaço de interação, representam modos de posicionamento relacionados a uma opinião, a um acontecimento ou às palavras do outro. No sentido bakhtiniano, são contra-palavras carregadas de acentos avaliativos. E estas podem ter coloração mais afetiva ou mais racional dependendo das condições em que são produzidas. Devido aos objetivos que regem as interações entre professores e alunos, a construção dos discursos sofre uma movimentação constante tanto no que diz respeito às formas de organização em torno de determinado assunto¹ como nas estratégias para conquistar e seduzir o outro para determinada questão. Obviamente, os dois movimentos não estão separados; podem ser localizados em formas específicas de emergência, uma vez que, dada a assimetria dos lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos, apresentam diferenças não só no uso dos recursos lingüísticos, mas também nas respostas aos atos de discurso.

4.3. As táticas discursivas (afetivas) dos professores

4.3.1. Quando o não se esconde no elogio e no incentivo

¹ Na universidade, por exemplo, a aula tem um funcionamento estável. O professor expõe o assunto, o aluno apresenta questões. Isso porque já estamos diante de um corpo disciplinado, sabedor de como se deve portar diante desse gênero discursivo.

Na seqüência seguinte, o anúncio de que iriam (re) ler o ABC faz com que alguns alunos queiram demonstrar que já sabem ler. O gesto se desdobra em dois outros: a aproximação e a repetição dos enunciados. A estrutura e organização lingüística dos diálogos, como já dito, repetem os atos discursivos uns dos outros dependendo de qual seja o retorno do interlocutor. Mediante a proposta da professora, vários procuram demonstrar que já aprenderam a ler palavras e/ou pequenos textos, o que permite pressupor que se trata de um recurso para recusar a atividade de leitura. Por se tratar de uma minoria que vinha se destacando nas aulas em termos de desenvolvimento de leitura, a professora insiste na necessidade da leitura, argumentando que os demais também precisavam aprender. Nas suas palavras: *mas vamos então começar pelo ABC para os coleguinhas aprenderem né/ depois nós vamos fazer umas tarefas de português/.*

Nesse caso, tem-se uma típica demanda criada devido às diferenças no desenvolvimento do processo de aprendizagem: alunos que aprendem mais rápido ou mais lentamente. É fato bastante conhecido que tais diferenças precisam ser constantemente negociadas para que a aula tenha dinâmica mais ou menos igualitária. O sucesso ou não da equidade depende muito da capacidade do professor não só de traçar estratégias de interação entre os alunos, mas também de responder e orientar cada um. No caso acima, responder ao grupo adiantado implicaria em deixar de lado os que ainda apresentavam dificuldades para identificar as letras do alfabeto. Por outro lado, a repetição do ABC, considerando os discursos, estava sendo cansativa e leva os alunos a insistirem (de uma forma sutil, já que não dizem explicitamente que não queriam ler o ABC, mas que já sabem ler outros textos e palavras) na mudança de rumo da atividade. Como o eixo é sempre a busca de aprovação, as respostas da professora, de fato, são táticas para dizer “não”.

A2EF1S²

[...]

01 A1 tia::: escuta eu já eu já sei ler (.) deixa eu ler
 02 para você ver ((faz a leitura))
 03 P ai: que lin::DA/você já sabe ler fluentemente//
 04 A1 eu sei sim
 05 P que maraVILHA/
 06 A2 eu vou ler tia::((faz a leitura de um pequeno fragmento de texto
 07 dado em outra aula))
 08 P no::ssa isso é muito bom (.) você realmente
 09 aprendeu (.) a tia está muito feliz
 10 A2 tia:: aqui está escrito o nome do bambi
 11 P que bom que você já sabe identificar os nomes
 12 (.)muito bem viu/ a tia está gostando de ver(.)
 13 essa turma é esperta
 14 [...]

15 A2 ti::a nós vamos fazer o ABC hoje//
 16 P VA::MOS ((está escrevendo no quadro o ABC))
 17 A eu já sei dizer ele to::dinho já
 18 P é isso (.) você é um menino estudioso/
 19 mas vamos então começar pelo ABC para
 20 os coleguinhas aprenderem né// depois nós vamos
 21 fazer umas tarefas de português/ ((após a escrita do ABC
 22 no quadro))
 23 A3 tia vamos ler/ eu gosto mais de ler ((mesmo aluno do
 24 diálogo anterior))
 25 P o::lha\ você precisa saber que nós temos que fazer
 26 outras coisas também (.) copiar tarefa do quadro
 27 também é importante (..) mas eu prometo que nós
 28 vamos fazer uma lição bem gostosa ((mediante o
 29 silêncio do aluno faz a afirmação seguinte)) a ti:a está muito
 30 alegre porque você diz que gosta de ler viu/
 31 A3 oba:::↑
 [...]

O discurso afetivo caracteriza-se, da perspectiva lingüística, pela sintaxe, pelo vocabulário (usos de substantivos, adjetivos, verbos e diminutivos), e, da perspectiva extralingüística, pela entonação e pelos gestos de proximidades. As afirmações centradas em expressões adjetivas, segundo Kerbrat-Orecchioni (2002), pertencem ao campo semântico das afetividades. Expressões como *aí que lin::DA/*, *que maravilha/* *nossa/* *isso é muito bom*, segundo a autora, testemunham a inscrição do sujeito no seu enunciado, veiculando uma avaliação positiva. Elas qualificam particularmente o sentimento produzido no locutor em razão de um ato discursivo

² As aulas que não foram transcritas na íntegra terão a numeração das linhas sempre a partir do 01.

praticado pelo interlocutor. Mediante esse tipo de resposta da professora, surgem várias demonstrações de leitura e que obtêm retornos também de cunho avaliativos: no : : ssa isso é muito bom (.) você realmente aprendeu (.) . Os gestos dos alunos indiretamente têm o objetivo de demonstrar a desnecessidade da leitura do ABC, uma vez que, segundo as próprias regras da escola, quem já sabe ler palavras e pequenos textos já passou da fase de trabalho somente com as letras. No entanto, tais gestos são tratados como simples busca de aprovação e não como demanda para mudar os rumos da atividade de leitura: (.)muito bem viu/ a tia está gostando de ver (.) .

Entretanto o último aluno da seqüência apresenta estratégia diferenciada dos demais. O termo emotivo-volitivo³ eu gosto mais de ler pressupõe que repetir o alfabeto não é um ato de leitura e, indo mais à frente, deixa entrever as suas disposições com relação ao que está sendo realizado. Isso obriga a interlocutora sair da posição de quem somente aprova os atos enunciados como fez anteriormente. Assim, ao adotar uma entonação afetiva para responder, camufla os efeitos do discurso da autoridade que diz “não” apesar das demandas e declarações. A expressão *você precisa saber*, seguida de entonação lenta e baixa, coloca-a no lugar de um sujeito experiente e cria a credibilidade necessária para que seu argumento produza efeitos de negação sem ser sentido como tal. A mesma afirmação inscreve o aluno no lugar de aprendiz.

Por serem diferentes as modalidades apreciativas usadas por cada um dos interlocutores (o aluno propõe a leitura de texto porque toma a atividade como prazerosa e a professora propõe a realização da leitura do ABC por achar também importante), a

³ Ruwet (1994 p. 45) afirma que "os verbos de sentimento, ou verbos psicológicos estão, na maior parte, divididos em três classes [...]: classe I (gostar, desprezar, etc.), classe II (divertir, impressionar, etc.), classe III (agradar, desagradar, etc.)."

"les verbes de sentiment, ou verbes psychologiques sont pour la plupart repartis em trois classes [...]: classe I (aimer, mépriser, etc), classe II (amuser, impressioner, etc), classe III (plaire, déplaire, etc.) " .

professora procura não diminuir a relevância da proposta do aluno, tanto que usa o modalizador argumentativo “também” para pôr os atos de copiar tarefa no quadro e ler o ABC como atividades importantes. Porém, como importante não é sinônimo de gostoso, o uso do operador argumentativo “mas” para introduzir o enunciado seguinte produz uma espécie de efeito de negociação, de não-indiferença aos motivos que fundamentam o pedido do aluno: *mas eu prometo que nós vamos fazer uma lição bem gostosa*. Ou seja, após a negação indireta vem novamente o movimento de aproximação, restituindo ao aluno um lugar de destaque, pois mesmo não sendo possível fazer a leitura conforme solicitada, fica a promessa de que a aula será “gostosa”. O termo *gostosa* não remete ao prazer provocado pelo palato, mas ao que é sentido mediante uma vivência intelectual agradável. O *gostoso* aqui sinaliza que a atividade também poderá provocar o sentimento de contentamento.

Entretanto, a promessa ainda não é suficiente para conquistar o interlocutor, que não manifesta nenhum indício de adesão à proposta da aula. Diante disso, o enunciado final delinea um enunciador emotivo que trabalha para conseguir a adesão afetiva do interlocutor: *a ti:a está muito alegre porque você diz que gosta de ler viu*. A alegria, emoção de base nas categorizações clássicas, nas práticas discursivas cotidianas, quando discursivizada, é também um meio de dar retorno de caráter avaliativo positivo às ações do outro. No enunciado em análise, serve para manifestar a não-indiferença à declaração que, no interior da escola, tem valor capital: *a de que se gosta de ler*. E é isso que provoca a adesão do aluno por meio de um clássico elemento lingüístico que denota disposições afetivas na linguagem: a interjeição *oba:::↑*. A aceitação da proposta é fortemente marcada pela entonação elevada e pelo alongamento da vogal. Pequenas expressões, pequenas palavras que, no universo da sala de aula do EF, são recursos que os sujeitos dispõem para materializar sentidos afetivos.

4.3.2. O valor discursivo das pequenas expressões lingüísticas

A análise dos argumentos afetivos no discurso não pode se deter somente no léxico para apontar a presença das afetividades na linguagem. Porém, é importante assinalar como pequenas palavras, em uma situação de interação específica, adquirem colorações afetivas. Para tanto, é necessário pôr sempre em relevância a insistência de Bakhtin (1929) de que a natureza intrinsecamente dialógica da linguagem promove deslocamentos nos sentidos de uma palavra. Nesse sentido, propor a análise dos pequenos termos não significa analisar o léxico para chegar às afetividades, mas sem considerar os efeitos de sentidos que essas pequenas palavras produzem no interior de um discurso que tem um outro pequeno como interlocutor.

Na introdução do capítulo, afirmei não ser produtivo analisar as enunciações de professores e alunos, no EF, como simples produções de um adulto que conduz e ensina crianças – isso visava a não pôr a criança na posição de um interlocutor menor no que tange à participação no jogo interlocutivo. Entretanto, as pequenas palavras, nas interações em sala de aula, surgem como recurso que o professor possui para tornar os saberes formais acessíveis à criança. Seu discurso, por exemplo, não é composto por argumentos e vocabulários complexos devido à duas questões: deve-se às representações que se têm da criança como um sujeito que ainda não detém a competência necessária para entender um discurso complexo; e porque as tomadas de turnos de fala são intensas. Por se trabalhar com turnos sempre curtos e atravessados pela outra fala, os interlocutores se engajam em relações interativas que, em termos de organização lingüístico-discursivo, envolvem pequenas palavras carregadas de entonação afetiva. Ao professor, por exemplo, não é dado tempo que possibilite sustentar um discurso mais elaborado. Sua fala é sempre reconstruída a partir das inquirições dos seus interlocutores. Para contornar interferências, surgem as explicações rápidas, simplificadas e particularizadas para cada um dos alunos.

Obviamente, dada a demanda que se cria, ocorre o uso abundante das pequenas formas de discursos. Entretanto, isso não permite generalizar e considerá-las formas lingüísticas vazias. No contexto da sala de aula, é necessário inverter a questão: olhar primeiro para os usos e, em seguida, definir a plurifuncionalidade ou esvaziamento de significados, pois, mesmo quando os termos não são mais que simples fórmulas cotidianas, conservam sentidos e objetivos significativos no contexto da sala de aula. O “oba”, enunciado pelo aluno, é um retorno afetivo ao elogio que lhe faz sua interlocutora. Tal inferência é possível se considerado todo o desenrolar das interações verbais e, sobretudo, a entonação que marca a enunciação desse pequeno termo: a inocência ou não, em termos de sentidos afetivos, depende do grau de significação que o enunciado adquire na situação dada. Segundo Bakhtin (1929), o valor desse tipo de discurso resulta do fato de que é um ato responsivo a outro enunciado. O valor é marcado, sobretudo, pela entonação. O autor lança mão de um trecho da obra de Dostoiévski para demonstrar em que consiste essa entonação valorativa e qual a relação com a face objetiva dos sentidos:

Certa vez, num domingo, já perto da noite, eu tive ocasião de caminhar ao lado de um grupo de seis operários embriagados, e subitamente me dei conta de que é possível exprimir qualquer pensamento, qualquer sensação, e mesmo raciocínios profundos, através de um só e único substantivo, por mais simples que seja [Dostoiévski está pensando aqui numa palavrinha censurada de largo uso]. Eis o que aconteceu. Primeiro, um desses homens pronuncia com clareza e energia esse substantivo para exprimir, a respeito de alguma coisa que tinha sido dita antes, a sua contestação mais desdenhosa. Um outro lhe responde repetindo o mesmo substantivo, mas com um tom e uma significação completamente diferentes, para contrariar a negação do primeiro. O terceiro começa bruscamente a irritar-se com o primeiro, intervém brutalmente e com paixão na conversa e lança-lhe o mesmo substantivo, que toma agora o sentido de uma injúria. Nesse momento, o segundo intervém novamente para injuriar o terceiro que o ofendera. ‘O quê há, cara? quem ta pensando que é? A gente tá conversando tranqüilo e aí você começa a bronquear!’ Só que esse pensamento, ele exprime pela palavrinha mágica de antes, que designa de maneira tão simples um certo objeto; ao mesmo tempo, ele levanta o braço e bate no ombro do companheiro. Mais eis que o quarto, o mais jovem do grupo, que se calara até então e que aparentemente acabara de encontrar a solução do problema que estava na origem da disputa, exclama, com um tom entusiasmado, levantando a mão: ...‘Eureka!’ ‘Achei, achei!’! é isso que vocês pensam? Não, nada de ‘Eureka!’ nada de ‘achei’. Ele simplesmente repete o mesmo substantivo banido do dicionário, uma única palavra, mas com tom de exclamação arrebatada, com êxtase, aparentemente excessivo, pois o sexto homem, o mais carrancudo e mais velho dos seis, olha-o de lado e arrasa num instante o entusiasmo do jovem, repetindo com uma imponente voz de baixo e num tom rabugento... sempre a mesma palavra, interdita na presença de damas para significar claramente: ‘não vale a pena arrebrantar a garganta, já compreendemos!’ Assim, sem pronunciar uma única outra palavra, eles repetiram seis vezes seguidas sua palavra preferida, um depois do outro, e se fizeram compreender perfeitamente (Dostoiévski *in* Bakhtin 1929, p. 133).

Para Bakhtin, o material entoativo se materializa, muitas vezes, em construções lingüísticas que, fora do contexto do discurso, não são consideradas veiculadoras daqueles sentidos. Quando exprimimos um sentimento, damos à palavra uma força, uma entonação profunda que refaz, modifica toda a carga de sentido que comumente a ela é atribuído. Os diferentes tons apreciativos permitem que uma mesma palavra mude de sentido a cada enunciação. Com base nessa concepção, as pequenas palavras têm peso na construção dos argumentos afetivos porque seus sentidos são fortemente dependentes das ações contextuais. No limite, são formas discursivas que significam a partir do entrelaçamento do verbal e do extra-verbal. É ainda Bakhtin quem afirma que, por meio da entonação, o discurso entra em contato direto com a vida. Nesse encontro, o sujeito “constitui a tela sobre a qual a fala humana viva desenha os seus contornos” e passa a significar para o outro (1929, p. 7). Em síntese, as valorações intrínsecas à sala de aula organizam os enunciados e definem a entonação do conteúdo semântico de cada palavra. Como a entonação e a corporalidade fazem a ligação entre a palavra e a vida e entre a palavra e o contexto, a relação dupla possibilita a construção dos valores e significações que, nos enunciados lingüísticos, deixam entrever sentidos afetivos de certezas, alegrias, incentivos, medos, prazeres, irritações, tristezas, controles e exigências.

Nessa etapa de escolarização, as pequenas palavras utilizadas pelas professoras formam uma base importante no desenvolvimento das interações. Nas aulas transcritas, ganham relevância o uso do pronome “isso”, os diminutivos e a expressão “muito bem”. Por funcionarem como índices que remetem ao campo semântico das afetividades, contribuem para o envolvimento do interlocutor, uma vez que socializam vivências emotivas relacionadas aos atos do outro. Na seqüência seguinte, o pronome “isso”, elemento lingüístico que marca a presença de enunciado de incentivo (TASSONI, 2001),

ao ser acompanhado por voz e gesto, permite ao professor, ao mesmo tempo, valorizar a conquista do aluno e convencê-lo a continuar realizando a atividade proposta.

A2EF4S

[...]

01 A1 tia vem cá:: (.) vem aqui ti:a/ (.) como eu faço//
 02 não tou acertando os quadri::nhos\
 03 P ((aproxima do aluno)) CAL:::MA você precisa ter
 04 paciência (.) não tem como fazer tudo rápido (.) é
 05 preciso pensar (.) escreva a palavra bolinha na
 06 vertical (.) assim ((gesto indicando vertical)) (...) I:::SSO\
 07 agora vamos olhar pros quadrinhos da horizontal
 08 (...) i::sso muito bem\
 09 A1 (...) aqui é boneca//
 10 P i::sso (.) olha você está indo muito bem (.) é só
 11 continuar (.) mas com calma/ (...) i::sso muito bem
 12 ((passa a mão pela cabeça do aluno))=
 13 A2 =professora:: eu já matei a charada/ ((vem até a
 14 professora e toca no seu braço para chamar a atenção)) ti:::a já
 15 fiz olha/
 16 P é isso aí gatinha (.) eu acho ela linda\ ((fala para
 17 pesquisadora)) volta para o seu lugar que já já nós
 18 vamos corrigir (...) ((para outro aluno)) presta atenção
 19 olha direiti::nho para onde a seta ta apontando/
 20 (...) o::k/ i::sso continue fazendo/
 [...]

A seqüência tem início com a dificuldade manifesta pelo aluno para desenvolver um jogo de palavras cruzadas a partir das orientações recebidas. Como nesses momentos o nível de demanda por orientação presencial aumenta, cria-se um contexto imediato marcado por muitas falas e movimentos. Diante do chamado insistente, a professora aproxima-se e inicia o diálogo atribuindo-lhe uma emoção. Dizer para alguém que fique calmo é atribuir-lhe um estado de irritação ou agitação. A partir da figurativização do estado afetivo do interlocutor, organiza o seu discurso, pondo-se em um lugar diferenciado: o de sujeito calmo. Este figurativizado pela forma como enuncia as orientações para o aluno realizar o jogo. O gesto de ensinar, nesse caso, engloba não só o discurso a respeito da necessidade de ter calma e pensar, mas, com base na entonação de voz e na proximidade, constrói a imagem de calma e segurança. Isto é, a voz não só enuncia um

pedido de calma, mas representa, demonstra, como é a calma. Aliados à voz e ao discurso aparecem outros movimentos, tais como os toques e as proximidades.

Diante do êxito do aluno, vem a afirmação: I :: SSO\ agora vamos olhar pros quadrinhos da horizontal (...) i:sso muito bem\. O pronome “isso” é enunciado lentamente, em tom baixo, antecedendo ao convite para que o interlocutor faça o movimento seguinte. Da perspectiva lingüística, “isso” é um anafórico que, no interior de um texto, tem a função de fazer retomadas. Não é esse o papel principal que exerce neste discurso. O que ganha relevância são a avaliação e a aprovação expressas por meio dele. Obviamente, o deslocamento deve-se ao fato de tratar de um discurso oral e, ao enunciá-lo, leva em consideração o realizado pelo aluno. O “isso” recebe a função dêitica ou exfórica porque remete à ação realizada. Mas é também expressão portadora de entonação avaliativa e, por isso, tem muito mais a função de expressão emotiva de que de flechamento ao extraverbal. Em alguns dialetos do português do Brasil, neste contexto, caberiam expressões como ó::timo, é::co, okey::. É nesse ponto que a entonação reforça o deslocamento de sentido da forma lingüística, pois, ao ser verbalizado de modo lento, passa a ser também um indício das disposições do sujeito com relação aos atos realizados pelo interlocutor. Conseqüentemente, funciona como meio de agir sobre as disposições do aluno e (re)ordenar as suas ações.

Se de início a dificuldade para realizar a atividade foi atribuída à falta de calma, o “isso”, conforme enunciado, é indício de que o interlocutor se pôs no estado desejado pela locutora. Tanto que na seqüência é reafirmada a orientação inicial: i :: sso ((tom de voz é lento)) (.) olha você está indo muito bem (.) é isso mesmo/ é só continuar mas com calma/ (...) i:sso muito bem/ ((passa a mão na cabeça do aluno)). Como a calma foi alcançada, ou seja, o estado de agitação atribuído foi atenuado, discursivamente o movimento é para manter o aluno nessa posição. Assim, a

expressão *i:::sso, mui:::to bem/*, enunciada em tom de incentivo, este marcado pelo alongamento dos sons e pela elevação do tom de voz, expressa a satisfação diante da compreensão e realização da ação. A pergunta do aluno aqui é *boneca//* sinalizou seu engajamento e assimilação; daí ser recebida novamente por pequenos termos de aprovação finalizados pelo toque na cabeça.

O toque, tendo como central o todo discursivo, objetiva reforçar as ações afetivas discursivas que tornam o aluno um sujeito “calmo”, capaz de realizar a atividade didática⁴. Essas formas de enunciar diante das (não)realizações são percebidas pelos alunos como aprovação ou recriminação e, tanto para um como para outro caso, o movimento responsivo busca sempre aproximar ou distanciar do lugar ocupado por aquele a quem elas estão direcionadas. Isso pode ser verificado no diálogo em que, logo após o primeiro aluno ter recebido a atenção, o outro procura afirmar que já tinha entendido as orientações recebidas – *professora:: eu já matei a charada/ ((vem até a professora e toca no seu braço para chamar a atenção))*.

Retomando a questão das pequenas palavras, pode-se afirmar que elas resultam, nesse contexto, de contra gestos que têm urgência de retornos. Isto é, devido à necessidade de desenvolver formas de, discursivamente, responder aos alunos e, tendo em vista a força que assume o discurso afetivo, diferentes formas lingüísticas são utilizadas. O fato de os interlocutores serem receptivos a elas é relevante. Para Bouchard, nas interações cotidianas, “as emoções se deixam mais sugerir que descrever, porque pertencem ao domínio subjetivo das impressões idiossincráticas leves e difíceis de verbalizar.

⁴ Os toques, nessa etapa, em muitos casos são importantes à construção dos sentidos afetivos nas interações. Ou seja, as aproximações são feitas por ambos: para os alunos, parecem ser um meio não só de chamar e reter a atenção, mas também uma forma de construir condições para a realização do projeto de dizer. Já a professora recorre aos enunciados de incentivo e elogio que, acompanhados das aproximações e toques, demonstram ser importantes para conseguir a adesão dos alunos.

Necessitam portanto de uma expressão que seja fugaz e leve, ‘as pequenas palavras⁵’ (2000, p.236). A afirmação do autor não pode ser tomada sem cuidados, uma vez que não se livra da forte concepção de que as emoções fazem parte do lado obscuro do humano e, por isso, não têm lugar assentado no interior da linguagem. Pela perspectiva do autor, as pequenas palavras seriam um recurso discreto para dar materialidade ao lado pesado do humano: o subjetivo. As palavras fugazes dariam então visibilidade ao que é obscuro e indizível. Conforme já assinalado, a concepção de subjetividade assumida neste trabalho não dispensa a linguagem. O que é subjetivo se constitui por meio da linguagem e, por isso, não é o lado obscuro e incomunicável do humano. Nesse sentido, admitir que as afetividades podem ser expressas por pequenas palavras fugazes e imprecisas permite visualizar uma espécie de trabalho micro do sujeito com a linguagem. São pequenas manobras que se sustentam em termos fugazes não para dar materialidade ao indizível afetivo, mas porque permitem ao sujeito se organizar no interior das enunciações levando em consideração os atos do interlocutor.

4.3.3. O valor discursivo dos diminutivos

Os diminutivos (quando utilizados no discurso oral) geralmente são vistos como expressões esvaziadas de sentidos. Sua cotidianidade e repetição seriam provocadoras de dessemantização, transformando-os em formas fixas e mecânicas de responder ao aluno. Na sala de aula, para um interlocutor exterior e que não se detenha no todo discursivo, não há dúvidas que são repetitivas e banalizadas. Porém, se considerarmos que os usos de tais recursos lingüísticos são característicos dessa fase de escolarização (desaparecem ou perdem a intensidade nas demais fases), pode-se concluir que seus sentidos estão ligados às

⁵“les émotions se laissent plus suggérer que décrire, car elles appartiennent au domaine du subjectif, des impressions idiosyncrasiques floues et difficiles à verbaliser. Elles nécessitent donc une expression qui soit fugace et floue, ‘les petits mots’”.

pequenas táticas próprias da sala de aula. Em outras palavras, tanto o professor como o aluno reconhecem e legitimam o seu funcionamento e, conseqüentemente, o uso cotidiano os ressignifica conforme o movimento do discurso. Assim, de acordo com Auchlin (2000), a compreensão dos seus sentidos não depende de representação conceitual, mas da experiencição, mais ou menos direta, mais ou menos composta, do que podemos fazer delas em um contexto específico de discurso. Os seus sentidos estão ligados ao contexto das interações, aos objetivos do discurso e, ao serem enunciados, têm os sentidos construídos por meio da inter-relação entre discurso verbal e elementos extraverbais, conforme pode ser verificado na seqüência retirada de aula numa quarta série:

A1EF4S

[...]
 85 **A1** **o seu palhaço é feio=**
 86 **A2** **=ti:::a ele tá me chamando de fé:::ia**
 87 *(inaudível)*
 88 P já vai minha querida(.) não desperdicem
 89 cola (...) gente/o material é pra ser
 90 usado mais de uma vez por isso vocês
 91 precisam ser cuidadosos(...)C/ você não
 92 pode ficar tratando mal a M (...) gente/
 93 pode ficar cada um no seu lugar
 94 A3 que cor eu pinto o olho//=
 95 P =por que você está choran:::do// o que foi
 96 que aconteceu::://
 97 A2 ele tá xingando o meu palha:::ço e não-nã-
 98 nã-não gosto
 99 P C/ eu já não disse pra você não ficar
 100 implicando com a **coleguinha**/ (.) isso é
 101 muito feio e papai do céu não
 102 gosta(.)**o:::h minha linda**/vem sentar aqui
 103 **perti:nho** da tia (.) bem perto da mesa da
 104 tia(...)I:::SSO\ agora faz o seu
 105 **trabalhinho** faz ((a aluna pára de chorar e retoma a
 106 atividade))
 [...]

Diante do choro, que materializa uma emoção, a professora procura construir um discurso para solucionar a polêmica e restabelecer a execução da atividade (construir um palhaço). Para tanto, usa abundantemente os diminutivos. Se acompanharmos o movimento do discurso, vemos que é por meio deles que regula as ações entre os

interlocutores, criando uma situação favorável para que um pare de chorar e sem pôr o outro também em posição de descontentamento. O alvo da crítica (85 e 86) era o palhaço e não aluna. Esta, porém, faz uma interpretação por analogia e confunde proprietário com propriedade, o que permite a conclusão de que ela está sendo caracterizada de feia. A intervenção da professora começa, por se tratar de um discurso dirigido a crianças, com a definição da aluna ofendida por “colegüinha”, o que (re)estabelece a igualdade entre os dois não só no que se refere ao tamanho físico, mas, sobretudo, quanto à necessidade de serem companheiros. A definição diminutiva, seguida da afirmação carregada de valor moral religioso, busca ensinar que o desrespeito ao igual desagrada a um ente maior. O pequeno lugar atribuído pelo termo “colegüinha” também é atribuído indiretamente ao autor da crítica que, pela expressão *isso é muito feio e papai do céu não gosta/ (.)*, é figurativizado como pequeno, igual à colegüinha ofendida. O termo *papai do céu*, nas interações cotidianas, é comumente usado pelas mães.

A partir da linha 102, o discurso ganha um tom afetivo, revelando, pelo uso dos termos “minha linda” e “pertinho”, um trabalho discursivo para incidir sobre a imagem que a aluna criou de si (daí o choro), ou na imagem dada pelo outro sobre sua produção. O choro pressupõe descontentamento e tristeza conforme atesta a própria resposta: *ele tá xingando o meu palha::ço e não-nã-nã-não gosto*. O adjetivo “linda”, se considerada a situação de enunciação, segundo Kerbrat-Orecchioni (2002), tem valor axiológico subjetivo, mas também pode se desdobrar em adjetivo de valor afetivo. Para que responda a segunda condição, é necessário que enuncie, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto ou do sujeito e uma reação afetiva do sujeito falante. A expressão adjetiva “minha linda” particulariza a aluna na relação entre interlocutores. Entretanto, seu valor afetivo não se constrói isoladamente, mas na relação com o todo do enunciado: *O : : h minha linda vem sentar pertinho da tia*. A expressão adjetiva e o

advérbio de lugar no diminutivo não só retornam à aluna um tom afetivo apreciativo, mas também criam a idéia de pertencimento (marcado, sobretudo, pelo possessivo *minha*) e de proteção (diminutivo *pertinho*).

Como retorno ao choro, é uma resposta maternal ao sofrimento da aluna. Por ter essa característica, o termo “o:h minha linda” passa a ser a definição para a criança que chora porque teve o seu trabalho considerado feio. É uma resposta à sensibilidade que motivou o choro mais que referência à beleza física. Assim, no pedido para que a aluna sente “pertinho”, tem-se uma resposta afetiva (poderíamos falar de uma espécie de reação afetiva ao choro) que objetiva diminuir o sofrimento pela oferta de uma espécie de recompensa: a proteção e o aconchego da proximidade. É a partir do valor que essa imagem tem para o mundo infantil que a professora organiza o seu discurso, define o tom para se dirigir a aluna. E, por fim, o termo “trabalhinho” recria outro lugar para o trabalho nesse pequeno universo.

Os argumentos com diminutivos têm duplo valor: podem conotar sentidos de afetividades e de ironias. São também um recurso para ridicularizar o que seria para o locutor uma infantilização ou inadequação do interlocutor. No Ensino Médio e na Universidade, aparecem em discursos que criticam, reprovam as ações e, por isso, atribuem um pequeno lugar ao interlocutor resultante da interpretação de que seu gesto é medíocre. Entre adultos e crianças, outros são os sentidos. Os argumentos fundados em palavras no diminutivo figurativizam um mundo condizente com a posição do interlocutor e, por isso, não provoca estranhamento à criança. Ao contrário, alimenta as interações com pequenas demonstrações de cuidados, carinho e incentivo, tornando próximos os interlocutores, uma vez que, nas palavras de Rimé (2005, p. 120), “as crianças são mais sensíveis ao contágio que os adultos⁶”.

⁶ “les enfants sont plus sensibles à la contagion que les adultes”.

As mudanças e os acréscimos de sentidos ocorridos nas pequenas palavras e diminutivos estão diretamente vinculados à “orientação apreciativa” das enunciações. Esse excedente que transforma os termos lingüísticos pode ser apreendido no interior das enunciações vivas, pois tal alargamento se constrói com base nos valores e aspectos da existência humana “que se tornaram objetos da fala e da emoção humana”, e são integrados no horizonte social de um determinado grupo de sujeitos em constante interação. A compreensão dos sentidos “patêmicos⁷” dos diminutivos, assim como os efeitos de sentidos considerados cognitivos, pragmáticos e axiológicos, dependem da consideração das circunstâncias nas quais aparecem. As palavras utilizadas por um falante vêm carregadas com as informações que a situação de discurso passa de forma objetiva para o material semântico, e que apenas as reconhecem os sujeitos envolvidos no contexto de produção. Em suma, banalidade do uso dos diminutivos no cotidiano não impõe a banalização dos seus sentidos semânticos e, exatamente por isso, em cada situação de uso surge a remissão a novos temas. No contexto da sala de aula do EF, tendo em vista a posição dos interlocutores, passam a ter valor de retornos afetivos, pois o professor, no sentido retórico do termo, os insere no seu discurso com o objetivo de tocar e convencer para ensinar (Bakhtin 1929, p. 136).

4.3.4. As afetividades e a relação do aluno com o objeto de conhecimento

Ao longo do EF, o professor tem nos argumentos afetivos um forte meio de convencimento. Essas formas de mediação apontam para um sujeito encarnado que não separa corpo e mente ou razão e emoção na hora de construir o seu discurso. A não-

⁷ Charaudeau (2000) define que os “effets pathémique du discours” são o resultado das estratégias discursivas dos interlocutores (nem sempre emocionas), visando a produção de efeitos emocionais.

separação explica-se porque essencialmente é um recurso que o locutor detém para mostrar a si para o outro. É um meio que o professor possui para dar acabamento às ações dos alunos tendo por base a exposição de seus posicionamentos emotivo-volitivos. O processo de ensino aprendizagem é fortemente dependente desse trabalho estético, pois a entrada no universo dos saberes formais é mediada, atravessada por palavras carregadas de apreciações. Há carência e dependência no ato de aprender porque o professor reconhecidamente está no lugar de quem detém um saber que o aluno não tem e, por isso, é sempre chamado a apresentar uma visão de totalidade dos atos tateantes que este realiza. A incontornável dependência valida a recorrência aos elementos afetivos, pois os discursos racionais, nesse contexto, por mais perfeitos que sejam, são ineficazes para persuadir, se o que os sujeitos falam ou escutam não são palavras frias e sim palavras carregadas de valores que definem e avaliam os seus atos. Morin, no livro *Amor, poesia e sabedoria*, afirma que “nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade” (p. 33).

A linguagem racional ajuda a construir as percepções e fecunda conhecimentos, mas sua transformação em saberes se faz pela mediação do outro cuja linguagem é constituída de valores e tons apreciativos. O professor pode utilizar o discurso racional para defender a necessidade de aprender e este pode surtir efeitos, mas quebra-se pelas ações próprias do contexto. A aprendizagem pressupõe um querer também fincado no afetivo, este dependente da construção de identificações diretas e indiretas entre sujeitos. A “compreensão de pessoa a pessoa faz-se por projeção de si no outro, identificação com o outro, num vivido analógico em que o outro, *ego alter*, torna-se *alterego*” (MORIN, 2002, p.100). Veja-se o discurso quase banal em que o aluno não dissocia o gostar de uma disciplina qualquer em razão das simpatias que o professor desperta ao ensinar:

A2EF7S

[...]

01	P	como estão as suas notas nas outras disciplinas//
02	A1	não tá muito boa não professora (.) também eu não
03		gosto dessas matérias (.) é chato estudar inglês

04 P por que é chato//
 05 A1 a:h professora/ eu não sei (.) o professor não é
 06 legal e não gosto muito\
 07 P de quem//
 08 A1 a:::h professora/
 09 A2 eu não gosto do professor\
 [...]

A discursivização do emotivo nasce do conhecimento estabelecido nos estudos do discurso de que as palavras não são representantes abstratas de uma realidade independente do sujeito. Ao contrário, são sempre refeitas com base nas significações vivenciais, o que, obviamente, não excluem as experiências emotivas. Numa turma de sétima série, por exemplo, a professora, para mobilizar os alunos em torno de uma atividade de produção de textos, organiza e sustenta seu discurso com argumentos de valor subjetivos e afetivos sobre o ato de leitura e sobre o seu ato de leitura. Vejamos o desenvolvimento da seqüência discursiva:

E1EF7S

[...]
 01 P pessoa:::l/ aqui estão as revistas (.) vamos
 02 começar a trabalhar (.) peguem uma [revista] e
 03 escolham uma reportagem sobre meio ambiente
 04 (.) vocês podem escolher um assunto que acharem
 05 legal (.) é:::h/ que chame a atenção e que vocês
 06 considerem importante (..) vamos lá/ podem
 07 começar/
 08 A por que a gente não vai ler gibi//
 09 P eu não vou nem responder a sua pergunta/
 10 A eu quero falar sobre os planetas (.) eu gosto
 11 desse assunto professora/ (.) o:lha/ o satélite
 12 furou a camada de ozônio (.) está dentro do
 13 assunto//
 14 A a:h eu não sei\ não encontro nada que eu gosto
 [...]

Em torno das orientações iniciais, criou-se um outro movimento dialógico, e escolher um assunto legal, importante, na outra ponta do processo interacional, foi recebido como o mesmo que encontrar um assunto que gosta ou não. Assim, a partir da orientação recebida, os alunos procuraram algo que provocasse certo nível de contentamento e que correspondesse à orientação recebida. Livet (2002) afirma que o

contentamento responde sempre à orientação de busca de um mundo favorável e remete à necessidade de se sentir alegre devido a uma ação praticada. Procurar um texto de que goste pode ser a forma de achar um tema que mereça ser apresentado para o grupo e, no limite, que corresponda ao que imagina que, para a interlocutora, é um texto legal e importante. A aceitação do discurso do interlocutor sustenta o desejo de criar coincidência entre o imaginado e o realizado como aprendizagem. Tanto que, no momento das apresentações, foram retomadas as orientações recebidas para justificar a opção por um determinado texto: eu gostei dessa reportagem porque eu nunca tinha estudado sobre macaco (.) eu eu achei muito interessante\ e:: eu achei aqui que eles (..) eles estão correndo o risco de desaparecer\. O sentimento com relação ao tema (a enunciação do gostar anuncia o prazer, a afeição que levou a escolha) é o ponto de justificava primeiro e, na seqüência, aparecem os argumentos de cunho metodológico.

Esse trabalho argumentativo não partiu do nada. Na realidade, encontra ressonância no próprio discurso sustentado pela professora que, em um outro momento, afirmou:

A1EF7S

[...]

15 P você gostou dessa reportagem// eu fiquei indignada
 16 quando li ela/ (.) você viu o que fazem com os
 17 macaqui:nhos para ganhar dinheiro// é bom falar
 18 disso mesmo/ acho que todo mundo precisa saber
 19 desses absurdos que acontecem com os animais (.)
 20 temos que aprender a nos revoltar e não aceitar
 21 esses absurdos
 [...]

Diante da indecisão da aluna sobre qual texto escolher, a professora faz dois movimentos argumentativos: primeiro pergunta se aquela gostou do texto e em seguida informa qual foi sua reação ao lê-lo. Perguntar pela posição avaliativa cria uma relação de cumplicidade entre ambas: sujeitos que gostaram ou não de um mesmo texto, delineando, com isso, proximidades com o mesmo objeto de conhecimento. O ato de gostar não está

posto como sinônimo de assunto agradável, já que provoca indignação, mas, sim, como sinônimo de importante ou relevante. Essa pressuposição é a base para o enunciado de emoção *eu fiquei indignada quando li ela/*. Este, segundo Plantin (2003), apresenta termo de emoção (indignada), o lugar psicológico (eu) e a fonte da emoção (quando li ela (a matéria da revista)). Em termos de ação de linguagem, apresenta um sujeito que se põe em uma posição subjetiva para enunciar seu estado afetivo ao interlocutor visando convencê-lo. A emoção discursivizada incentiva e valoriza o gostar da aluna e justifica a importância de tratar de tal tema em sala de aula.

A indignação, emoção centrada em valores sociais e culturais, remete a uma teia discursiva mais ampla referente aos problemas da depredação ambiental. Dessa teia ampla, o aluno participa e, por isso, cria-se o entendimento mais ou menos consensual sobre a legitimidade da indignação enunciada. O reconhecimento é a base para o desejo de criar vínculos no que tange ao processo de aprendizagem. Aliás, a própria locutora, de certo modo, propõe a criação de vínculo ao argumentar que *temos que aprender a nos revoltar e não aceitar esses absurdos*. O verbo “ter” na primeira pessoa do plural põe o aluno no mesmo lugar, uma vez que ela já se enunciou como sujeito que se indigna. Trata-se de um “nós” inclusivo e, portanto, cabe àquele o aprendizado da mesma experiência. Livet (2002) afirma que, nas relações sociais, os sujeitos podem aprender com o outro a se emocionar, a se indignar e a sentir vergonha diante de um estado de coisas ou de ações praticadas. Nas palavras do autor, “podemos sentir emoções não apenas por imitação ou conaturalidade com os nossos semelhantes, mas pela participação nos seus sentimentos⁸” (p. 22).

Esse aprendizado é fundamental para explicar não só o movimento da professora, que se figurativiza como um sujeito que sente para mobilizar o seu interlocutor, mas o do

⁸“nous pouvons ressentir des émotions non pas seulement par imitation ou co-naturalité avec nos semblables, mais par participation à leurs sentiments”.

aluno que passa a responder à proposta de ensino com base em processos subjetivos/afetivos. Afetivos porque se trata de aprender a valorar determinado tema e também porque se trata de aprender a posicionar-se baseado no que expressou outro. Como o movimento tem como principal objetivo fazer o aluno manusear conhecimentos formais, a linguagem da professora apresenta, de modo inseparável:

[...] duas linguagens na linguagem; uma que denota, objetiva, calcula, baseia-se na lógica do terceiro excluído; outra que conota (evoca o halo de significações contextuais em torno de cada palavra ou exposição), baseia-se na analogia, tende a exprimir afetividade e subjetividade. As duas linguagens formam uma só em nossa linguagem cotidiana (MORIN, 2002, p.100).

Nesse entrelaçamento, constrói-se a força do seu discurso porque traduz sua inclusão na própria ação discursivizada. Ela, como sujeito que ensina, indignou/revoltou-se ao deparar-se com o tema; logo, como aprendizes, é importante que os alunos também leiam para aprenderem a se revoltarem diante da situação de injustiça. A relação com o objeto de conhecimento é descentralizada e o argumento central não é para que conheçam os desmandos que acontecem na floresta amazônica, mas para que aprendam a se indignar. O aprendizado deste ato porá o interlocutor no mesmo lugar ocupado pelo locutor, qual seja, o daqueles que se indignam diante dos absurdos que fazem com os animais. Obviamente, para se indignar é preciso ler, é preciso dizer para o outro sobre o que se passa na floresta amazônica. A base do processo de convencimento demandou um movimento de identificação entre os sujeitos para chegar a identidade sobre os saberes a serem adquiridos. Em síntese, o enunciado eu gostei dessa reportagem porque eu nunca tinha estudado sobre macaco (.) eu eu achei muito interessante\ é um ato responsivo ao interlocutor imediato. Indo mais longe, nesse momento de escolarização, é um ato languageiro que, como muitos outros, está colado ao ato de linguagem da professora. A colagem demonstra a aceitação da sedução proposta para que se entre no universo do saber.

4.3.5. Imagens de si (professora) pela/na discursivização das emoções

As múltiplas faces da sala de aula exigem múltiplas estratégias de convencimento, uma vez que as ações estão sempre sendo refeitas. O professor constrói, como interlocutor central dos processos de interações, representações mais ou menos aproximadas sobre cada aluno, mas este se põe cotidianamente como um enigma mais ou menos desvendado e, por isso, há sempre algo que escapa porque é o novo ou porque é o conhecido que, ao se refazer, ganha colorações diferenciadas. A necessidade de responder às demandas geradas dessa mutação é central para a emergência dos relatos de si que o professor faz. E o propósito não reduz à simples estratégia mensurada como a mais certa para convencer o outro. São formas cotidianas, construídas no interior das enunciações, de responder à exigências cambiantes, uma vez que a temporalidade e a precariedade dos acontecimentos exigem dos interlocutores e, sobretudo do professor, um trabalho com a linguagem cuja reflexão se dá no instante mesmo do acontecimento discursivo⁹.

Dessa perspectiva o dizer de si torna-se a maneira mais ou menos “estável” e “emocional” de contar para si mesmo e aos outros acerca da força das ações alheias sobre o eu nos processos de interação. O relato afetivo ganha significações complexas na condição de argumentos discursivos, pois remete sempre à busca de compreensão e à exploração, por meio da linguagem, dos problemas que se apresentaram nas interações. O ato de falar com outro e não para o outro produz diferentes efeitos de sentidos, tais como controles, silenciamentos ou desejos de responder e de agir. As ações são delineadas tendo como horizonte constitutivo esse locutor que diz de si a partir das ações do interlocutor. A força e a justificativa para a presença dos relatos subjetivos/afetivos nos processos de interação

⁹ Dado a esse processo intenso de mutação, os planejamentos de aula, as organizações dos discursos do professor são cotidianamente implodidos, criando com isso o sentimento de que a teoria não responde a exigências da prática. Talvez essa conclusão derive de uma espécie de angústia que, em muitos casos, não permite a reflexão de que o ato de responder aos alunos, as estratégias traçadas são baseadas nesses saberes que aparentemente estão desconectados dessa realidade escolar.

têm sustentação no jogo de imagens de si e do outro que compõe a relação entre ambos. Em outros termos, ao se dizer cansada, triste ou alegre, a professora inscreve uma imagem de si na enunciação tendo por base a imagem que supõe que o aluno tenha: a de que deve respeito e consideração ao professor.

AEF4S

[...]
 01 P crianças/ voltem para os seus lugares(.) eu sou só
 02 uma/ (.) eu já estou tonta de tanto andar de um
 03 lado para o outro (.) vocês não têm dó da tia
 04 não// nós vamos corrigir a tarefa no quadro mas
 05 vocês precisam esperar os coleguinhas terminarem
 06 (.)vamos lá vamos (.) tenham um pouco de paciência
 07 que a gente já faz a correção/
 [...]

Uma professora tonta de tanto andar de um lado para o outro, em termos figurativos, é um sujeito cansado, fadigado e que, no entanto, é obrigado a continuar um trabalho. Tal condição exige do aluno o sentimento de compaixão, pena ou então dó, como foi demandado: *vocês não têm dó da tia não//*. A dó, que pode ser vista como o sinônimo coloquial de compaixão, nasce da constatação que alguém vive uma situação de infelicidade não merecida. Aqui, o objetivo é claramente enunciado, sugerido aos interlocutores a partir da imagem de si. Não se trata, portanto, de se pôr como sujeito de emoções, mas, sim, como sujeito que ocupa um lugar que merece do outro um olhar baseado nas emoções. Para que essa imagem produza efeitos, o locutor se figurativiza, diz o que espera a partir da figurativização e, na seqüência, delineia qual a imagem que tem dos seus interlocutores aos lhes pedir que tenham paciência: impacientes, agitados. É por meio da descrição de si, do outro e do contexto que busca provocar o sentimento de dó/compaixão. Geralmente, após a enunciação de um discurso como este, os interlocutores respondem ao demandado com o silêncio, mas como a memória que aí se constrói é de curto tempo (dada a temporalidade da aula, as dificuldades de aprendizagem e, sobretudo, pela disciplinarização exigida do corpo para se ocupar o lugar de aluno), o recomeço é

quase imediato¹⁰. Isso obriga o professor, em muitos casos, a recorrer não aos termos, mas, sim, aos enunciados de emoção para argumentar:

AEF1S

[...]
 362 P B/ a tia está triste com você (.)o colegüinha está
 363 lendo e ela não ouviu nada porque você tá
 364 gritando (.) a tia sabe que você quer ler (.)
 365 fique calma/ aprende a esperar(.) é muito feio
 366 quando a gente não sabe esperar (.) respeitar a
 367 vez dos outros (.) você promete que vai ficar
 368 quieti:nha para a gente ouvir o colega// a
 369 colegui:nha vai ler e depois você será o último
 370 (.) vamos lá/ (.) vamos ouvi o M agora
 [...]

O enunciado de emoção que abre a seqüência (B/ a tia está triste com você) tem o claro objetivo de pôr obstáculos às ações do interlocutor. Como já dito, perguntar pelo que sente esse sujeito de discurso seria um equívoco, porém isso não impede a afirmação de que o jogo discursivo tem bases fincadas em sentimentos nascidos no interior do discurso a partir das representações e valores reconhecidos pelos interlocutores. Em Aristóteles, está a concepção de que determinado tipo de *pathos*, para ser suscitado, depende da situação de produção do discurso. O sentimento de humilhação, por exemplo, para existir precisa ser público. Especificamente, é necessária a presença de um terceiro. Este pode olhar para aquele a quem é direcionado o discurso e perguntar pela responsabilidade do seu ato: o ele (terceiro) pergunta ou compõe a representação do tu (a quem é dirigido o discurso) a partir do que enuncia o eu (locutor). Os interlocutores, posicionados no horizonte imediato, ocupam, portanto, o lugar de juízes que julgam a conveniência e adequação da expressão efetiva do locutor. Para julgarem, precisam dispor

¹⁰Afirmar que os efeitos de convencimento provocados pelos termos de emoção têm vida curta no interior das salas de aula não implica admitir a sua ineficácia. Esse processo de “deglutição” ocorre não só com as estratégias argumentativas, mas também com os conteúdos de ensino. O novo envelhece rápido. Aliás, esse envelhecimento coloca os termos e enunciados de emoção como uma estratégia eficaz, uma vez que repõem sempre em evidência o sujeito do discurso tal como ele se representa mediante as ações do outro.

de dois sistemas inferenciais: uma “tópica das paixões” e uma “semiótica das paixões¹¹”. A primeira permite inferências a partir do que gerou o desencadeamento do discurso de emoção; a segunda surge das inferências construídas com base na corporalidade do locutor (Eggs 2005).

No plano imediato, os dois sistemas de avaliação são delineados no próprio discurso da professora, na medida em que enuncia a tristeza e a justifica, oferecendo assim a situação que sustenta o seu dizer: o coleguinha está lendo e ela não ouviu nada porque você tá gritando. Essa enunciação como um todo oferece aos interlocutores o quadro de explicação do sentimento, uma vez que opõe um locutor que busca ouvir um terceiro a um interlocutor (B) que corta tal possibilidade. Ou seja, na construção do contexto também figurativiza cada um dos interlocutores: um que tenta ouvir o que tenta ler enquanto o outro grita. Aqui, para compreender o trabalho que o aluno pode fazer com essa enunciação, faz-se necessário considerar algumas possibilidades de entrada da imagem de um sujeito triste no universo da criança. Os livros didáticos e de histórias infantis (tais como contos de fadas) e a televisão por meio dos desenhos animados exploram as imagens da tristeza, da alegria e da felicidade. Exploram também as imagens dos indivíduos responsáveis por essas emoções. Por meio deles, há um aprendizado sobre o não ser indiferente à tristeza do outro nem complacente com aquele que provoca a tristeza em alguém que nos é importante. Existem também as interações mais amplas com os contextos familiares e comunitários, mas da perspectiva mais imediata, pode-se dizer que das interações com esses gêneros discursivos surgem a fonte primeira que permite a leitura, a interpretação do discurso da professora e a consequente legitimação e valorização feita pelos seus interlocutores: estes divididos entre os implicados diretamente na ação linguageira e os que participam como ouvintes.

¹¹ Abordarei a questão da ética das emoções, na concepção que interessa a este trabalho, em outro momento.

Esses saberes socialmente construídos fazem com que o enunciado B/ a tia está triste com você/ não só figurativiza um sujeito de emoções, mas também produz efeitos de emoção naquele que é alvo do discurso. Encontramos novamente o problema da sinceridade¹². Creio que nessa discussão é importante fazer uma distinção: se o analista não pode ter como objetivo comprovar que o discurso de tristeza reflete a emoção tal qual é descrita pelo sujeito, também não pode negar que, para os interlocutores envolvidos na interação discursiva, os enunciados de emoção assumem valor de verdade. O que se pode questionar são os modos de construção e a pertinência da verdade para um e para o outro.

Martel (2000) propõe que a credibilidade do discurso de emoção se constrói sustentado em três dimensões: *textual, interacional e emocional*. A *dimensão textual* remete às construções lingüísticas do enunciado de emoção. A *dimensão interacional* diz respeito ao modo como o locutor, por meio da linguagem, cria o ambiente que justifica a enunciação (no exemplo acima descrição da situação). Por fim, a *emocional* refere-se ao modo como o locutor se inscreve (eu estou triste) e atesta essa inscrição (entonação, focalização do interlocutor) no discurso. Pelo entrelaçamento das três dimensões, constroem-se os critérios de validade da emoção enunciada. Geraldi, indiretamente, explicita esse trabalho com a linguagem ao afirmar que “quando falamos praticamos ações e estas refletem ou alteram as relações entre o eu e o tu envolvidos nos processos

¹² Tomemos como base as concepções de Searle (1981), que separa “promessa sincera” da “não-sincera” para distinguir o problema da contradição que existe entre as duas situações. No primeiro caso, o locutor tem a intenção de fazer o que prometeu e no segundo não. Como pode haver ato de promessa surge, portanto, o problema de saber o que é necessário para diferenciar uma da outra: pela proposta da teoria dos atos de fala basta que o falante apresente intenção de cumprir o que enuncia. Nesse caso, a confusão se instala porque tal concepção não observa que a construção dos sentidos de sinceridade não depende somente da intenção do locutor, mas da leitura que o interlocutor faz dos vários signos que compõem e acompanham o seu ato ilocucionário e que permitem a conclusão: está sendo sincero, não está sendo sincero. O dito popular “esta é uma mentira com cara de verdade” atesta a dificuldade de fazer tal separação; ou então que as duas podem vestir roupagens semelhantes. Para a solução da questão da sinceridade, tal como proposta pela teoria dos atos de fala, é necessário acrescentar a relação de interlocução e os cálculos de verdade e falsidade que fazem os interlocutores e que não sempre iguais. No domínio do discurso de emoção, o analista não pode objetivar ou não a verdade da emoção afirmada, mas pode detectar como os interlocutores interpretaram essas verdades, sem necessariamente se perguntar se há no mundo uma referência específica da emoção enunciada.

interacionais, quer porque criam novos compromissos entre sujeitos, quer porque praticar um determinado ato é implicar que as condições para agir de tal modo estão satisfeitas” (1995, p. 40).

A sinceridade do enunciado de emoção, para o interlocutor do discurso, não depende apenas da intenção do enunciador ou da situação em que se dá a enunciação, mas da correlação entre recursos expressivos usados e a situação da enunciação. Essa correlação se estabelece pelo modo como a professora faz o relato de si e explícita todos os elementos que justificam a enunciação de que estava triste. Ou seja, havia uma ação do aluno que não condizia com as regras de funcionamento das interações na sala de aula. O conseqüente olhar avaliativo, no desenrolar da interação verbal, impõe à interlocutora a questão: como ignorar a tristeza do outro mediante as minhas ações? Como não sentir diante da avaliação de que os meus atos são feios? Eis o ponto de localização da força desse discurso, pois a professora é para o aluno, especificamente nessa etapa de escolarização, muito mais um sujeito de afetividades que um sujeito de respeito devido à posição de poder e saber que ocupa¹³. É esse lugar e a imagem decorrente dele que justificam o choro quando, em um segundo momento, interpela a aluna por meio de um novo discurso de recriminação:

AEF1S

[...]

474 P mas a B tá terrível hoje/ ela não está parando no
 475 lugar/ B a tia já não falou com você// a tia não
 476 quer ning[uém::/ fora do
 477 A [ti:a eu posso ir no banheiro//=
 478 P =como conversa meu deus do céu/ é uma conversa fora
 479 de hora/ levanta a cabeça B/ (...) muda essa cara
 480 a tia quer que você faça a tarefa (..) vamos faça
 481 sem chorar nem conversar e a tia promete que não
 482 briga mais com você=
 483 A =ti:a/ eu posso ir no banheiro//
 484 P agora é hora de trabalhar e não-e não(.) o::h P

¹³ Tanto que dispositivos de controle como descontar ponto, pôr falta, deixar sem nota no bimestre não são enunciados. O aluno dessa fase de escolarização não possui ainda um corpo detentor do sentimento de temor por tais práticas. Daí que os relatos de si, como veremos no capítulo seguinte, terão no Ensino Médio retornos diferenciados dos interlocutores.

485 pode ir no banheiro
[...]

O quadro de significação do discurso de emoção, como já dito de diversos modos, se estabelece entre os interlocutores e a situação. Claro é que com isso não se pretende deixar os significados à deriva das situações de produção, negando um significado próprio a esse discurso quando construído a partir de determinados recursos lingüísticos. O que busco indicar é que a análise interpretativa dessas produções não pode prescindir das significações que emanam das relações entre os interlocutores e a situação, uma vez que os sentidos de um enunciado, dentro de condições específicas, justificam e garantem a legitimidade do ato de dizer-se emocionado. Nesse sentido, mesmo negando a pertinência da discussão sobre a sinceridade do discurso de emoção, faz-se necessário ressaltar que “o emocionar da convivência no discurso, na linguagem, não pode e nem deve ser negado, porque é com ele que se dá o viver o humano” (MATURANA, 2002, p. 77). Este ganha materialidade sustentado em representações e simbolizações constituídas também pelos modos de sentir ou então pela representação sobre o que seja esse sentir no espaço específico em que se realiza o discurso.

A necessidade de tornar esses atos de linguagens esvaziados do vivido afetivo ou então inseridos em sistemas estáveis de explicação se deve à urgência de apagar também o fato de os sujeitos se construírem sempre pelo entrecruzamento de atos racionais e afetivos. Assim, o normal é sempre apresentar os argumentos racionais sem fazer referência ao outro lado que os sustenta. Entretanto, a força desse discurso está intrinsecamente ligada à emoção que ela pressupõe e sobre o que esta pode despertar no outro também em termos de emoção. A linguagem, constitutiva da complexidade do sujeito, já em Aristóteles, aparece como o recurso que permite ao sujeito mostrar a si e/ou o outro como *negligente*, *honesto*, *razoável*, *sofredor*, *equânime* etc. A construção de todos esses traços se sustenta nas representações e valores presentes na construção do discurso. Daí que, se o aluno,

como demonstrado anteriormente, disputa e valoriza os retornos afetivos do professor, ele também não coloca em xeque sua tristeza enunciada. Nesse contexto, ela tem valor de verdade.

4.3.6. *A gestão das emoções (de si mesmo e do outro) por meio da linguagem*

Abordemos um tema delicado para o campo dos estudos do discurso. Plantin (1998), no texto intitulado *Les raisons des émotions*, afirma que um dos grandes problemas para o desenvolvimento de um estudo lingüístico discursivo das emoções localiza-se nas análises das designações indiretas desse fenômeno. O problema torna-se agudo porque não resta outro caminho senão o de proceder à reconstrução do emotivo na linguagem com base em indícios, o que implica adotar a concepção de que, embora as emoções, em muitos casos, sejam consideradas mudas, silenciosas, elas também se enunciam e se justificam discursivamente. E a reconstrução de seus rastros depende do lingüístico contextualizado, pois, do contrário, o analista pode facilmente deslizar para uma análise psicologizante, distanciada do que realmente está posto na linguagem. "A emoção pode exprimir-se sem dizer, a cólera se manifesta por exemplo pela destruição do contexto;" o diagnóstico é então de competência exclusiva do psicólogo¹⁴". Num estudo do discurso, "trata-se então de determinar a estrutura desse discurso, os traços argumentativos que o orientam para uma emoção específica" (PLANTIN, 2003, p. 107). A defesa do autor é a de que os estados emotivos do sujeito, mesmo quando não enunciados de modo direto, deixam marcas no discurso que funcionam como índices que permitem construir uma análise do que seja um discurso de emoção.

¹⁴ "L'émotion peut s'exprimer sans dire, la colère se manifestant par exemple par le saccage du contexte; le diagnostic est alors de la compétence exclusive du psychologue. [...]il s'agit alors de déterminer la structure de ce discours, les traits argumentatifs l'orientant vers tell émotion spécifique".

A análise que segue busca localizar nos traços de linguagem indícios que marcam a presença de emoções (do tipo cólera e/ou indignação) em uma situação de enfrentamento entre professora e aluno numa turma de primeira série do EF. A análise será conduzida pelas respostas, proposições e contra-argumentos apresentados pelos interlocutores. O tema central do discurso está na divergência de pontos de vista e posicionamentos. Especificando, a professora, mediante a disputa acirrada entre dois alunos por um lugar ao seu lado, busca gerenciar o conflito por meio do diálogo. Para tanto, constrói o seu discurso baseado em dois movimentos: o de mediador empático para o aluno agredido e de mediador que ensina para o aluno que agride. Karahan (2003) define empatia como um comportamento discursivo centrado na emocionalidade do interlocutor e que, portanto, cria efeitos de sentidos de solidariedade, cumplicidade e compreensão. O sujeito empático, nas ações languageiras, emprega determinadas estratégias lingüísticas e discursivas para marcar sua participação/intervenção afetiva no discurso e nas ações do outro. Segundo a autora, por ser sempre uma resposta, a empatia é um recurso que o sujeito tem para resolver situações de conflito.

Entretanto, no caso da seqüência seguinte, devido ao desenrolar das interações verbais, a professora tem sua posição alterada, pois, em determinado momento, deixa de ser um sujeito que medeia o desacordo e passa a ser também alvo do discurso de um dos sujeitos litigioso. Tal modificação a põe numa segunda condição: a de sujeito que também sofre as ações de um sujeito de emoção. É nessa mudança de posição que surge um trabalho de linguagem que permitirá discutir o “comportamento enunciativo” do sujeito diante de tal situação. Em suma, o objetivo é mostrar as estratégias discursivas para gerir uma situação em que o aluno (as respostas dadas ao professor atestam o seu estado colérico) rompe, pela agressão física, os limites em que a linguagem é o recurso para dialogar com o outro e também discursivamente, pela entonação elevada e gestos de

recusas, rompe os limites das hierarquias que regem a relação professor e aluno. Da análise busco levantar indícios que permitam contestar a tese, generalizante, de que as emoções impõem desordem ao discurso e, conseqüentemente, apontar a possibilidade de que a manifestação das emoções por meio do discurso já constitui uma organização, uma estruturação do emotivo e que, portanto, atesta também entrelaçamento de racionalidades e afetividades (PARRET, 1997).

O tema da aula era a reconstrução (narrativa oral feita pelos alunos e escrita feita pela professora) de um passeio no parque ecológico com o objetivo de levantar dados sobre passarinhos. Para desenvolver a atividade, a professora tinha posto todos sentados em círculo e registrava em folhas de papel, estendidas no meio do círculo, as falas de cada um sobre a ida ao parque. Cada criança podia não só ajudar a reconstruir oralmente o percurso, mas também a fazer anotações na folha de papel. O objeto gerador da disputa entre os alunos era o lugar ao lado esquerdo da professora. Vejamos a seqüência¹⁵:

	P	[...] a barata já apareceu (.) tinha a mariposa o rato no lixo tomando água do cachorro a lesma a formiga no açúcar e a xícara com chá (.) besouro torto as cortadeiras (.) mais alguma coisa// (...) o: lha aquele dia que a gente estava registrando a gente esqueceu de colocar o cacho de abelha (.) depois vou até colocar aqui no quadro porque é importante para o nosso mural (.) vamos colocar [aqui cacho de abelha de mentira e de verdade	Os alunos estão sentados em círculo, no chão, com a professora. G está sentado à esquerda da professora.
1	A1	[eu vou sentar aqui↑ (...) eu te bate	Luta entre os dois alunos pelo lugar e que não foi vista pela professora. D. tenta

¹⁵ Tendo em vista o caráter polêmico da seqüência, nas discussões com o Prof. Plantin, chegamos à conclusão de que ela deveria ser apresentada seguida de uma descrição das situações de enunciação de cada turno de fala. A construção dessa descrição foi feita baseada no relatório que fiz dessa aula, na (re)escuta do áudio e, sobretudo, da memória que tenho do acontecimento.

		bato↑	empurrar G do lugar em que estava sentado. Vencido na disputa física, G apanha de D.
1	A2	ai::::↑ ((choro))	G chora. A professora se levanta para tentar resolver o conflito.
1	P	o::h G pode sentar/ (..) olha D ele vai sentar onde ele quiser (.) ele vai sentar no lugar que ele escolher e você precisa saber que não manda nele nem onde ele vai sentar/ (.) você pode escolher onde vai sentar e ele também pode (.) isso se chama RESPEITO pelos outros (.) então eu não gostaria de ficar chamando a sua atenção por causa disso ta/ (..) vamos combinar o seguinte/ você não grita mais com os coleguinhas e a tia não briga com você ta/ (...) D olha aqui pra professora/ estamos combinados// podemos fazer a leitura// vem sentar aqui vem=	G fica sentado no mesmo lugar durante o tempo em que a professora fala com D. Este fica em pé, com os braços cruzados e imóvel diante da professora, que lhe fala de forma didática (como se fala com uma criança). Ao fim do primeiro turno de fala, a professora pega D. pelo braço para levá-lo a sentar ao lado direito de G.
2	A2	=me larga↑	
2	P	eu largo mas vem sentar/	A professora solta o braço de D.
3	A2	Cala a boca↑ não quero mais falar com você↑	

3	P	<p>Não/(...) eu me recuso a começar a gritar com você ((voz baixa)) mas assim não pode ser\ assim não pode ser (...) eu largo mas ele vai sentar onde ele quiser tá D\ eu garanto pra você que você pode sentar no lugar que você quer (.) mas eu GARANTO pra ele também a mesma coisa o mesmo direito tá/ (...) eu não vou deixar você ficar agredindo as outras crianças/ isso eu não posso deixar acontecer/ eles são pequenos e você é mais grande D/ eu não gosto que ninguém trate você mal mas também não gosto que você trate mal as outras crianças/</p>	<p>D. permanece em pé, com os braços cruzados e imóvel.</p>
4	A2	<p>Não quero saber† então tudo bem mas ele vai sentar onde ele quiser e eu não quero mais discutir isso com você/ (...) ((A professora fica em silêncio por 42 segundos, respira forte e volta a falar com os outros alunos)) aí:: olha só fomos tomar lanche e o C chamou para tirar fotos dos passarinhos a:h agora que falou de passarinhos lembram que aí fomos brincar no parque e vimos pavão e capivara//</p>	<p>D. vai se sentar em um outro lugar no círculo. A professora respira forte e volta a falar para os demais alunos, retomando a aula no ponto em que foi interrompida pelo conflito.</p>
A			

A professora se põe na posição de educadora e procura resolver a disputa pelo restabelecimento da condição de igualdade entre os alunos. Condição rompida pelo uso da força, pois A2, ao enunciar *eu te bato*, na realidade, materializa no discurso a realização do gesto físico. A posição de sujeito que educa tem duas faces: a que discute valores e a que demonstra que a linguagem é o recurso para discutir as diferenças. Ela poderia, por exemplo, ter chamado a coordenação para retirar o aluno da sala. O seu discurso tem como tema o respeito ao direito do outro (inclusive o do mais fraco) e, principalmente, o respeito ao direito de escolha. Nesse sentido, sua primeira ação foi a de manifestação de empatia/solidariedade à A1 (*o::h G pode sentar/*) e de garantia

do seu direito de escolha (olha **D** ele vai sentar onde ele quiser)¹⁶. Ao estabelecer que ambos têm o mesmo direito, critica a solução de A1 (agressão física), sustenta o direito de A2 de permanecer no lugar que estava e, principalmente, assume uma posição empática de entendimento da situação: você pode escolher onde vai sentar e ele também pode (.) isso se chama RESPEITO pelos outros. O direito de escolha é dado aos dois alunos e, tendo em vista o plano mais amplo das interações, esse discurso impede a configuração de uma oposição em que o “nós” englobaria ela, a professora, e o aluno ofendido, A1, em oposição a A2, ao ofensor. Sua posição tem por meta a construção de um “nós” que envolve a situação triangular, o que possibilita o estabelecimento de obrigação e responsabilidades: vamos combinar o seguinte/ você não grita mais com os coleguinhas e a tia não briga com você tá/. A proposta não é mera barganha, mas oferta de possibilidade, mediante o pleno exercício de respeito ao direito do outro, de estabelecimento de equidade entre alunos/alunos e alunos/professores.

Mediante o desenvolvimento pleno do primeiro turno da seqüência, vem a proposta de fechamento do diálogo acerca do conflito e de retomada da aula. Porém, como o conflito não foi discutido da perspectiva de satisfação dos seus desejos (retirar A1 para que assumisse o lugar disputado), A2 responde de forma colérica: me larga↑, cala a boca↑ e não quero mais falar com você↑. Tais enunciados apontam para um estado de cólera dado o seu caráter imperativo, construções linguísticas curtas,

¹⁶Em um plano mais amplo, a empatia, posta como recurso para solução de conflitos, resulta de uma atitude dupla numa situação triangular, pois o sujeito põe-se num estado de enternecimento para com a vítima e, a partir daí, organiza a sua resposta ao ofensor. Esse movimento empático é explorado ao limite pela televisão para construir os heróis do cotidiano: pessoas que por uma razão ou outra defendem empaticamente alguém em situação de desvantagem. A construção dos heróis, em muitos casos, toma indistintamente os gestos de empatia para transformar em atestados de grandes declarações de amor (ao próximo) e, conseqüentemente, para construir reações empáticas do público com relação ao que é mostrado pela TV. O telespectador é, geralmente, instado a ocupar a posição de quem avalia baseado em valores morais, o que pode reduzir à empatia a emoção que leva a mera simpatia com relação ao mais franco e não na transformação da empatia no desejo de exigir equidade de direitos aos mais fracos, tal como defendia Aristóteles.

entonação elevada e, sobretudo, porque dirigidos a um interlocutor com posição hierárquica superior (além disso, A2 grita com a professora e oferece resistência corporal ao seu gesto de encaminhá-lo a um outro local no grupo). Segundo Plantin (1998), o estado de cólera é sempre despertado quando está em risco um determinado interesse. É precisamente o sentimento de ser vítima de uma injustiça que traz à tona essa emoção. Ou seja, por serem lastreadas pelo desejo, as emoções surgem da satisfação ou da frustração do desejo e, por isso, permitem aos sujeitos agirem para manter ou mudar a situação. As formas de ação, evidentemente, são múltiplas dependendo de quem são os interlocutores e o contexto de realização.

Nas respostas “coléricas” de A2, está também a mudança de interlocução. Daí a resposta: não/(..) eu me recuso a começar a gritar com você ((voz baixa)) mas assim não pode ser\ assim não pode ser (...). A mudança de foco e a força com que é realizada discursivamente (aos gritos) obrigam a interlocutora a se (re)posicionar dentro do acontecimento não mais como quem medeia, mas como sujeito que sofre a ação. Nos enunciados acima, há um trabalho reflexivo para não assumir a posição de sujeito colérico, tal como faz o aluno. Wallon (1995) ressalta que uma das características fundamentais da emoção é o seu poder de contágio entre os indivíduos. Isso ocorre porque se fragilizam os controles do ponto de vista pessoal. Assim, por meio da reflexão enunciada, a professora negocia consigo mesma a não-saída da posição de sujeito empático para a de sujeito colérico. Trata-se de um diálogo interno considerando o diálogo externo com A2. A declaração de que se “recusa a começar a gritar”, indiretamente, enuncia a emoção nascida mediante as ações discursivas do interlocutor e, ao mesmo tempo, trabalha essa emoção a partir da compreensão que tem do lugar que o seu outro ocupa: um sujeito colérico, que grita. É um duplo dialogismo, não por somatório das posições, mas pelo que é dado pelas palavras e gestos do outro. As

palavras que dirige a si, eu me recuso a começar a gritar com você, nega para o interlocutor a assunção de posição equivalente e nega para si a assunção do desejo de se deixar envolver pelo mesmo sentimento: encolerizar-se com A2. Com isso, não só regula a conduta do outro a partir da própria definição do lugar que deseja ocupar, mas reorienta o que é da ordem das emoções diante da resposta do outro. Pôr-se a gritar significaria opor cólera/cólera, deixando com isso a posição de mediadora que buscou assumir desde o início da gestão da disputa.

Como A2 reivindica o absoluto (ter o lugar inclusive pelo uso da força física), refuta a proposta de encerramento da questão e transforma a professora no alvo do seu confronto, e o tema do respeito ao direito do outro é repostado com algumas ampliações para manter a resistência: eu garanto pra você que você pode sentar no lugar que você quer (.) mas eu GARANTO pra ele também a mesma coisa o mesmo direito tá/ (...) eu não vou deixar você ficar agredindo as outras crianças/ isso eu não posso deixar acontecer/ eles são pequenos e você é mais grande D/ eu não gosto que ninguém trate você mal mas também não gosto que você trate mal as outras crianças/. Porque se interpõem – “eu garanto”, “eu não posso” “eu não gosto” – e não se põe como fiador do desejo de absoluto, a professora figurativiza-se como corpo/discurso que interdita o livre passeio do aluno. Interdição que se faz pela manutenção do outro como fronteira ao desejo, seja pelo discurso da necessidade de aprender a respeitar, seja pela garantia de que A1, como corpo físico, deve permanecer no lugar em que estava. A1 está presente no discurso tematicamente e não como participante direto da interação. É sua presença que permite à professora não negar a A2 o direito de escolher um lugar e sim a possibilidade de não reconhecimento do outro no exercício desse direito. Reconhece indiretamente a

legitimidade do direito de demandar, mas não o atende porque isso precisa ser exercido em observância ao direito das outras crianças que, inclusive, fisicamente são menores. Novamente a posição de plena empatia, pois o sujeito que enuncia a avaliação subjetiva/afetiva, o faz de uma posição de equidade: eu não gosto que ninguém trate você mal mas também não gosto que você trate mal as outras crianças/. Há nessa afirmação um movimento que faz a professora ir de um lugar a outro: a educadora que possibilita a legitimidade da reivindicação e também a educadora que coloca limites na reivindicação.

A coerência desse movimento se sustenta pelo “eu não gosto”, entendido como um sentimento que engloba todos os alunos. Educação pela palavra que garante direitos, mas palavras que fazem sentidos, se justificam a partir de um sentir com relação aos sujeitos desse direito. Segundo Maturana (2002), o que define esse tom emotivo-volitivo pode ser nomeado como amor. Não o amor tal como conhecido pelo cristianismo ou pela moderna sociedade ocidental, mas aquele que torna possível a convivência com o outro. Esse sentimento constitui o eixo central das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro nas convivências sociais, daí a defesa resistente para que o aluno entenda as conseqüências desse sentimento. Não se trata de ensinar a amar, mas de ensinar a agir como tal baseado na responsabilidade.

Como entre os dois alunos, a disputa nasceu porque o objeto de desejo era o lugar ao lado da professora, pode-se deduzir que A2, pela posição que assumiu no confronto com a professora, trabalhou no sentido de levá-la a satisfazer o seu desejo. O enunciado eu não quero mais falar com você explicita a tentativa de, pelas vias do afeto colérico, desmobilizar sua interlocutora da posição de negação de seu desejo. Nas práticas cotidianas, quando manifestamos o desejo de não falar com alguém estamos, sobretudo, negando-lhe um lugar relevante em nossas vidas. O medo provocado pela possibilidade de

perder tal posição pode levar à anuência do desejo do outro. Porém, diante do insucesso da ameaça de ruptura de qualquer gesto de conversação, surge o enunciado não quero saber. Este não só reafirma a insistência em não reconhecer a legitimidade do direito das outras crianças, como nega a proposição da interlocutora e sinaliza o desejo de não-finalização do confronto.

Diante da possível disposição de continuidade, a professora encerra a interação usando um argumento similar ao do aluno: e eu não quero mais discutir isso com você/. O do aluno foi expresso em eu não quero mais falar com você. Ambos são argumentos de autoridade lastreados no querer do locutor (o que não é argumento), mas com a diferença que a professora localiza, delimita, por meio do “isso”, a extensão do seu querer, que é a de não continuar a discutir. Já o aluno, dado o estado colérico, generaliza o seu não-querer, reforçando assim o sentido do enunciado “eu não quero saber”, que fecha as possibilidades de diálogo mediante a não-aceitação da sua demanda. De três modos, a professora deixa entrever que as ações do aluno a tocaram da perspectiva das emoções: pelo enunciado refletivo eu me recuso a começar a gritar com você e pela repetição do tema. Nos três turnos de fala, insiste na necessidade de respeitar o direito do outro. Esse tema funciona como base de sustentação e de justificação da posição de mediadora que assumiu. E, por fim, soma-se aos enunciados a terceira evidência: o silêncio após decretar o fechamento das interações verbais com A2. Fora esta última situação, as demais foram essencialmente ações de linguagem que visaram organizar a si mesma e o outro em termos de posições discursivas.

A ocorrência corrobora a afirmação de Parret (1997) de que a discursivização das emoções, de forma direta ou indireta, já traz no seu interior a dimensão fundamental da sua regulação e racionalidade. É no contraponto com o outro que se definem as dimensões das ações emotivas. A saída do espaço de regulação implica na saída do espaço em que a

linguagem funciona como lócus de mediação das ações humanas. Os processos de regulação se constroem tendo em vista o controle social, as ideologias sobre formas de ser e agir, a projeção de responsabilidades e de valores. É do lugar social de professora que fala com uma criança (de quem tem a responsabilidade de educar, de quem imagina que o grupo de interlocutores também tem uma imagem/expectativa), regula as próprias ações de linguagem, busca ordenar o desejo absoluto que levou ao estado colérico do aluno e, sobretudo, trabalha discursivamente para não se pôr na mesma posição. E isso não implica afirmar que houve escolha ou intenção de ser ou agir como tal. As estratégias de linguagem foram construídas no interior mesmo das interações.

4.4. As táticas discursivas (afetivas) do aluno para o professor

4.4.1. A confiança aberta de um vivido emotivo

Enquadrar o discurso de emoção sempre na condição de argumentos que tem por fim o convencimento do outro comporta riscos de não se saber o que fazer com atos de linguagem que trazem no seu interior a simples exigência de que o outro ocupe um lugar solidário (dimensão ética) e participativo (dimensão estética) de quem dá forma e acabamento ao vivido. A discursivização com propósitos definidos não significa sempre atos cujos objetivos são provocar no interlocutor uma reação emotiva, enquanto o locutor permanece no controle de suas ações e práticas languageiras. A direção e os objetivos do convencimento são contingenciais, daí que contar um acontecimento de ordem emotiva pode ter o simples propósito, da parte do aluno, de dizer ao professor sobre algo que lhe é relevante. Obviamente, esse propósito é guiado pelas relações interpessoais desenvolvidas em sala de aula, mas, no exemplo que segue, tendo em vista o todo do discurso e as circunstâncias em que foi produzido, não se trata de ato argumentativo com objetivos de

convencer o interlocutor a praticar uma determinada ação. Por essa perspectiva, há uma quase inutilidade do discurso. Entretanto, se considerarmos a sala de aula como um espaço constantemente invadido por vivências externas, a urgência de narrar o acontecido é orientada pelas relações afetivas que se desenvolvem entre professor e alunos. Em um contexto de relações próximas, a partilha espera manifestação de empatia da parte do outro.

O gesto do aluno talvez possa ser definido como “confidência aberta” porque não exige intimidade, mas simplesmente exclusividade da escuta. Em outros termos, para o aluno que narra o acontecimento do seu cotidiano, não é problemático que os demais o ouçam. Porém, o contar é centralmente dirigido à professora. E a atividade discursiva não se reduz a meras informações confidenciais: ‘o que [locutor] submete à interação comporta ao contrário uma parte de incompletude que o interlocutor é chamado a, senão completar, ao menos ajudar a especificar’¹⁷ (TRAVERSSO, 2000, p. 206). Acrescentando com termos bakhtinianos, como o acabamento aos acontecimentos de nossas vidas é sempre dado pelo outro, expor os sentimentos para um interlocutor, que não nos é indiferente, tem também o objetivo de se pôr como sujeito desse vivido. Repor-se, pela palavra do outro, como centro do vivido é o movimento necessário à construção da compreensão, uma vez que “o corpo [o que é sentido nele e por ele] não é algo que baste a si mesmo, tem necessidade do outro, de outro que o reconheça [como lócus de vivências emotivo-volitivas] e lhe proporcione sua forma” (BAKHTIN, 2000, p. 69). O reconhecimento do que é próprio ao mundo interior do sujeito é, centralmente, possível pela linguagem.

Vejamos:

A3EF1S

[...]
 01 A =ti::a eu quero contar uma história tia/(..)eu eu
 02 tinha um cachorrinho (...) assim ó:::h desse
 03 tamanho assim ó::h (*inaudível*)

¹⁷ “ce qu’il soumet à l’interaction comporte au contraire une part d’incomplétude que son interlocuteur est supposé, sinon pour compléter, tout au moins aider à préciser”.

04 A eu quero contar a história agora
 05 P então conta J (.) vamos ouvir a história dele
 06 crianças/
 07 A eu tenh- um meu cachorrinho pequeno (.) ele é:h
 08 é:h desse tamanho o::h ((fala acompanhada de gesto)) quando
 09 nós tava em casa (.) a minha mãe o meu irmão (.)
 10 nós tava chegano em casa (.) sabe tia:: aí ele aí
 11 ele ele começou latir (.) ele latiu alto assim
 12 o :h/ ele fazia assi- au/au/au/ veio (.) ele
 13 saiu no portão veio correno (.) quando (.) ele ele
 14 veio o carro (.) aí ele aí ele (.) correu latino\
 15 a minha mãe brigou (.) ele veio assim o :h
 16 correno/
 17 P e aí\ o que aconteceu com ele\
 18 A eu eu eu fiquei muito triste tia (.) porque ele
 19 (.) o carro bateu nele e fez brumm/ fez um barulho
 20 e eu gritei (.) o meu cachorrinho gritou muito (.)
 21 ele chorou muito (.) assim ó:h ti :a cai:::mm
 22 cai:::mm (.) daí nós enterramo ele (.) enterramo
 23 ele no quintal\
 24 P não fica tristinho não\ depois você pode pedir
 25 para a mamãe outro cachorrinho\ e aí você não
 26 deixa mais ele andar na rua sozinho tá BOM:::\
 27 ((passa a mão pela cabeça do aluno))
 [...]

O caráter de confiança se mantém pela urgência e pela forma direta como o aluno narra o acontecido. Isso define o interlocutor como alguém próximo e que não precisa ser convencido da importância do tema abordado¹⁸. A emoção, como na confiança, é diretamente designada pelo próprio locutor: eu eu eu fiquei muito triste tia. Esse enunciado, que aparece já no final da narrativa, é o que justifica a necessidade de contar. É o que justifica a demanda que aparece nos turnos anteriores – eu quero contar a história agora. O termo “agora” expressa a luta pela captura do direito à palavra. Os enunciados são antecidos por repetições e seguidos de reformulações, o que, segundo Traverso (2000), pode ser considerado como a materialização, na linguagem, do estado de compreensão e das emoções que estão orientando o discurso. As causas desse

¹⁸ Obviamente, é necessário considerar que se trata de uma criança dirigindo-se a um adulto; isso também influencia na ausência de formalidade. Entretanto, Rimé (2005), ao desenvolver estudos sobre a partilha de emoções entre alunos e professores, observa que nem sempre o aluno adota uma postura de desprendimento com relação ao professor. Esse gesto depende de proximidades existentes entre ambos, portanto não é garantido pelo simples fato de ser uma criança que fala.

sentimento são também discursivizadas pelo interlocutor: porque ele (.) o carro bateu nele e fez brumm/ fez um barulho e eu gritei (.) o meu cachorrinho gritou muito (.) ele chorou muito (.) assim ó:h ti :a cai:::mm cai:::mm (.). Alguns aspectos marcam que essa seqüência discursiva é de emoções: o aspecto verbal, os procedimentos retóricos (numerosos detalhes e utilização intensa da repetição), as modificações das elocuições e da entonação, que se materializam sob expressões supostamente onomatopaicas.

A intervenção do interlocutor, nesse caso, ocorre em dois momentos. Na primeira, apresenta um caráter co-participante: e a:::í\ o que aconteceu com ele//. Esse lugar de partilha é marcado, sobretudo, pela entonação menos elevada e pelo alongamento da vogal “a” do “aí”. A segunda intervenção tem caráter avaliativo, pois é o momento em que toma posição sobre o narrado não com o objetivo de fazer qualquer reorientação no discurso. O aluno anunciou uma dor por causa do acontecimento vivido, não no seu aspecto físico sensorial, mas em termos de disposições interiores. De forma elocutiva estrita, enunciou “eu estou triste”. Esse enunciado interpela o interlocutor a assumir o lugar de confidente empático. No que tange às afetividades, figurativizá-las no plano da contra-palavra é mais do que dizer “ouvi o que você falou”, significa expressar determinada compreensão e assumir uma posição com relação ao que foi dito. Isso porque se trata de um tipo de troca verbal que, sempre por causa do tema, exige que o interlocutor assumira lugar de quem compartilha¹⁹.

Karahan (2003) assinala que o enunciadador, ao responder de forma empática, assume um determinado ponto de vista, freqüentemente deixando marcas lingüísticas da avaliação afetiva da cena referencial. O discurso empático envolve a devolução de palavras que

¹⁹ Nas trocas sociais mais amplas, a indiferença expressa a um sofrimento humano é condenada, embora seja uma forma de resposta. O que se espera é sempre uma adesão, um gesto de compartilhamento e reconhecimento da legitimidade da dor do outro. As campanhas humanitárias, desenvolvidas em níveis globais, trabalham sempre com essa exigência.

marquem a experiência ou os sentimentos do interlocutor com referência ao que lhe foi compartilhado. Na seqüência acima, a adesão do sujeito confidente – não fica tristinho não\ depois você pode pedir para a mamãe outro cachorrinho\ e aí você não deixa mais ele andar na rua sozinho tá BOM – é construída com base no uso do diminutivo “tristinho” e, sobretudo, pelo silêncio manifesto no ato da escuta. Como interlocutora, a professora pôs-se na posição de quem tinha aceitado a convocação para ouvir sobre um acontecimento relevante para o locutor. É claro que o silêncio, por exemplo, não foi total. As expressões extralingüísticas de engajamento, tais como o olhar e gestos de assentimentos, são fortes e relevantes para configurar a escuta.

A resposta empática, como retorno aos diferentes atos do aluno, nos termos bakhtinianos, é um ato estético, que, portanto, exige que o professor não que se ponha no lugar do outro e daí viva o seu sentir. Responder empaticamente implica ir até ao outro para compreender sua emoção, ou qualquer que seja o seu pedido, e voltar para o lugar exotópico, para daí, responder, dar acabamento aos atos que lhe são oferecidos por meio da linguagem. As diferentes formas de os alunos exigirem do professor que os escute, como confidente, como sujeito de saber, confirma a hipótese de que o ato de ensinar e aprender são também uma atividade estética. É a palavra que essencialmente constitui essa relação afetiva que, de forma alguma, não se reduz a gestos de mera dependência, mas porque “apenas o outro pode, de maneira convincente, no plano estético (e ético), fazer-me viver o finito humano, sua materialidade empírica delimitada” (BAKHTIN, 2000, p. 54).

Para finalizar, creio que a seqüência mostra que as emoções ordinárias, para além de orientar os discursos sobre os processos de ensino aprendizagem, também fazem emergir na sala de aula uma espécie de excesso. Algo que sobra e cuja presença só pode ser explicada se considerarmos as interações do sujeito com o mundo. A sala de aula não é

um espaço asséptico, separado do viver humano. Conseqüentemente, as formas de interação que se estabelecem, por serem centralmente organizadas pela linguagem, são produzidas com base nas precariedades que regem a constituição da subjetividade. Ao transitar por diferentes espaços de discursos, o sujeito leva consigo as exigências geradas pelos acontecimentos que lhe tocam afetivamente. E os retornos dados pelo interlocutor a esse excesso que, aparentemente, foge aos rituais considerados importantes à aula, definem também formas de construir, pelas afetividades, os processos de ensino e aprendizagem no EF.

4.4.2. Deslocamentos táticos para construir um discurso de emoção

Argumentar para ter o outro como interlocutor privilegiado ou para convencer e resistir: tais estratégias resultam das leituras e interpretações de pequenos acontecimentos que marcam o cotidiano da escola. Portanto, falar de argumentação, no contexto deste trabalho, pressupõe sempre certa diferença do que é visto como técnicas argumentativas. Como alunos e professores procuram convencer um ao outro, há por assim dizer uma racionalidade e não uma racionalização que transformaria os seus atos languageiros em técnicas. Creio que seria mais produtivo pensar em táticas que, no discurso, assumem a forma de argumentos seguidos de uma racionalidade resultante das interações com o contexto social e cultural em que estão inseridos. Ligar a construção das afetividades aos processos de constituição do sujeito e da linguagem implica admitir que não há, por exemplo, entre o discurso do professor e do aluno repetições que possam identificá-los somente com o aprendizado de uma forma específica de argumentar. O que há são semelhanças apreendidas no próprio processo de interação. Isso torna a sala de aula um espaço complexo não só pelas relações de ensino-aprendizagem, mas também pela multiplicidade de temas que aí emergem. A análise do discurso do aluno não pode,

portanto, pautar-se pela busca de marcas lingüísticas que permitam criar uma regularidade entre argumentos. Estes, por nascerem de processos casuais e não causais, apresentam especificidades singulares que só podem ser explicadas se considerado o todo enunciativo.

Na seqüência discursiva que segue, sobressaem-se as especificidades das formas de negociações. Essa especificidade pode ser tematizada a partir do uso que um aluno faz do enunciado *eu estou com fome*. Livet (2002) afirma que a fome é uma emoção especializada e que não apresenta as mesmas características das demais. Dizer sobre a fome é fazer entrar no domínio dos sentidos algo que é da ordem das sensações. Por isso, do ponto de vista de classificação, não se trata de um enunciado de emoção próprio, mas da expressão de uma sensação que tem base num estado físico negativo. Entretanto, não é essa análise que interessa aqui, mas a que permite considerar os efeitos de discurso que podem ser produzidos a partir da sua enunciação. Dizer sobre a dor provocada pela fome ao professor, por exemplo, não é a mesma coisa que dizer a um médico. Nesse sentido, o pressuposto que sustentará a análise que segue é o de que se trata de um enunciado plurifuncional e que tinha forte objetivo de provocar a compaixão da professora.

No contexto da escola pública, a afirmação de um aluno de que sente fome é, por natureza, complexa e exige cuidados, pois existem crianças pertencentes a diferentes classes sociais²⁰. Por isso, é reconhecidamente motivo de preocupação para diretores, professores e coordenadores que a interpretam como sinônimo de que, na família, a criança não tem garantidas as condições básicas de alimentação. Desse modo, de imediato, a hipótese primeira a ser levantada é a de que o aluno está mesmo sentindo fome. Entretanto,

²⁰ É necessário salientar em que o descarte dessa primeira hipótese se sustentou nos seguintes elementos: no posicionamento e informações da professora, na consideração de que esse fato ocorreu logo após o início da aula e, principalmente, por causa da afirmação do próprio aluno de que tinha almoçado. Tais indícios não negam a possibilidade de que o aluno estivesse simplesmente sentindo o desejo de comer alguma coisa (isso não pode ser medido por meio do seu discurso), mas no descarte da possibilidade de que ele estivesse sentindo uma fome tão forte que o impedisse de realizar a atividade. Nesse sentido, desde já afirmo que nem toda a afirmação dessa natureza, quando feita por alunos, pode ser lida pela mesma perspectiva que será aqui apresentada. Em outros momentos da pesquisa, alunos disseram que estavam com fome e todo um contexto não permitia pôr em xeque a veracidade do que estava sendo afirmado.

no diálogo em questão, a referida expressão ganha, gradativamente, o estatuto de um recurso para demover, convencer a professora²¹ a deixá-lo não realizar a tarefa. O todo da seqüência discursiva é fundamental à análise do enunciado e apresenta as diferentes táticas sempre em torno do eu tenho fome, para se contrapor às refutações da professora:

A1EF1S

[...]
 503 A1 do:::na eu tou cansado\
 504 P P você precisa terminar a tarefa/ (.)na outra aula
 505 você não terminou/ (..) número seis (.)complete a
 506 com a let[ra T a **coluna**
 507 A2 [onde tia//
 [...]
 522 A1 =ti:::a eu não quero fazer mais\ (..)eu estou
 523 cansado
 524 P olha P não é assim (.) não é só dizer que não quer
 525 mais e largar você precisa terminar a tarefa (.)
 526 todo mundo também está cansado mas está fazendo
 527 (.) vamos lá vamos continue fazendo que o cansaço
 528 passa/
 529 A3 ti:a/ vem aqui::: vem ver o que fiz=
 530 P =espera um pouquinho que eu [já vou
 531 A3 [não TIA vem ver o meu
 532 agora/
 534 P CAL:::MA a tia- mas porque você não faz//
 535 A1 eu tou com fome\
 536 P de novo essa história P/ vai trabalhando que já
 537 chega a hora de comer (.) se você ficar parado vai
 538 ser pior a fome incomoda ainda mais (..) e eu já
 539 disse se você não fizer você não vai poder sair na
 540 hora que bater o sinal/
 541 A1 minha barriga está doendo de fome\
 542 P a:h minha nossa senho:::ra/ esse hoje não tem mais
 543 jeito/ se você almoçou não é hora de estar com
 544 fome(.) o recreio vai demorar esquece a comida
 545 esquece/ se vo::cê ficar trabalhando não vai ver o
 546 tempo passar(...) você não comeu na sua casa//
 547 (.) i:sso vai lá/ complete vai/
 548 A1 eu almocei mas eu estou com fome agora↓
 548 P não não é verdade (.) ainda não é hora de estar
 550 com fome desse jeito (.)nós começamos a aula tem
 551 pouco tempo (.) olha/ ((fala para a turma)) o P vai ficar
 552 aqui até às sete hoje eu não vou deixar sair se
 553 não terminar a lição(.)então não adianta agüenta a
 554 fome e faz senão vai ser pior/ hoje está combinado

²¹ Em uma conversa com a professora no momento em os alunos saíram para o recreio, perguntei por que ela não considerou a possibilidade de que o menino estivesse mesmo com fome. Segundo ela, não se tratava de uma criança vinda de família carente. Nas suas palavras: os pais dele são pobres mas comida eles têm para comer/ O P sempre arruma alguma desculpa quando não quer fazer as atividade (.) não é a primeira vez que ele faz isso/

tom de pedido entre próximos. Nas salas de aula pesquisadas, era comum o uso do vocativo “dona”, mas este não apresenta o mesmo efeito em termos de aproximação entre interlocutores. Tanto que não há nos dados situações em que uma professora se auto-define como dona para o aluno, mas há muitas em que se auto-denomina como tia. É relevante o fato de que antes da declaração de cansaço vem o eu não quero fazer mais. Isso dá ao segundo enunciado um caráter de causa, ainda que não fique claro se o cansaço é físico, nascido, por exemplo, do tempo em que ficou sentado, ou se resulta da proposta de trabalho que estava sendo desenvolvida.

Considerando que a atividade tinha sido iniciada na segunda-feira e, na quinta-feira, momento da aula, continuavam trabalhando nela, a declaração de cansaço pode estar relacionada ao longo tempo de realização e não tanto ao tempo da aula em questão. Nos enunciados, realizam-se atos de falas, atos discursivos e, por meio deles, os sujeitos declaram, prometem, valoram e posicionam-se com relação a um determinado objeto. A declaração do aluno mostra também os modos como ele está se relacionando com a atividade de ensino desenvolvida e valorando-a. É uma resposta ao que lhe é sendo ensinado²². Tendo em vista o jogo argumentativo, a professora ficou com a primeira possibilidade, não considerando que seu interlocutor, dado o lugar que ocupa nas interações em sala de aula, não diria que a atividade estava chata, cansativa etc. Enunciar que estava cansado poderia ser visto como uma estratégia usada para avaliar a aula, mas a interação se desenvolve por um caminho menos comprometedor.

A resposta para a segunda demanda também é uma negação. A interlocutora socializa o cansaço, tirando assim o seu caráter especial e, conseqüentemente, sua força argumentativa. Se todos estão cansados, não há como suspender a aula para que

²² Do ponto de vista didático, a atividade tinha um caráter repetitivo. Os alunos repetiram a música várias vezes. Na seqüência, pintaram desenhos (distribuídos em folhas xerocopiadas) de meninas pulando cordas. Após cantarem novamente a música, veio a atividade com palavras cruzadas.

descansem. Antes, incide sobre o argumento de que não quer fazer mais: olha P não é assim (.) não é só dizer que não quer mais e largar você precisa terminar a tarefa (.) todo mundo também está cansado mas está fazendo (.) vamos lá vamos continue fazendo que o cansaço passa/. Essa resposta mostra que a declaração anterior não provocou o efeito de compaixão. Além disso, o contra-argumento motiva a busca de outro argumento para o eu estou com fome, uma vez que nem sempre há relação direta entre estar cansado e poder deixar de lado um trabalho. Mais ainda: o contra-argumento da professora, ao generalizar que todos estão cansados, mas estão fazendo a tarefa, chama o aluno à responsabilidade.

O novo argumento apresentado pelo locutor reafirma a hipótese de que estava se tratando de construir uma estratégia para demover o interlocutor: Eu estou com fome\ . O cansaço se transformou em fome e sua enunciação em tom ligeiramente baixo mostra um locutor não muito certo do seu sucesso. Tanto que o de novo essa história P/ sinaliza que não se tratava de um dizer novo. Discursivamente, tendo em vista os interlocutores presentes, este é o modo de a professora questionar a validade e, por assim dizer, a seriedade do argumento. Entretanto a necessidade de estabelecer uma negociação que leve à adesão do seu aluno faz com que adote uma posição dúbia de crença e descrença na verdade do enunciado do aluno. Primeiro, diz para ele continuar trabalhando que o tempo vai passar rápido e logo chegará a hora de comer. Nesse caso, temos o argumento de um sujeito de saber e de experiência, o que lhe permite afirmar que o tempo passa logo quando estamos trabalhando. Esse argumento também é dubio, pois, por um instante, cria a idéia de solidariedade e aceitação da verdade enunciada. Na seqüência, ocorre a ruptura com essa posição de solidariedade, pois vem a afirmação: e eu já disse se você não fizer você não vai poder sair na hora

que bater o sinal/. A não-aceitação da demanda é explicitada pela ameaça de deixá-lo na sala durante o período do recreio e, por isso, sem o direito à merenda. Este segundo momento retoma, na verdade, o primeiro enunciado de novo essa história P/, que mostra a descrença na fome afirmada pelo aluno.

A voz de autoridade é demarcada pela expressão e eu já disse, mas antes é amenizada pelo enunciado se vo::cê ficar parado vai ser pior a fome incomoda ainda mais (...), que promove um desvio e coloca o aluno como responsável pelas suas ações e possíveis conseqüências. A ênfase entonativa no pronome “você” dá ao enunciado um tom de predição que, com base em Martinez (2005), tem sua sustentação na relação hierárquica existente entre os interlocutores. Indo além, a predição remete a sentidos afetivos, pois, ao recorrer ao tom predictivo, a professora regula a conduta do interlocutor por meio de uma ameaça vinda não dela, mas resultante das conseqüências das ações deste. Por ser uma relação assimétrica, as ações discursivas do aluno funcionam como o lugar de busca da compreensão e, ao mesmo tempo, são também uma resposta ativa às contra-palavras recebidas. Ele quer a compreensão e o reconhecimento do seu cansaço e para isso trabalha com a linguagem.

O contra-argumento minha barriga está doendo de fome\ permite compararmos esse jogo argumentativo com uma arena de box: pode-se dizer que o aluno deu um golpe baixo na sua interlocutora. Tanto que esta, além de usar uma expressão que denota um pedido de socorro, por assim dizer, divino, adota um tom de exasperação (um estado de irritação!) e fala da extemporaneidade da fome. Vejamos: a:h minha nossa senho:::ra/ esse hoje não tem mais jeito↑ se você almoçou não é hora de estar com fome(.) o recreio vai demorar/ esquece a comida/ esquece/ se você ficar trabalhando não vai ver o tempo passar/(...). E por fim põe a pergunta crucial: você não comeu na

sua casa// A resposta afirmativa - eu almocei\ mas eu estou com fome agora↓- aponta para o fato de o locutor não trabalhar com a lógica temporal da interlocutora, por isso não vê contradição em afirmar que tinha almoçado e, naquele momento, que representava menos de duas horas após o almoço, já estar com fome. Daí o “mas” precedendo a declaração mas eu estou com fome agora↓. O operador de tempo *agora* é a contra-resposta para o conselho de que ele devia esperar o tempo passar trabalhando.

Eizirik & Comerlato (2004) apontam que entre professores e alunos, nessa fase de escolarização, há um tenso trabalho na organização do tempo, pois, pela repetição de atos discursivos ou não, procura-se enfatizar para o aluno que é preciso ter fome na hora da merenda, ter sede e vontade de ir ao banheiro na hora do recreio, e assim por diante. A construção desse corpo organizado gera tensões conforme vemos na seqüência anterior. Assim, a resposta afirmativa permite uma espécie de reorganização das posições discursivas, pois a professora retoma o tom de ameaça, convoca a adesão dos demais interlocutores até então não participantes ativos e convence seu interlocutor a desenvolver a atividade utilizando enunciados que são argumentos de autoridade: não não é verdade/ (.) ainda não é hora de estar com fome desse jeito (.) nós começamos a aula tem pouco tempo (.) olha ((fala para a turma)) o P vai ficar aqui até às sete hoje/ eu não vou deixar sair se não terminar a lição/ então não adianta agüenta a fome e faz senão vai ser pior/ hoje está combinado hei:m/ (.) com todo mundo está combinado// Como o que estava em questionamento era a realização da atividade, o enunciado então não adianta põe um fim à demanda. Esses argumentos refutam a estratégia de provocar efeitos afetivos, mas, ao mesmo tempo, também se baseia na mesma estratégia de ameaça, pois, ao dizer agüenta a fome e faz

senão vai ser pior/ hoje, está combinado hei:m/(.), o pior deve ser lido como uma ameaça de que pode ficar sem a liberdade de sair para o recreio, logo a situação de fome ficará mais difícil de ser suportada. Em suma, a argumentação ganha duas formas de manifestação: uma mais racional – porque procura mostrar que, naquele horário, não é possível ainda estar com fome, porque ensina que o trabalho ajuda vencer o tempo; a outra emotiva, cuja meta é provocar o temor de que poderá ficar sem liberdade para sair no horário do recreio.

Tanto a professora quanto o aluno, recorrendo a argumentos diferentes – aquele procura demover despertando o sentimento humanitário de compaixão, enquanto esta procura convencer, despertar o temor e a obediência –, atestam a existência de sujeitos que demonstram conhecer os efeitos do sensível sobre o outro. Trata-se de um indício relevante porque ambos lançam mão de argumentos de cunho emotivo e ambos reconhecem tais argumentos como adequados para convencer o interlocutor.

O uso que o aluno faz do enunciado *eu estou com fome* indica que um estudo das emoções na linguagem precisa pôr em relevância as mutações do lingüístico para materializar o afetivo nas situações de discurso. Obviamente, essa conclusão é dependente de um tipo de investigação que, segundo Ginzburg (1999), pode ser comparada ao ato de seguir os fios em um tear. É da junção de vários fios que se pode chegar ao todo observável, um tecido homogêneo e estreitamente urdido. A seqüência analisada tem como principal tema a declaração do aluno que, por si só, não contém nenhuma singularidade, muito menos o estatuto de uma grande novidade. Entretanto, no contexto da aula, posta como um argumento que busca sustentar a demanda de dispensa do trabalho, sinaliza uma forma importante de posicionar-se e opor-se às práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula. O ato de enunciar que tem fome pode, nesse contexto, ser visto como um enunciado de emoção, embora, pelas categorizações filosóficas, psicológicas e até mesmo

lingüísticas, a fome seja vista como uma sensação do ser humano, e não como uma emoção. No entanto, apesar da afirmação feita, não é a fome que está em jogo.

4.4.3. *Quando o aluno enuncia “eu tenho vergonha”*

Uma das características do discurso de emoção, quando vindo dos alunos, é o de ser uma estratégia para recusar ou aceitar uma norma ou então refutar uma proposta do professor. A recusa ou a resistência aparecem sempre camufladas ou explicadas por um sentimento, o que permite deduzir que a discursivização das emoções também serve para camuflar conflitos de posição. Porém isso não elimina a ligação constitutiva da vergonha, enunciada pelo aluno na seqüência seguinte, à multiplicidade de valores e sentimentos que põem em jogo uma subjetividade cujas bases se sustentam em conceitos culturalmente formados. Aliás, é isso que permite sua presença, no discurso, como argumento de resistência ou recusa. Em outros termos, é por ser algo também reconhecido pelo outro, fundado em valores coletivos, que passa a ser uma explicação adequada.

A vergonha, na perspectiva de Aristóteles, nascia da preocupação com o olhar estrangeiro para uma atividade íntima e desnuda, tal como a atividade sexual. *Aidoia*, que pode ser a tradução para o que chamamos de vergonha, é uma palavra padrão para designar os genitais. A vergonha nascia do sentimento de desnudamento, no que há de mais íntimo, diante do outro. Nos nossos dias, essa emoção sofreu alargamento e nasce da tomada de consciência de que os outros consideram ou podem considerar nossos atos bons ou ruins, adequados ou inadequados, o que remete às crenças, desejos e representações que cada pessoa tem. Assim, na sociedade contemporânea, geralmente não se tem vergonha do desnudamento do corpo. Aliás, dependendo do contexto, isso não é motivo para tal emoção, mas, sim, a inadequação aos padrões, expectativas e valores sociais e culturais.

Em síntese, a vergonha nasce de uma situação em que o mundo é avaliado como hostil aos atos e posições de um determinado sujeito.

Enunciar “eu tenho vergonha” para negar a participação em um ato qualquer pode ser o resultado do trabalho de avaliação e interpretação do contexto em que está inserido e, por antecedência, a elaboração imaginárias das possíveis interdições que os interlocutores promoverão. Trata-se, portanto, não de enunciar algo individualizado e sim o resultado das formas de inscrição do sujeito no interior de um determinado quadro social. Vejamos o funcionamento desse enunciado nas seqüências seguinte:

AEF4S

[...]
 425 P barbante tem aqui (.) tem barbante e eles vão
 426 comprar também bambolês (.) então vai ser assim/
 427 uma turma vai com cata-vento outra turma vai com
 428 bambolê a escola vai dar bambolê/ a outra turma
 429 vai com o- o- com o pé de lata/ é assim vão ter
 430 vários vários grupo/
 431 A professora/ eu tenho vergonha de sair por aí com
 432 pé de lata
 433 P ahn:::/ eu não quero saber dessa história de
 434 vergonha/ todo mundo vai sair
 435 A professora::/ professora::/
 [...]

A1EF5S

[...]
 133 P [...] (.) que aconteceu aqui quando o menininho pôs
 134 a mão e tirou o pacotinho// o que que ele pensou//
 135 o que: que ele pensou he:in// (.) ele não pensou
 136 na:da// (.) olhou o pacoti:nho tudo guardou e boa
 137 (.) o que ele pensou// (...) ih:::: está todo
 138 mundo desligado hoje (.) ei:: galera aco:rda↑
 139 A ele pensou se el- se ela e- (...) a :h eu tenho
 140 vergonha de falar\ (...) ah::: ti::a é muito chato
 141 falar disso\
 142 P fa::la (.) e:::h e:::h preciso falar(.) aqui vocês
 143 têm vergonha mas lá fora vocês não têm um pingo de
 144 vergonha de falar sobre camisinha né/ (.) pois lá
 145 fora é exatamente o espaço onde acontecem as
 146 coisas que os pais de vocês a sociedade vai
 147 cobrar dizendo o:::h que pouca vergonha/ (.) olha
 148 aquela meni::na/ aquele meni::no/ não é::h/ (.)
 149 aqui vocês têm vergonha/ lá fora não têm vergonha/
 150 (.) que a gente observa os alun- (...) eu não

151 consigo ouvir fala alto A/ não precisa ficar com
 152 vergonha de falar dessas coisas/ (...) gente aqui
 153 nos estamos estudando esse assunto (.) então não
 154 há porque ter vergonha de discutir (.) na escola
 155 nós estudamos sobre sexo sobre camisinha (...)
 [...]

Nas duas situações, parece justo afirmar que é o olhar do outro que está em jogo. Os dois locutores adotam a perspectiva do olhar alheio ou que imaginam sê-lo para justificarem suas recusas, no primeiro caso, de participar de um desfile no segundo, para falar sobre temas ligados à sexualidade. As duas ações, andar com pés de latas e falar sobre sexo, são atravessadas por uma avaliação desfavorável que, no processo de interação em sala de aula, justifica a rejeição à proposta do professor. Porém, é necessário fazer uma diferenciação entre os dois enunciados de emoção, embora tenham estrutura e contexto de sustentação semelhantes. No que é concernente ao primeiro – professora/ eu tenho vergonha de sair por aí com pé de lata –, trata-se de uma preocupação relacionada à imagem de si. Andar com pés de latas é ridículo como classifica outro aluno ao ouvir a proposta sobre as formas de organização do desfile: duas latas// (.) isso vai ser um mico. A vergonha é enunciada a partir da preocupação estética com as formas de exposição do corpo. Seria uma vergonha resultante da compreensão de que a atividade fere os padrões do que é considerado belo. Essa interpretação é baseada em sistemas de conhecimento que contribuem não só para nomear a relação afetiva com o ato em questão, mas, sobretudo, para nomear o sentimento, comunicar ao interlocutor e expor/justificar os posicionamentos assumidos a partir desses saberes. Ou seja, o termo de emoção, que sustenta todo o enunciado, organiza a experiência do sujeito, alimenta o tema do discurso e permite uma análise de si e da situação. A discursivização da emoção tem base na experiência dos sujeitos com as múltiplas interações com o contexto em que está inserido.

No segundo caso, a vergonha está relacionada à preocupação de falar sobre temas íntimos, ligados à sexualidade. A interdição, lingüisticamente marcada pelas repetições e cortes das palavras, atinge o discurso e define a enunciação da emoção na sala de aula: ele pensou se el- se ela e- (...) a :h eu tenho vergonha de falar\ (...) ah::: ti::a é muito chato falar disso\. Não se trata de recusa de participar, mas de interdição, sobre o próprio discurso, que advém da representação do tema. A resistência manifesta não é local. Se o enunciado anterior permite inferir um desejo de não participar, aqui a vergonha permite localizar uma dificuldade de falar. Ambas se sustentam na mesma discursividade sobre formas de exposição do corpo seja como artefato físico seja como tema de discurso. O corpo humano, nós sabemos, “não existe como um artigo biológico ou como material. O corpo existe no interior e através de um sistema político. O poder político dá um certo espaço ao indivíduo: um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular, onde sentar de uma certa maneira, ou trabalhar continuamente” (FOUCAULT, 1978, p.259). O conhecimento desses diferentes modos de ser ocorre pela escritura e encarnação, no corpo, de saberes.

Com o que diz Foucault, tocamos nas questões ligadas aos processos de subjetivação. Estas são o produto de saberes e técnicas que circunscrevem os seres humanos em espaços de visibilidades a partir da atribuição de certas características de posições, de modos de ser e de dizer. As produções externas, inscritas no corpo, formam o forro de sustentação das relações consigo mesmo e com o outro pela instauração de uma série de procedimentos de individualização, de definições e controles sobre a conduta humana. Esse processo atinge a vida cotidiana nas suas formas mais ínfimas, uma vez que o “eu”, na forma mais íntima, por não ser exterior nem anterior à linguagem, constrói, vive e define, para si e para o outro, as suas experiências políticas emocionais, culturais e sociais com base nas regras de saber e poder que marcam o seu tempo. Nesse sentido, a

vergonha enunciada por ter que falar sobre sexo, especificamente sobre o uso da camisinha, remete aos valores que definem o discurso sobre o segredo, sobre a decência que recobrem o tema. Esse saber é a base para o aluno enunciar as emoções, uma vez que, contraditoriamente, há injunção da proibição de dizer e a obrigação de dizer.

O problema criado por esse tipo de injunção permite às interlocutoras darem respostas diferentes para enunciados similares. Para o primeiro enunciado de emoção, há um não-reconhecimento sobre sua pertinência: *ahn:::/ eu não quero saber dessa história de vergonha/ todo mundo vai sair/*. O sentimento expresso não é aceito a partir da constatação de que os demais alunos também irão. Há um coletivo que, ao aceitar realizar esse ato, cria as condições para não se sentir fora de determinada ordem. O discurso da professora indiretamente se liga ao que justifica a necessidade de seguir a moda: se A e B usam, é preciso que C também faça o mesmo. O não-reconhecimento da validade da emoção discursivizada invalida o argumento. Já a resposta ao segundo enunciado procura estabelecer hierarquias e lugares para existir essa emoção: *fala/ e:::h e:::h preciso falar(.) aqui vocês têm vergonha mas lá fora vocês não têm um pingo de vergonha de falar sobre camisinha né/*. O interlocutor reconhece como legítimo o sentimento, o que não é adequado é o lugar de sentir vergonha.

A inversão proposta se fundamenta no fato de que, na escola, estuda-se o assunto enquanto que na vida cotidiana vive-se o tema. Aquele ato não é motivo de vergonha, já este sim: *(.) aqui vocês têm vergonha/ lá fora não têm vergonha/ (.) não precisa ficar com vergonha de falar dessas coisas/ (...) gente aqui nós estamos estudando esse assunto (.) então não há porque ter vergonha de discutir (.) na escola nós estudamos sobre sexo (.) sobre camisinha(...)*. Em outros termos, na

escola a vergonha não se justifica porque é o lugar onde há a obrigação de dizer sobre a sexualidade ou qualquer outro tema que esteja em estudo. Na vida cotidiana, lugar legítimo da vergonha, esta deve surgir quando os cuidados sobre como agir forem quebrados.

Assim, se o primeiro aluno enuncia a vergonha para se opor a uma orientação própria da sala de aula, o segundo enuncia para justificar a dificuldade de transitar dentro do que é, ao mesmo tempo, um interdito e não-interdito sobre o qual as práticas escolares (científicas?) pretendem construir um discurso asséptico. A resposta da interlocutora pode ser vista como um conjunto de orientações e codificações acerca de como esse corpo vivo (como o lugar de uma subjetividade que também produz formas de sentir e ressentir a partir dos modos de inscrição do sujeito em um ou outro tipo de discurso) deve se portar no que tange ao ato de emocionar-se. O que fica indiciado é uma divisão importante: a vontade de que a escola seja o lugar de um corpo racional, que não interfere no discurso em termos de emoções, e a vida cotidiana como o lugar de um corpo emotivo que precisa ser controlado e organizado. Essa divisão, segundo Larrosa (1994), explica-se porque as práticas pedagógicas, ao ensejarem a construção de um “sujeito moral pedagógico”, trabalham no sentido de apresentar uma gramática que possibilite aos alunos estabelecerem uma ordem para si e deste com o mundo. Uma ordem que envolve também as formas de sentir.

4.5. Respostas de alunos às práticas discursivas (afetivas) de outro aluno

4.5.1. Primeiros indícios de refutações do discurso de emoção

No EF, o discurso afetivo se centra no e para o professor. Entre os alunos, em termos de discurso afetivo, há um quase não-reconhecimento do outro. As primeiras manifestações sobre o valor do afetivo, quando vindo de outro aluno, começam a aparecer

na segunda etapa desse nível de escolarização. Não se trata de um discurso com objetivo de provocar sentidos afetivos para convencer, para fazer um relato de si ou para se opor a um outro ato do interlocutor. A característica que prevalece é a da não-aceitação das afetividades. A centralidade no professor é um indício de que, como sujeito de saber e poder, também passa a ser um sujeito autorizado a sustentar um discurso de cunho emotivo. Fora dessa relação, a afetividade passa a ser algo que provoca certo estranhamento:

A2EF7S

[...]

- 01 P hoje nós vamos começar as apresentações (.) vocês
 02 sabem que este trabalho é parte da nota do
 03 bimestre né// (.) então é importante fazer uma boa
 04 apresentação com uma voz bem clara (.) o
 05 importante é que vocês consigam falar para os seus
 06 colegas quais foram os principais pontos da
 07 reportagem que vocês leram (.) é::h/ vamos começar
 08 pela R/ (...)
- 09 A1 ((aluna ocupa a mesa da professora para começar a apresentação)) eu
 10 gostei dessa reportagem porque eu nunca tinha
 11 estudado sobre macaco (.) eu e:u achei muito
 12 interessante\ é::h eu achei aqui que eles (..) eles
 13 estão correndo o risco de desaparecer\ na
 14 amazônia tinha (.) é::h tinha (...)tinha:: mais
 15 de::: (.) deixa eu ver aqui os números que eu
 16 anotei (.) eu esqueci/(...) a::h eu estou nervosa
 17 professora ((enunciado seguido de respiração forte))
- 18 P você estava indo muito bem/ quantos macacos tinham
 19 mesmo// você pode ler essas coisas de números (.)
 20 isso não é fácil de memorizar mesmo
- 21 A2 ela está tremendo\ ((riso e entonação irônico))
- 22 A3 começa de novo R mas sem tremer tá/ ((riso))
- 23 A1 se vocês ficarem falando eu não vou conseguir
- 24 A2 ela tá gaguejando vai ficar sem nota\
 25 A1 eu posso ler//
- 26 P po:::de/ fique calma e fale aquilo que você
 27 estudou (.) você estava indo bem (.) vamos lá/
 28 A4 ei:: R não precisa tremer/
 29 P se você não ficar em silêncio já sabe quem vai
 30 ficar sem nota né// ((a aluna lê o resumo que tinha feito))
 [...]

O turno de fala que abre a seqüência dispensa longa explicação a respeito do contexto de produção dessa interação verbal. Trata-se de uma situação comum ao universo

escolar: a apresentação oral de trabalhos. Logo, o vivido pela aluna, em termos de emoção, não é algo estranho aos demais; e como era para expor a compreensão sobre a leitura do texto poderia ser visto como um acontecimento possível aos demais. Esse fato, no entanto, não impede o estranhamento, embora sendo a discursivização das emoções seja resultado do modo como, na escola, o aluno é “convidado” a trabalhar com o objeto de conhecimento que, neste caso, implicou ocupar o espaço físico da professora, falar para um público de colegas sentados em fila e, sobretudo, fazer uma boa apresentação com voz bem clara: (.) falar para os seus colegas quais foram os principais pontos da reportagem que vocês leram/. Esse conjunto de exigências compõe o contexto imediato de sustentação da emoção discursivizada.

As repetições (que eles (..) eles), os alongamentos das vogais (é::h), o tempo entre um enunciado e outro (a maioria acima de um segundo) e entonação (voz lenta e baixa) marcam o movimento desse sujeito na organização do seu próprio discurso. Tais elementos são centrais à construção da leitura dos seus interlocutores porque cercam o enunciado de emoção a::h eu estou nervosa professora de vários outros sinais que também atestam estado afetivo. Isto é, todos esses indícios são comumente reconhecidos como marcas, no discurso, de uma pessoa que está nervosa.

Nas respostas, dois tipos de interlocutores se configuram: o professor que procura organizar a situação de discurso para que a aluna retome a apresentação: você estava indo muito bem/ quantos macacos tinham mesmo// você pode ler essas coisas de números (.) isso não é fácil de memorizar mesmo. Aliás, trata-se de um interlocutor que orienta (posição esperada) e, ao mesmo tempo, solidariza-se quando diz que os números são mesmo difíceis de serem memorizados. Na outra ponta das interações, os demais alunos assumem uma posição de “ironia” com relação ao que é enunciado: A2 ela está tremendo\, A3 começa

de novo R mas sem tremer ta/ ((riso)), A2 ela tá gaguejando vai ficar sem nota\.. Não há uma resposta empática, solidária à situação vivenciada pela outra aluna.

Ao ironizarem, os alunos estabelecem diferenciação entre as questões pertencentes ao mundo da vida e as pertencentes ao mundo da escola. É possível que qualquer um dos que ironizam possa também ter as mesmas reações. Entretanto, o que sobressai como ponto primordial é o indício da manifestação coletiva, que representa a construção de um comportamento mais geral dos alunos diante da seguinte questão: a tarefa de apresentar um trabalho não merece “nervosismo” porque é coisa da escola. Tais posicionamentos são indícios de que dois movimentos começam a se delinear nessa etapa de escolarização: por um lado, o objeto de conhecimento passa a ser posto pelo professor como o merecedor da afetividade dos alunos; por outro lado, a expressão de emoção, vinda de outro aluno, não é reconhecida como algo pertencente ao mundo da escola. Essa posição encontra ressonância no discurso usado pelo professor, na análise do tópico anterior, para explicar porque na escola não é lugar de ter ou reconhecer a vergonha. Nela é lugar de estudar. Porém, antes de aprofundar essa questão, é necessário analisar as interações nos demais níveis de escolarização.

4.6. Fechando o capítulo: As afetividades entre sujeitos como rito de entrada na escola

A maior característica do EF é a de ser o período de iniciação do longo processo de transformação e de inserção da criança no universo de saberes formalizados. A primeira etapa, principalmente, é marcada por uma temporalidade diferenciada²³. A criança, ainda

²³ Na segunda etapa do EF, as regras e formas de agir da escola já estabeleceram um corte maior com o mundo exterior e as interações entre professores e alunos começam a ganhar um caráter formal. A partir da

detentora de uma noção de tempo distensa (o que rege a sua lógica é o tempo da brincadeira, da diversão presentes na etapa do maternal e no interior das relações familiares e comunitárias), precisa aprender a organizar e segmentar seu tempo, pois há o tempo de estudar, brincar, ler, ficar sentado, ir ao banheiro, comer, falar, interagir com o outro etc.. Essas atividades são ressignificadas no interior da escola. Ao longo das análises, vimos que as professoras enfatizam sempre a necessidade de disciplinar o corpo para viver as mesmas experiências, mas de outra perspectiva. As interações construídas em torno do discurso de emoção, quando o professor é o locutor, têm dois eixos organizadores predominantes: 1) adequação de comportamentos (indisciplina); e 2) garantia de seqüenciação/organização da aula. Somente em uma aula de produção de textos, em uma turma de sétima série, a professora recorre ao discurso de emoção para falar sobre o conteúdo de ensino (tópico 4.3.4).

Numa primeira leitura, os dois eixos permitem situar o discurso em questão como o resultado da tensão (explícita à construção dos processos de aprendizagem) entre o *bio-poder* e as realizações efetivas das técnicas ou cuidados de si. A noção de *bio-poder* foi elaborada por Foucault para explicar toda arte corporal que visa construir as competências e saberes necessários à produção de um corpo dócil. Trata-se da disciplina dos corpos que, por meio da instalação dos ritmos e mobilidades das ações, situa a criança na condição de sujeito no interior de um sistema de convenções, normas e papéis sociais que devem ser desenvolvidos nos processos interacionais no interior da escola. Daí a forte presença dos discursos que anunciam ao aluno em que momento este infligiu ou respeitou tais normas. Fazer a atividade, não falar muito, saber ouvir, ficar sentado são procedimentos que, quando respeitados ou não, justificam as enunciações das alegrias e tristezas das professoras. São formas, amenas ou não, de dizer aos alunos como devem:

sétima série, as demonstrações de afetividade perdem o seu caráter maternal e familiar, mas ainda são entre sujeitos para chegar ao objeto de conhecimento.

[...] Realizar as tarefas no tempo dado. Saber esperar, ficando quietos em seus lugares. Não fazer só o que querem. Refletir sobre si mesmos e seu comportamento. Respeitar os colegas e a professora. Trabalhar em grupo. Cobrar dos colegas questões de comportamento. Saber escutar. Assumir compromissos. Obedecer. Não rir alto nem gritar. Não correr na sala, não inventar brincadeiras fora de hora. Aprender ir no banheiro e a beber água durante o recreio. Saber copiar do quadro. Identificar letras e números. Sentar direito na cadeira. Saber cuidar do material e do material da aula, etc. (EIZIRIK & COMERLATO, 2004, p. 69).

O discurso de emoção, portanto, é um recurso de subjetivação da criança em aluno.

A construção da subjetividade envolve também definições, proximidades e modos de olhar para os domínios de saberes formais (essa questão ficará evidente se consideradas as análises dos demais níveis de escolarização). A criança chega à escola com o tempo determinado pelas relações com o mundo exterior (o que explica o desejo de ver filmes, desenhar ir às salas de leituras) e a escola reorganiza esse tempo para transformá-lo em desejo de estudar. Tal trabalho não é nem obtém resultados uniformes. Daí surge um professor que, em muitas situações, transmuta-se em sujeito das emoções para responder à criança que se movimenta e se mostra como corpo “indisciplinado” que toca e carece ser tocado e que, para ouvir e entrar no mundo dos saberes formais, exige do seu principal interlocutor que recorra a múltiplos discursos. Nesses momentos, o discurso das professoras ganha um caráter maternal que, conseqüentemente, permite que passem a ser “tias que ensinam a ler e escrever”. A criança que faz a diferenciação reconhece na professora a imagem da tia pelo aspecto afetivo que a relação estabelece, mas, ao mesmo tempo, a diferencia porque já vê aí uma outra exigência que não é semelhante às que são feitas pelas tias familiares. Na insistência de ver na professora um tipo de “tia”, talvez possa ser identificado ainda um corpo criança, não ainda um aluno. Quando este cresce, o termo “tia” desaparece do discurso.

Em suma, como o desenvolvimento do governo de si ocorre exatamente em razão da existência do outro, nesse diálogo, o aluno, ainda infante nessa posição, encontra densa margem para rearticular as injunções e transformar os modos de fazer e os signos da

comunicação verbal em algo heterogêneo e complexo. As contra-respostas obrigam o professor também a se reorganizar e se recriar como sujeito de saber e poder. O próprio Foucault (2004) já prevê tal movimento, uma vez que não concebe as relações de poder e saber como causa e efeito. Poder e resistência coabitam o mesmo espaço. O trabalho intenso para construir a subjetividade de aluno atesta a existência de liberdade e possibilidades de resistências. É porque este não se oferece ao simples aprisionamento que surgem os seus discursos que circunscritos ao campo das afetividades, flecham o discurso do professor para outros temas que não os intimamente ligados às questões de ensino: o aluno comparece com questões pessoais e, além disso, faz suas avaliações e traça táticas para se posicionar de modo direto ou indireto com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Se considerarmos os discursos analisados, vemos que é na contrapartida que se abrem as lacunas, as brechas para que os discursos de emoção ganhem outras funcionalidades: o de serem a narrativa dos acontecimentos cotidianos e extra-classe; o de construir estratégias de resistência às exigências da escola.

5. DISCURSO, EMOÇÕES E INTERAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

5.1. Introdução

No Ensino Médio (EM), as interações assumem um ritmo distinto do nível anterior, mas também não é idêntico ao que surge na universidade. O ponto central da diferenciação está ligado à relação com o objeto de conhecimento. Se nos níveis iniciais o pressuposto é o de que essa relação inexistente (o aluno precisa ser inserido no mundo da escola) e na universidade é o de que já está delineada, no EM estamos diante de uma fase de transição¹. O aluno já conhece o “estar na escola”, porém é visto como alguém que ainda não tem definido quais caminhos deve seguir em termos de escolhas e decisões que levem ao ser alguém na vida. São constantes os enunciados dos professores como as que seguem: olha/ eu já tenho o meu salário garantido vocês têm que

¹O leitor poderá argumentar que o público do ensino médio é ainda adolescente e que esta fase da vida é marcada pela transição e, por isso, a instabilidade e incertezas de que falo são naturais. Com a maturidade virão as estabilidades. Não há dúvidas que a fase da vida em que se encontra esse aluno é um indício que não pode ser ignorado no momento das análises dos discursos. Assim como não é possível negar que, na primeira etapa do EF, as crianças, nas interações com a professora, atualizam modos de interação que têm com a própria mãe. Entretanto a consideração da idade não será um quesito determinante para a construção dos sentidos dos discursos, uma vez que da perspectiva teórica assumida neste trabalho os sujeitos não são somente controlados pelas regras sociais tampouco controlados por reações biológicas fechadas em si mesmas. O núcleo da vida íntima de cada um, a consciência, é de natureza social e cultural porque construída pela mediação de signos (BAKHTIN, 1929). O sujeito nasce do contato social com a realidade em que está inserido e consigo mesmo. Por meio da linguagem são construídas as percepções, as memórias, as representações. Esse processo se realiza de modo gradativo e por inteiro. Não é algo multifacetado. Tal concepção permite analisar o discurso do aluno do EM como uma produção discursiva de um sujeito inserido num tempo e num contexto singular, porém não desligado dos valores culturais, históricos e sociais existentes num espaço e tempo mais amplos. Atrair e explicar as ações do aluno somente pela etapa de desenvolvimento em que se encontra, a meu ver, permite certa despreocupação com as significações do seu discurso no presente já que o dever se encarregaria de mudá-lo. Os sentidos presentes no discurso são o resultado das vivências e experiências dos sujeitos no presente, mas resultaram do diálogo com o passado e com suas projeções futuras. Em síntese, os modos como alunos e professores interagem estão inter-relacionados à etapa de desenvolvimento – a criança nas etapas iniciais de escolarização toca e exige o interlocutor; o toque como uma forma de expressão de emoção, enquanto o adulto usa muito mais a linguagem para expressar-se afetivamente –, mas também essas maneiras têm as suas bases constitutivas fincadas em processos sócio-históricos e culturais. Em função disso, tanto nas análises dos discursos dos alunos do EF como do EM, assumo que os sujeitos são incompreensíveis fora das relações sociais, culturais e históricas independente de qual seja o momento da vida.

batalhar para conseguir um lugar ao sol; não estude não/como você tem um monte aí pelas filas de desempregados. O imperativo subjacente a tais enunciados é o de que se aprenda a olhar e planejar esse “querer alguma coisa na vida” com base nas categorias de saber que oferece a escola.

Esses discursos derivam de duas fortes representações sobre quem são os alunos que estão no EM: a) a que considera que são jovens que apresentam cultura ruim, lêem pouco, não têm visão crítica e, por isso, apresentam vocabulário reduzido; e b) e a que considera que são jovens que consomem bebidas alcoólicas e drogas e, sobretudo, são vistos como desmotivados (MARTINEZ, 2002). O enunciado “ser alguém na vida” possui duas faces. De um lado, funciona como grande mote para os professores mobilizar os alunos, implicá-los nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, serve para definir os alunos como quem precisa fazer alguma coisa para vir-a-ser, já que não têm um lugar ao sol, salário garantido e, sobretudo, possuem como horizonte de possibilidade grande quantidade de pares: os desempregados e desvalidos do mundo.

Assim, por meio do processo de ensino, o aluno é posto diante de valores culturais, regras e exigências sociais para que, a partir daí, construa sua identidade social e pessoal. O trabalho no EM claramente é para que desenvolva concomitantemente uma relação de apropriação e aplicação dos saberes adquiridos. Afetada pela concepção de que estamos vivendo em um mundo veloz, consumidor de tecnologias (e isso não é inverdade), a escola incorporou a idéia de que se tudo não for feito com rapidez e precisão racional o aluno ficará para fora do mundo exterior para o qual ela se propõe a prepará-lo para entrar. Em razão disso, o tempo lhe é desfavorável seja porque está em uma faixa etária não condizente com a etapa de escolarização seja porque é obrigado a se preparar com urgência para responder às demandas de um mercado de trabalho cuja principal regra de funcionamento é a de que “tempo é dinheiro”.

Por essa perspectiva, de fato, não são as possibilidades de “ser” que estão no centro das ações, mas, sim, o “ter”². É sintoma de tal inversão o fato de os professores não se figurativizarem como sujeitos que têm uma profissão, fazem o que gostam, mas como pessoas que possuem um salário que lhes garante a não entrada na fila dos desempregados. “A escolarização surge, ao mesmo tempo, como um instrumento a utilizar para escapar às “origens sociais e familiares” e como consequência dessas mesmas origens” (MAGALHÃES & STOER, 2004, p.148).

A concepção de que o aluno deve ser encaminhado para a realização de um projeto pessoal lastreado na disputa e na negação é definidora das formas de interação entre professores, pois, este, e a escola de modo geral, ao criticar verbalmente o aluno por causa das suas expectativas de porvir, conformam imagens no interior da sala de aula. Há uma impaciência que remete ao problema com o tempo de escolarização. A idéia é a de que se o professor precisa fazer o seu trabalho, o aluno deve colaborar porque já não tem mais tempo a perder, uma vez que há um mundo que lhe espera de modo nada acolhedor. Outros aspectos interferem, mas creio que a exigência de “ser alguém na vida” é um forte elemento norteador das interações em sala de aula.

A idéia da perda se atualiza inclusive no dispositivo de atribuição de nota negativa, uma vez que a constituição/manutenção do aluno envolvido com trabalho escolar se organiza ainda ancorada nas avaliações de caráter quantitativo que ocupam lugar privilegiado tanto no que diz respeito à mensuração dos resultados como na construção dos processos disciplinadores. Não raro, para manter o ritmo da aula, o professor lembra que a não-realização de uma atividade determinada poderá acarretar a perda de pontos na nota geral do bimestre. Porém, a meu ver, esse dispositivo perde gradativamente sua força. Ao

² As situações vivenciadas no conjunto da pesquisa não são as mesmas e os discursos variam de acordo com o público: o aluno do EM diurno não é o mesmo do noturno. Em ambos, está circunscrita a obrigatoriedade de trabalho e, por isso, com mais força a este último é imposta, de diversos modos, a exigência para que assuma posição no interior da escola que o leve a uma vida de sucesso no contexto mais amplo. A grande maioria das aulas apresentadas no corpo da tese é do período noturno.

buscar impor um ritmo, baseado no simples desejo de não participar, para construir uma não-aula, o aluno não é demovido de sua posição pela ameaça de ficar sem nota, de ser enviado para a diretoria, de ser expulso da sala. No todo das aulas registradas, existem situações, quantitativas inclusive, comprovadoras de que, embora os professores (e estes parecem ainda não perceber tal mudança) lancem constantemente mãos da ameaça de deixá-lo sem nota, os efeitos são quase irrelevantes.

Obviamente, isso não se traduz na afirmação extrema de que o aluno, de modo geral, deixou de se preocupar com a nota, mas, sim, de que a ameaça de ficar sem ela não provoca receio suficiente para mudar suas estratégias de interdição da aula. Para esses processos, ele sabe que a própria escola oferece atenuantes. Aqui faço referência ao modo como a escola gestiona a autoridade do professor. É comum, nas situações em que este toma decisões com o objetivo de penalizar o aluno, ocorrer interferências do corpo técnico (psicólogos, coordenadores pedagógicos etc.) que questiona, analisa e julga a decisão seja no sentido de aconselhá-lo/pressioná-lo a mudar, seja no sentido de diretamente criar vias para anulá-la. O aluno sabe que a gestão da penalidade não é de domínio exclusivo de professor, enquanto que o funcionamento da aula-o é.

O aluno do EM, com muito mais evidência, demonstra não estar submetido à rigorosa *ética do dever* e, por isso, a pergunta insistente dos professores sobre o que querem ser na vida, geralmente, não obtém mais que respostas locais. Conforme já assinalado no tópico 3.2, é uma questão dirigida a um sujeito constituído em uma sociedade globalizada, múltipla e profundamente marcada pela exclusão social. Sociedade que, ao mesmo tempo, lhe dá múltiplas possibilidades de “ser” (inclusive a de não ser nada) e não oferece condições de “ter”. Como este é o motor das ações, a argumentação oferecida pelos professores de que precisam ser alguém na vida para que não aumentem as estatísticas dos desempregados acaba sendo inócua.

Em razão disso, nem sempre o aluno responde de acordo com o esperado, pois já chega à escola sabedor do que o espera. Ou seja, ele entra com sua descrença, pois nem sempre consegue respostas convincentes para alterar a imagem/posição que inclusive a escola lhe atribui. De certa forma, adota uma postura de descrença e, na maioria das vezes, não contesta o professor que lhe define como um “nada” e também não assume a escola como lugar de mudança. O próprio professor que, embora se coloque como alguém que tem um salário garantido, efetivamente não é um modelo a ser seguido se considerada a real representação que se tem da profissão nos dias atuais. A escola, de nenhuma das perspectivas, se mantém como um lugar que garante a ascensão social.

Benjamin, já em 1913, no texto *A vida dos estudantes*, denuncia a transformação da escola em um lugar de produção de profissionais e não de sujeitos implicados na construção da vida como um todo. Para o autor, entre as reservas mais inocentes e mentirosas está a crença de que a escola deve preparar este ou aquele para uma profissão, pois entre o vivido e o proposto existem rupturas e desigualdades inconciliáveis. Naquele momento, a crítica já se volta para a escola cuja pretensão era responder às demandas do mercado capitalista. Na visão do autor, não era esse o seu papel e sim a formação do humano que, inserido em um contexto específico, soubesse agir entrelaçando desejos individuais e sociais.

Entre o tempo da crítica de Benjamin, que olhava para uma sociedade capitalista em desenvolvimento, e o nosso tempo, em que a mesma sociedade atingiu o apogeu em termos de desenvolvimento, surgem as conseqüências dos enganos cometidos pela escola. Digo a escola porque, como sempre é chamada para se posicionar com relação a tais demandas, ela geralmente se transforma no lócus de acontecimentos que refletem os estados da sociedade. No tempo em que estamos, cobrar do aluno que seja alguém na vida já não faz muito sentido em função da quebra da “ética do dever”. O aluno que conhecia e

buscava esse objetivo talvez fosse aquele que causava preocupações a Benjamim. Tanto que o autor discute o problema das ações realizadas por um sujeito dividido entre o dever ser social e individual. Era um aluno que possuía âncoras referenciais, tais como a escola, a família, etc., as quais definiam modos de ser muito específicos. Havia modelos a serem seguidos. Nos dias atuais, o que o professor pode oferecer fartamente são modelos a não serem seguidos, tanto que o aluno é constantemente lembrado da guerra que o espera para que consiga um lugar ao sol.

Os desvinculos assinalados fazem emergir outra característica: a dificuldade de articular a construção de conhecimento e um prazer possível dentro dessa relação. No EF, gradativamente, os professores convencem o aluno que o tempo da escola não é um tempo ligado mais ao trabalho que ao prazer. Este era plenamente possível nas etapas do maternal. No EM, não há mais discussão em torno da questão porque a aquisição de conhecimento está, na maioria das vezes, associada ao trabalho árduo, árido e pouco prazeroso. Se estudar é mudar de vida, ao aluno é preciso deixar claro que tal mudança não é fácil. O ato de aprender, por ter adquirido somente a obrigação de responder às demandas da sociedade, afastou-se ainda mais dos domínios do sentir. Do aluno exige-se que seja prático, objetivo e racional na construção do percurso que possivelmente poderá levá-lo a outras possibilidades de futuro.

No EM, mais do que nas outras etapas de escolarização, as ações são caracterizadas com muito mais força como *labor* e, por isso, o espaço para a *poiésis* é reduzido. Professores e alunos, por exemplo, dificilmente se encontram (discursivamente) em torno de uma mesma obra literária como ocorre na universidade. No EF, o aluno demanda que a aula seja também um espaço lúdico (são comuns os pedidos para assistir filmes, para que sejam contadas histórias, leituras de livros etc.) e na universidade, com maior frequência, procura-se construir identidades em torno dos objetos de saber (um tipo de literatura, um

tipo de teoria etc.). No EM, há um silêncio significativo em torno de tais manifestações. Neste momento de escolarização, as ações de linguagem para ensinar são orientadas pelo objetivo de provocar/desafiar o aluno a estabelecer qualquer tipo de relação que o leve a “ser alguém na vida”.

Nesse espaço de fragilidade, está uma das possibilidades e razões da emergência do discurso de emoção, pois há sempre um limite tenso que define a relação com os processos de ensino e aprendizagem. A consideração da tensão é relevante porque contextualiza a produção discursiva. Não acreditando mais nos motivos oferecidos para que aprenda, o aluno, como já dito, oferece resistências, obrigando o professor a inventar formas mínimas e locais que o mantenha em sala de aula. O vínculo afetivo passa então a ser um elemento constituidor das relações.

Como conseqüência, conforme veremos, o discurso de emoção claramente se firma como um recurso do professor. Quando vindo de outro aluno, causa estranhamentos. Aliás, não há nos dados situação em que um aluno do EM lance mão do discurso de modo direto. O que surge, conforme veremos, são inferências vindas dos interlocutores e que permitem caracterizar algumas situações de interação como pertencentes ao campo das afetividades. Já no final do capítulo anterior, assinalei que os alunos da segunda etapa do EF começam a mostrar que esse discurso, quando vindo do outro aluno, não tem o mesmo valor e aceitação que o do professor. Este, por sua vez, faz relatos de si, na maioria das vezes, como recurso para reprovar as condutas em sala de aula. Os elogios e os incentivos, em forma de relato das alegrias e avaliações positivas, já não aparecem.

5.2. Táticas discursivas (afetivas) do professor para o aluno

5.2.1. Quando um sujeito emotivo convoca um sujeito responsável

A seqüência discursiva deste tópico trata de um acontecimento ocorrido em uma turma do terceiro ano noturno, portanto envolvendo alunos, na maioria, adultos e que já estavam no final do curso. A aula era de literatura e o pedido foi para que lessem um livro e respondessem às questões que norteariam o debate. A não-realização da atividade extraclasse impossibilitou o prosseguimento da aula conforme o planejado, e a enunciação da decepção, por parte da professora, tem o objetivo de despertar/atingir o desejo do aluno de participar das atividades da escola. O discurso de cunho emotivo apresenta duas formas de organização: a enunciação direta do estado afetivo (que permite construção de identidades) e a enunciação de identificações e projeções atribuídas aos interlocutores.

No primeiro caso, avaliando as ações dos interlocutores, a professora inscreve-se afetivamente no discurso como sujeito não-indiferente e que trabalha no sentido de construir possibilidades de futuro àqueles. O sofrimento nasce porque entre o esperado (sentimento positivo de esperança) e as ações houve um desencontro que justifica o nascimento da decepção. No segundo momento, delineia-se o cenário da vida presente do aluno e que continuará sendo o do futuro, uma vez que não responde às apostas da escola (esta materializada na professora que se decepciona). Ou seja, a parte do discurso que descreve de modo negativo o viver de aluno (em termos de inserção no mundo letrado) tem por meta provocar o desejo de mudar as bases do que foi configurado pela locutora.

Vejamos a seqüência:

A13AEM

[...]

01 P nós tínhamos combinado que a aula de hoje era para
02 falar do livro do machado né (.) [mais:::
03 A [professora/
04 esqueci de comprar o livro (...)
05 P além dos três que estão ali com os livros (.) quem
06 mais tem// (..) deixa eu fazer outra pergunta (.)
07 quem comprou e leu mesmo não tendo trazido hoje
08 pra sala//
09 AA ((silêncio))
10 P isso quer dizer que ninguém leu (.) alguém poderia
11 dizer o que faremos na aula de hoje//

12 A eu não comprei porque não recebi o pagamento ainda
13 P e os demais não compraram por que//
14 A professora/ a minha mãe não teve tempo de comprar
15 pra mim/=
16 A =eu vou comprar amanhã sem falta/
17 A dá pra mudar o dia dessa aula//
18 P não comprou (.) a mãe não teve tempo (.) não tem
19 dinheiro (..) vocês sabem mesmo o que querem da
20 escola// (.) e da vida//
21 A (..) estudar=
22 P não parece J/ não parece de jeito nenhum que vocês
23 querem estudar (.) eu disse pra vocês lerem esse
24 livro há um mês atrás (.) e hoje somente duas ou
25 três pessoas me dizem que leram/
26 A ah:: professora/ o M não trabalha/
27 P o que você quer dizer com isso// (.) que só porque
28 vocês trabalham eu devo deixar as coisas correrem
29 soltas//
30 AA ((silêncio))
31 P o que vocês querem da vida// (..) eu pensei que
32 vocês queriam alguma coisa (.) pensei que vocês
33 levassem a sério o tempo que passam aqui (.) vejo
34 que me enganei e eu confesso que estou
35 decepcionada/ (.) mas acredito que vocês sabem que
36 o prejuízo maior não é meu (*inaudível*) agora se
37 vocês querem continuar exatamente onde
38 estão realmente não precisam fazer muita coisa (.)
39 ler então é completamente desnecessário/ (.) podem
40 continuar inventando todo o tipo de desculpa para
41 não ler para não fazer e por aí vai (.) no final
42 do ano desejamos bom ano novo uns para o outros e
43 continuaremos na mesma/ (.) na mesma vidinha
44 medíocre do mundo da televisão (.) não/ porque se
45 eu perguntar quem viu a novela quem (.)viu o
46 último besterol da globo com certeza a maioria
47 saberá contar muito bem/ (...) assim vocês nunca
48 chegarão nem nas portas de uma universidade/
49 A professora/ pode fazer pra próxima aula//
50 P okei::/ vamos deixar pra próxima mas desde já
51 ficam avisados que quem não aparecer com o livro e
52 a leitura feita vai ter que fazer uma prova
53 na sala sobre o tema (..) estamos combinados//
54 AA esta::mos/
55 [...]

À proposta de leitura, pode-se dizer que os alunos responderam com certa indiferença e se ancoraram em contra-argumentos comuns como justificativas: a falta de dinheiro ou de tempo. Aqui se repete um ritual próprio da escola nos dias atuais, pois tanto aluno como professor (na próxima seqüência, a professora faz uso do argumento “falta de tempo”), respectivamente, recorrem a esse argumento para justificarem a não-participação

nas obrigações de sala de aula e justificarem modos de realização da aula. Além disso, a oposição entre aluno trabalhador (que não tem tempo para ler) e não-trabalhador (e por isso tem tempo para ler) tem ligação com os discursos usados para explicar o fracasso das classes populares com relação à atividade de leitura. E não busco aqui questionar a legitimidade dessa explicação, e sim mostrar como ela se transformou em um argumento cotidiano para explicar, inclusive, as resistências e desejos de não-participação na vida em sala de aula. A falta de tempo (a falta de dinheiro geralmente é questionada pelos professores que têm conhecimento da realidade social e econômica do aluno) passou a ser usada indistintamente, transformando-se também em justificativa generalizada. Segundo Forbes (2007), esse enunciado é um importante indício contemporâneo da nossa dificuldade de escolher, tomar decisões quando se tem que hierarquizar o tempo diante das múltiplas possibilidades. A escolha comporta risco, daí a predileção pelo termo “eu não tive tempo”, que deixa o sujeito na confortável posição de quem foi impedido por fatos e acontecimentos alheios as suas vontades.

Diante das respostas desfavoráveis e que inviabilizaram a continuidade da aula, a professora procura provocar os interlocutores questionando a veracidade do desejo de estar na escola, de estudar: *vocês sabem mesmo o que querem da escola// (.) e da vida//*. A pergunta-provocação, feita de modo crescente (querer da escola e querer da vida), estabelece correlação entre as expectativas presentes (o que se espera da escola) e as expectativas de futuro (o que se espera da vida). O aluno é instado a analisar os seus atos pondo em consideração não só o comprometimento com o presente do acontecimento, mas também com as projeções futuras. Não responder às exigências de um implica negar o outro, e o trabalho discursivo da professora busca, portanto, construir a consciência de que há entrelaçamentos entre tais valores. Ou seja, como a posição do aluno é de inadequação, o discurso tem por fim a construção de modos de sentir com relação a tal

condição.

A resposta dada pelo aluno de que quer estudar é enunciada como se se tratasse de uma obviedade apesar dos fatos. Não há outra coisa a fazer em termos de nominalização da presença na escola e, por isso, o enunciado-resposta estudar parece trazer a compreensão de que esse ato se realiza pela simples presença na sala de aula. Tanto que surge o contra-argumento: não parece J/ não parece de jeito nenhum que vocês querem estudar (.). Com a explícita descrença, assinala-se que há um descompasso entre o desejo enunciado e a efetivação de práticas que o atestem. Aqui o discurso orienta a construção de uma imagem de si condizente com as expectativas sociais: uma pessoa que quer estudar responde aos imperativos da escola porque isso atesta, inclusive, clareza sobre o que se quer da vida. O estar na escola assinala uma aposta no futuro, em um projeto de vida.

Em resposta à descrença da professora, novamente reivindica-se um tratamento diferente a partir da condição social: ah :: professora/ o M não trabalha/. O sujeito deste discurso trabalha com os fragmentos do presente e não há como negociar um espaço para a realização da leitura extraclasse porque nessa presentidade, de certa forma, esse ato concorre com vários outros. Há já um “querer da vida” delineado na medida em que é alguém que já tem um trabalho mesmo sem ocupar o lugar de leitor. Nesse sentido, a escola tem como opositor o mesmo elemento que usa para instar o aluno a se engajar na aprendizagem, qual seja, o mercado de trabalho. Este, para a maioria dos que estão no EM, é uma realidade presente e que interfere na construção das perspectivas futuras. Devido aos valores e impasses produzidos por esse discurso, a resposta é outra pergunta: o que você quer dizer com isso// (.) que só porque vocês trabalham eu devo deixar as coisas correrem soltas//. A professora talvez chegue, com isso, próximo à real reivindicação dos alunos: que seria uma

espécie de distensão nos compromissos e comprometimentos relacionados à aula. Aliás, essa é uma reivindicação comum na sala de aula.

E não se pode afirmar que o aluno não quer estudar. O que são imprecisos são a compreensão e as razões acerca desse ato; tanto que, no todo da seqüência, ele não entra na discussão efetiva sobre a importância da leitura. Esta teve seu valor esvaziado pelo contra-argumento de que não leu porque trabalha. Tal afirmação cria uma relação de equivalência entre ler e trabalhar. Ler para quê? Se considerarmos o jogo discursivo, é possível assinalar a existência de um desencontro de concepções: enquanto para a professora trata-se de um gesto que poderá definir o ser alguém na vida, para os alunos trata-se de uma atividade cotidiana e obrigatória como o trabalho. Impasses como esses levam Birman (2001) a defender que a educação tem um grande desafio nos dias atuais, pois precisa construir novos sentidos para os atos de ensinar e aprender em um mundo em que tais atos perderam a centralidade.

É diante do impasse criado sobre os valores da escola como instância construtora e legitimadora de horizontes de possibilidades que o discurso de emoção transforma-se em elemento de persuasão. É um recurso para construir sentimentos sociais a partir das relações intersubjetivas. Os sentimentos originados socialmente dependem da posição do sujeito (locutor e interlocutor) no grupo a que pertence e do ato por ele desenvolvido. Dependem, portanto, das relações inter-individuais, daí que a professora, nesse caso detentora de certa consciência de sua posição, muda o rumo da argumentação, levando-a para o campo subjetivo/afetivo: o que vocês querem da vida//(..) eu pensei que vocês queriam alguma coisa (.) pensei que vocês levavam a sério o tempo que passam aqui(.) vejo que me enganei e confesso que estou decepcionada/. A pergunta sobre o que os alunos querem da vida retorna, porém, se no enunciado anterior pôs em relevância o papel da

escola, no enunciado acima é a enunciação dos seus sentimentos que é posta como base do questionamento. Trata-se de uma estratégia que se apóia na experiência com o outro para poder influenciá-lo a avaliar seus próprios atos.

Segundo Charaudeau (2006), esse jogo discursivo faz entremear inextricavelmente afetos (em razão do que a professora e os próprios alunos sentem) e racionalidades (a enunciação das emoções objetiva construir engajamentos em torno de projetos de saberes) às histórias pessoais e coletivas. A professora, ao enunciar sua decepção, coloca suas próprias ações subjetivas como recurso para alimentar no aluno o desejo de construir um projeto de saber adequado às expectativas enunciadas. A enunciação elocutiva *confesso* que *estou decepcionada* revela a implicação do sujeito no seu próprio discurso e permite a instauração de um *ethos* de comprometimento do sujeito enunciador. Um sujeito que sofre diante das ações de um grupo indiferente aos esforços do interlocutor.

Em todos os sentidos, os relatos emotivos buscam opor lugares e construir laços baseados nas afetividades. Tanto que em uma turma de sétima série do EF, mediante enunciação similar, foi possível flagrar a seguinte conclusão de uma aluna diante da irritação da professora: *ela briga porque gosta da gente (.) na 6ª série minha professora de português foi ela e foi muito legal/ ela é muito dez/*. A conclusão da aluna reforça a hipótese de que o efeito e a intensidade dos enunciados de emoção, quando vindos dos professores, ao mesmo tempo, dependem dos vínculos afetivos e os constroem. No caso acima, um dos recursos para criar os vínculos é a oposição de lugares – sujeitos que não sabem *versus* sujeito que sabe ou sujeito que já tem posição definida *versus* sujeitos de posições indefinidas –: *mas acredito que vocês sabem que o prejuízo maior não é meu (inaudível) agora se vocês querem continuar exatamente onde estão realmente não precisam fazer muita coisa (.)* ler então é

completamente desnecessário/(.)podem continuar inventando todo o tipo de desculpa para não ler para não fazer e por aí vai (.) no final do ano desejamos bom ano novo uns para o outros e continuaremos na mesma/. A leitura aqui é diretamente relacionada a um projeto de vida (a querer da vida). A partir daí a professora questiona o seu *status* e se transforma em espécie de oráculo que anuncia a falta e as possíveis conseqüências. A predição do futuro, no presente no discurso, deseja produzir uma espécie de compreensão acerca da falta que a aula ou a não-realização da leitura pode fazer na vida futura. Ou seja, o objetivo é pôr o aluno em uma encruzilhada, pois “passa a saber” o que lhe falta e o que pode advir daí.

O desejo de tocar, convencer fica evidente pelo percurso discursivo que, iniciado com a cobrança de clareza sobre o papel da escola, passa pela exposição de si como um sujeito que sofre, inclusive porque pode prever o que acontecerá ao aluno, e finalmente chega à exposição/figurativização de quem é esse aluno: não/ porque se eu perguntar quem viu a novela quem viu o último besterol da globo com certeza a maioria saberá contar muito bem/(...). Aqui, pode-se dizer que o objetivo é provocar o sentimento de vergonha, uma vez que a oposição entre leitor de literatura e telespectador de programas televisivos remete a outro feixe de discursos sobre o valor social de cada uma dessas atividades. Quem lê está inserido no campo da cultura letrada enquanto quem vê “besterol da globo” é consumidor dos piores tipos de programa de massa. A enunciação da decepção, lida no cruzamento da dupla oposição, ganha força maior como elemento discursivo que busca construir um tipo de emoção que leve ao desejo de mudar de posição. Para tanto, é necessário que o aluno inscreva seu projeto de ser “alguém na vida” na “longevidade de uma ordem social”. É a esta inscrição que o trabalho discursivo afetivo da professora tem como meta.

5.2.2. *Desencontros no interior do discurso emotivo*

Segundo Charaudeau (2006), os afetos não se estruturam separados das racionalidades e, por isso, são atravessados por regulações sociais. Tal característica faz com que o discurso de emoção não tenha garantias prévias sobre quais serão os seus efeitos de sentido. Estes dependem das proximidades existentes entre interlocutores e também da aceitação da legitimidade de cada um para enunciá-lo. O professor é quem mais faz uso desse discurso em sala de aula, porém a sua aceitabilidade, no EM, sofre variações que podem estar relacionadas às imagens e expectativas que o aluno tem do lugar que aquele deve ocupar. A credibilidade não está diretamente ligada à ou garantida pela simples existência da identidade social do professor. Em outras palavras, a simples ocupação do lugar de professor não garante que o discurso de emoção tenha os seus efeitos sobre o interlocutor.

Em termos de discursivização das emoções, na seqüência seguinte o sustentáculo principal é um acontecimento extraclasse – alguém do corpo técnico esqueceu-se de disponibilizar um retroprojeter e inviabilizou a realização da aula conforme planejada. Esse fato deu origem a dois movimentos discursivos: o que objetiva o engajamento dos alunos a partir da assunção da posição de solidariedade e o outro que busca o mesmo engajamento, mas pelo exercício de autoridade. Nos dois casos, as afetividades estão presentes e entram em tema devido ao modo como os interlocutores respondem ao discurso da professora. Vejamos a seqüência para continuarmos:

A12AEM

		[...]
03	P	[...] na AUla passada\ eu gostaria (..) eu
04		precisava que vocês fizessem aqui a- em sala de
05		aula=
06	A1	=mas até que página//
07	P	é::h/ vocês perceberam que na aula passada foi até
08		muito cansativo porque a gente começou lendo lendo
09		(.) ficou muito tempo lendo// (.) então eu
10		gostaria que vocês lessem e vocês (..) fizessem

11 uma síntese mas eu não né/ aqui na sala eu não
 12 tenho muito tempo pra fazer isso (.) então eu
 13 preparei transparências para trazer para passar
 14 para vocês (.) uma síntese através do retro
 15 projetor/ (.) para ver se ela se torna menos
 16 cansativa (..) MA:::S a N foi embora e esqueceu
 17 de liberar o retro pra mim (.) então eu passei a
 18 tarde inteira digitando e perd- e perdi tudo (.)
 19 a:::h a:::h C segundo a informação a C está
 20 ligando para a casa dela para ela voltar e trazer
 21 (.) MA:::S até aí (.) mas até aí já foi mais da
 22 metade da aula (.) ENTÃO eu vou tentar explicar da
 23 forma como eu fiz tudo a mão para vocês terem uma
 24 noção do modernismo (.)mas eu preciso que vocês
 25 leiam a apostila/ não não adian:ta abrir o caderno
 26 hoje e trazer só na próxima aula da semana que vem
 27 da outra da outra e da outra/ se vocês fecharem o
 28 caderno e não pegarem mais/ não lerem não é::h/
 29 não vai ser legal tá/
 30 A2 professora/ eu também não tenho tempo não/=
 31 A3 =eu também não/ (..) eu trabalho p'fessora/
 32 P a::h GENTE/ dá licença/ vocês não têm tempo//
 33 A4 eu não tenho (.) eu tenho que tomar banho
 34 P P eu vou perder a PAciência com você logo no
 35 começo da aula/ eu já estou indignada com o
 36 problema que deu com retro e ainda vem você/
 37 procure colaborar porque hoje eu não estou com
 38 paciência para as suas graci:nhas ((fala para a turma))
 39 mas (...) e se vocês pensarem sempre dessa forma
 40 vocês NUNCA vão conseguir fazer nada/ olha/ se
 41 vocês começarem a escrever na apostila assim com
 42 frequência vocês [vão-
 43 A3 [eu não tenho apostila,
 44 A5 a::h/ (.) é bem m[ais simples
 45 A6 [a minha a minha é de plástico
 46 nem lembrei/
 47 A5 como que trabalha// como que trabalha//
 [...]

Mediante a impossibilidade de realizar a atividade tal como planejada, a professora começa assumindo que a aula anterior não funcionou a contento porque tinham passado muito tempo fazendo a leitura dos textos sobre o tema em discussão. Em razão disso, optou por preparar o material para ser exposto em retroprojetor. A avaliação de que a aula anterior tinha sido muito cansativa nasce das respostas que os interlocutores haviam dado no momento em que acontecia. Assim, ao assumir que tinha preparado a aula para não ser cansativa, devolve para seus interlocutores uma resposta resultante de suas ações

avaliativas e, conseqüentemente, põe-se no lugar de sujeito que indiretamente tinha aceitado as refutações e avaliações críticas de seus interlocutores. Os alunos têm duas posições no discurso: são a voz alheia (que contribuiu para a conclusão de que a aula tinha sido cansativa) e também são os parceiros agora chamados a compartilhar-compreender o sentimento de frustração (então eu passei a tarde inteira digitando e perd- e perdi tudo). O sentimento de que perdeu tudo dá ao discurso um tom de desabafo, transformando os alunos em uma espécie de confidentes de um sujeito emotivo, sincero, sensato e que, por ter feito a autocrítica do próprio trabalho, tinha o objetivo de mudá-lo. O sentimento subentendido (indireto) no enunciado acima é o de frustração.

Ainda ancorada na exposição de si como sujeito responsável, a professora dá continuidade ao discurso com a intenção de pôr os interlocutores também na situação de comprometimento equivalente (para mudar o ritmo da aula). Isto é, a primeira investida tinha sido sua (fazer resumos para apresentar no retro), a segunda lhes cabia: fazer a leitura prévia dos textos que davam sustentação à sua exposição. Solicitação não muito comum nesse nível de escolarização, mas que se justifica pela convocação para assumirem a posição de sujeito responsável, capaz de pensar também no andamento da aula. O argumento central para o convencimento era o de que, devido ao tempo de duração de cada aula de literatura, não havia possibilidade de fazer a leitura integral do texto em sala: então eu gostaria que vocês lessem e vocês (...) fizessem uma síntese mas eu não né/ aqui na sala eu não tenho muito tempo pra fazer isso. Se na seqüência anterior, foram os alunos que introduziram o argumento da falta de tempo como justificativa, aqui é a professora quem o utiliza para justificar a impossibilidade de fazer a síntese do texto no decorrer da aula³.

³ Esse discurso tem uso mais amplo pelos professores. Entre as muitas representações que se tem desse profissional, está a que o define como alguém que não tem tempo para ler, para estudar em razão da carga de trabalho. A meu ver, os constantes contra-argumentos dos alunos de que também não têm tempo de ler ou de realizar as atividades porque trabalham são também uma espécie de paráfrase-colagem do discurso-posição

A2 entra na troca verbal tomando para si o enunciado de sua interlocutora: professora/ eu também não tenho tempo não/= . A equivalência de posições (sujeitos que não têm tempo) é marcada pelo operador argumentativo “também”. Usa o mesmo argumento, de modo genérico, para recusar a proposta de realização da leitura extraclasse, compartilhando assim do coro encabeçado pela própria professora. Como esta apresentou a justificativa sem especificações (sem um motivo da falta de tempo), o aluno faz o mesmo jogo e diz simplesmente: eu também não tenho tempo não. No que é complementado por A3: =eu também não/ (...) eu trabalho p’ fessora/. Ignoram o discurso de cunho emotivo da professora pondo-se em posição equivalente a ela.

Além disso, como já dito, no interior da escola há um imagem cristalizada do aluno que está no EM e que se fundamenta na sua condição social de trabalhador. O modo como respondem aos discursos da professora funciona também como o uso pelo avesso dessa representação. Usando a explicação de que trabalha, assume a posição de quem não pode realizar qualquer atividade extraclasse. Trata-se de um movimento que se assemelha ao de um jogador que usa o jogo do outro como recurso para vencê-lo no interior do seu próprio campo de ação. Na seqüência em análise, a enunciada falta de tempo criou empate (para usar um termo do mundo do futebol) no jogo interlocutivo, pois professora e alunos se puseram na mesma posição e ambos ficaram sem condições de negar a verdade do outro. Aliás, é na tentativa da professora de questionar os argumentos dos alunos (a::h GENTE/ dá licença/ vocês não têm tempo//) que A4 assume o lugar de quem pode promover o desempate, enunciando - anunciando eu não tenho(.)eu tenho que tomar banho. A banalidade do enunciado “eu não tenho tempo” ganha materialidade com o que enuncia A4. Como se trata de um termo genérico (usado em todas

as circunstâncias tanto pelos alunos como pelos professores), o preenchimento, a explicação pode ser qualquer argumento: por exemplo, ter que tomar banho. Em outras palavras, se todos são sujeitos que possuem múltiplas atividades para realizar, e como dentre elas as da escola somam sem ocupar lugar de prioridade, tomar banho passa a ser um argumento relevante que pode ser apresentado como justificativa.

Nesse sentido, ao se porem também na posição de quem não têm tempo, os três alunos demarcam claramente que não se deixaram tocar pela situação exposta, pelo manifesto sentimento de frustração anunciado pela professora. É como se respondessem que a realização de uma aula não cansativa não é responsabilidade deles. Isso porque a proposta da professora era a divisão de responsabilidades com o objetivo de mudar a qualidade das atividades. Na fragilidade do discurso da professora que, pela falta de um aparelho, não consegue reorganizar a sua aula no instante mesmo em que ela acontece, os alunos escapam para um caminho de interdição. Interdição que já estava instalada pela falta do aparelho, uma vez que toda a exposição anterior criou o espírito de que a aula já estava perdida: a:::h a:::h C segundo a informação a C está ligando para a casa dela para ela voltar e trazer(.) MA:::S até aí (.) mas até aí já foi mais da metade da aula.

Para responder a justificativa do aluno de que “não tem tempo porque tem que tomar banho”, a professora, embora continue no lugar de sujeito emotivo, vê-se obrigada a assumir a posição de autoridade (esta indiscutivelmente reconhecida em sala de aula): P eu vou perder a PAciência com você logo no começo da aula/ eu já estou indignada com o problema que deu com retro e ainda vem você/ (.)procure colaborar porque hoje eu não estou com paciência para as suas graci:nhas. A assunção da posição de autoridade é marcada pelo tom forte, denunciando o estado de indignação (no começo da seqüência a

fala era tranqüila), pela enunciação elocutiva “eu vou perder a paciência”. Nesse sentido, a referência ao estado de irritação anterior reforça a possibilidade de a perda da paciência ocorrer. A colaboração agora é uma exigência. Se antes a frustração apareceu como pano de fundo para construir argumentos para convencê-los a fazer a leitura, agora a irritação justifica a posição da autoridade que determina aos interlocutores o que devem fazer. Como os interlocutores não acolhem o sujeito emotivo inicialmente figurativizado no discurso, a enunciação das emoções agora não é para emocioná-los/mobilizá-los e sim para obrigá-los a se comprometerem com a realização aula. Ao se transmutar em argumento de autoridade, o enunciado de emoção deixa de ser um meio de tocar com o objetivo de mobilizar. É um aviso, uma ameaça.

Em termos de afetividade, a professora ocupou duas posições: a do sujeito emotivo que transformou o aluno em interlocutor da sua autocrítica e frustração, e a que do lugar de autoridade recorre ao afetivo para estabelecer o ritmo de funcionamento da aula. A primeira foi contestada porque não condizente com o que reconhecidamente é a posição de professor, uma vez que, nas palavras de outro aluno, a professora diz para fazer eu faço. Nesse sentido, a aceitação do discurso de emoção não foi garantida porque se contrapôs à produção de um saber: o de que na sala de aula o professor simplesmente diz o que fazer. Isso permite a conclusão de que os atos de discursivos de cunho afetivo tocam, produzem mobilizações, mas não isoladamente. São discursos que estão em correlação com o tipo de interação social enunciativa que se busca construir.

5.2.3. “Eu não consigo explicar professora”: a mediação do sujeito emotivo

Se no EF o aluno é gradativamente inserido no mundo das palavras ligadas aos saberes formalizados, mas ainda não é instado a falar sobre o que sabe sobre eles, no EM

depara-se com a necessidade de manuseá-las para dizer sobre o que entendeu, dar opinião sobre o que leu e atestar que aprendeu. É o momento em que se vê obrigado a sustentar a posição de quem diz “eu penso”, “eu entendo”. Tais exigências o colocam diretamente em confronto com as possibilidades e impossibilidades que marcam a construção do dizer. Nos diálogos, emerge certa tensão entre o compreender e o falar sobre o que foi feito da leitura de determinado texto porque existem regras que atestam a capacidade do sujeito de manusear a linguagem ligada aos saberes formais. Por isso, o ato de enunciar é marcado por auto-avaliações que, baseadas em valores e saberes partilhados entre os interlocutores, definem a continuidade, os cortes e retomadas do e no discurso.

Por ser condição necessária à existência do eu e não somente meio para sua expressão, não raro nos deparamos com o sentimento de que a linguagem não é suficiente ou que não a usamos de maneira adequada para expor aquilo que queremos. Essa incômoda consciência nasce porque o outro é sempre o horizonte avaliativo daquilo que dizemos. Assim, como a entrada no universo dos saberes formais constrói-se sempre na presença do olhar mensurador do professor e dos demais alunos, o aprendizado sobre como sustentar a posição de sujeito de saber faz surgir enunciados que marcam os sentimentos nascidos em razão de tal luta. A dificuldade que faz silenciar ou enunciar uma emoção resulta do fato que, postos no interior de saberes disciplinarizados, não basta ao aluno saiba de sua existência, é necessário que aprenda a produzir comentários opinativos sobre eles. Na seqüência seguinte, os conflitos são gerenciados pela recorrência ao discurso de emoção:

A32AEM

[...]

01	P	(..) pessoal/ hoje vamos falar do texto da
02		clarice lispector (.) todos lembram que era pra
03		ler o conto felicidade clandestina// eu deixei no
04		xerox pra vocês fazerem cópia (..) é::h todo mundo
05		fez//
05	AA	fize:::mos/

06 P esse é um texto muito legal né/ a clarice é
07 maravilho::sa (...) sou apaixonada por ela\ (.)
08 todo mundo leu o texto//

09 AA eu li/ ((várias vezes ao mesmo tempo))

10 P (...) acho que temos leituras suficientes para
11 fazermos a discussão (..) quem não está com o
12 texto senta do lado do colega que tem (.) isso não
13 vai resolver o problema mas dá pelo pelo menos
14 para acompanhar a aula (...) eu gostaria que vocês
15 fizessem um círculo assim fica melhor pra nossa
16 conversa (..) vamos lá//

17 AA ((várias conversas enquanto arrumam as mesas))

18 P oke::i/ podemos começar né/ primeiro gostaria de
19 saber o que vocês acharam do texto//

20 A1 difícil (.) não en[tendi nada p'ofessora

21 A2 [eu gostei professora///

22 A1 eu fiquei cansado e dormi quando estava lendo/=

23 A3 =ele é preguiçoso professora/ só é esperto quando
24 lê revista de sexo/

25 P tá/ não vamos revelar as intimidades dos colegas
26 aqui(.) alguém pode começar fazendo um resumo da
27 história// (...)

28 A2 professora/ o conto fala da história de uma menina
29 que queria pegar um livro emprestado (..) a dona
30 do livro era um menina gorda baixa (..) por isso
31 ela não gostava das colegas porque elas eram
32 magras (...) é::: o pai da menina gorda tinha uma
33 livraria (..) ela::: tinh=

34 A5 =ela não queria emprestar um livro pra colega que
35 queria muito o livro das reinações de narizinho
36 (.) a menina gorda era mesquinha professora/

37 P sim\ vocês sabem porque o título conto felicidade
38 clandestina// quem pode falar sobre isso//

39 A4 a::h professora é porque fala da felicidade da
40 menina quando conseguiu pegar o livro que queria

41 P isso é parte mas tem mais coisa aí/ (..) G/ você
42 sabe porque o título do conto// em que momento a
43 clarice lispector explica o motivo da felicidade
44 clandestina da personagem//(*inaudível*)

45 A6 professora/ acho que é porque ela gostava de ler
46 (..)ela diz que o livro era como aman- a::h eu
47 não consigo explicar direito professora/=

48 P mas você pode continuar/ o livro era como amante/
49 porque// o que aconteceu pra ela dizer isso// a
50 felicidade dela era porque tinha enfim
51 conseguido pegar o livro da outra// vai lá G/ eu
52 sei que você leu (.) só está com vergonha(.)não
54 precisa se preocupar se vai falar direito ou não/
55 (..) ou vocês acham que eu e a M também não temos
56 os mesmos problemas (..)também sentimos vergonha
57 de falar pros nossos professores/

58 A7 mas é diferente né professora/ vocês já são
59 professoras

60 P só por isso você acha que não sentimos vergonha(.)
61 insegurança também//
[...]

As possibilidades de demonstração de domínio dos saberes formais são várias. A seqüência apresenta três indícios afetivos de como os sujeitos se autorizam ou não a falar de um objeto de conhecimento. São eles: a) a professora que enuncia sua relação com a obra de Clarice Lispector; b) os alunos que respondem à pergunta a respeito do que haviam achado do texto lido; e c) a aluna que tenta e em seguida se recusa a responder às perguntas sobre a razão do título do conto. São posicionamentos que instauram procedimentos de exclusão e ordenação do tema, pois “estabelecem limites aos discursos possíveis, e, portanto, às interações verbais possíveis, onde os discursos são produzidos” (GERALDI, 1995, p. 61). No contexto dessas interações, o surgimento do discurso afetivo oferece um caráter leve para o que é sério porque cria relações de proximidade dentro de uma enunciação que, devido ao seu contexto de produção, deve ser controlada e direcionada. É um recurso para tornar menos árdua a construção do dizer e o estabelecimento de vínculo com o objeto de conhecimento.

A paixão manifesta (linhas 06 e 07) enuncia a vivência prazerosa de leitura e para justificar porque se realiza como tal, Clarice Lispector é descrita como maravilhosa. Declarar-se apaixonada pela autora é um recurso para explicitar a emoção causada pela leitura. A enunciação do sentimento quebra o ritmo da exposição e coloca professores e alunos na posição de quem podem compartilhar, de modo liberto, opiniões sobre o conteúdo. Em termos de ensino, o mesmo enunciado estabelece direcionamentos para olhar o texto, pois, pela opinião subjetiva afetiva, avalia o conto com base nas paixões produzidas pela autora.

Nesse sentido, as emoções enunciadas funcionam como meio de apresentar ao aluno o mundo simbólico da cultura, tanto que as afetividades estão direcionadas ao objeto de conhecimento e não aos interlocutores conforme ocorre no Ensino Fundamental. E aqui o objetivo não é somente a realização da leitura que está em questão, trata-se também de

levá-los a construir uma relação consigo mesmos pela concepção de que são sujeitos que podem atingir certo tipo de felicidade (valorada pelos espaços sociais mais amplos) porque se dispuseram a se inserirem no mundo do saber. É pela idéia, construída no discurso, de que o relato de si é uma exposição “verdadeira” e “sincera” dos aspectos afetivos que a professora os instiga a estabelecerem a mesma relação com a leitura. Trata-se de uma tática para construir, pela palavra, a necessidade de ser ou atingir o estado exposto.

Para Wallon (1968), são os aspectos afetivos que movem a construção do conhecimento, uma vez que são os motivos, desejos e necessidades do sujeito que o fazem mover-se em direção à construção de saber. O desejo nasceria do estabelecimento da idéia que o discurso da professora é sincero. Por tal perspectiva, pode-se dizer que, apostando na sua relação afetiva com os alunos, põe-se como fiadora da relação destes com a leitura. A enunciação da opinião (que antecede a apresentação formal do objeto de conhecimento) busca estabelecer um tipo de laço em que o aluno se veja impelido também a viver o mesmo sentimento de prazer (porque o texto é legal) e paixão. Ou seja, a discursivização do afetivo busca despertar o interesse, a adesão à obra por meio do reconhecimento de identificações de reações e comunhão de sensibilidades.

Charaudeau (2006, p. 306) defende que em nossa época “não é o *logos* que teria se vestido de *ethos* e de *pathos* para ser bem aceito, mas o *ethos* e *pathos* fabricam o *logos*.” A passagem de um ao outro, segundo o autor, aponta para o novo modo como os processos afetivos e imagéticos passaram a construir o que pertence ao mundo das idéias. E isso não seria algo isolado, que afeta uma área ou outra das vivências cotidianas. Trata-se de percursos de construção de idéias. Inseridas nessa temporalidade, as práticas escolares não passam infensas e, conseqüentemente, os laços pessoais/afetivos entre professores e alunos tendem a responder com mais força pela inserção deste nos espaços de saber, promovendo deslocamentos nas relações de ensino e aprendizagem. Observa-se que os conteúdos ou

práticas não são postos como referências para avaliar a necessidade de aprender, mas o prazer e a paixão que podem despertar no sujeito que se submete à busca desse aprendizado. O enunciado de emoção (sou apaixonada por ela) não só figurativiza a professora como sujeito apaixonado por algo cujo valor cultural é amplamente reconhecido, mas atesta o prazer resultante da vivência. Enunciando sua emoção e admiração pelo texto literário, busca projetar no aluno a admiração e o desejo de identificação: sujeitos que buscam e têm prazer na relação com o mesmo objeto.

Aliás, a idéia de prazer está atrelada à atividade de leitura nos contextos mais amplos. Ler é visto como sinônimo de prazer e fruição. Basta vermos com atenção as campanhas de incentivo à leitura desenvolvidas pelos órgãos governamentais: “ler é prazer, ler é viver”. Soma-se a isso o fato de a constituição do leitor talvez ser, conforme veremos nas análises dos discursos produzidos por alunos de graduação, o lugar em que mais as afetividades entre sujeitos são postas como forte elemento de ancoragem. Imagens, visões de mundo, proposições de leitura feitas por um professor ou outro são apresentadas como justificadoras da constituição do aluno como leitor. O professor, ao se posicionar sobre o que lê ou ao vincular a leitura de sala de aula as suas leituras pessoais, constrói modos de o aluno também viver essa relação, seja ela, nos seus extremos, prazerosa ou não. Tassoni (2001) defende que a natureza dessa experiência é dependente da qualidade da mediação vivenciada pelo aluno. As intervenções do professor e os seus posicionamentos são vistos pela autora como lugar central na construção da aprendizagem.

O posicionamento afetivo da professora orienta também as respostas dos alunos. As respostas de dois alunos – difícil (.) não en[tendi nada p’o professora e eu fiquei cansado e dormi quando estava lendo/ – opõem-se ao discurso inicial: o texto não é legal, é difícil; a autora não é maravilhosa, é cansativa. Falam da outra face da experiência de leitura, porém os contra-argumentos, vindos de

outro aluno, desqualificam as dificuldades apresentadas a partir de definições pessoais sobre quem são os leitores que não conseguiram chegar ao prazer ao lerem o texto da Clarice Lispector: =ele é preguiçoso professora/ só é esperto quando lê revista de sexo/. A avaliação, por ser uma contraposição, é respondida com a imagem do aluno como alguém preguiçoso e que lê somente textos de valor contrário ao que estava sendo trabalhado. A não-adesão de A3 é desclassificada pelo modo como seus parceiros o vêem e não pelas possíveis dificuldades que o texto pode ter lhe oferecido. Pela posição de leitor que ocupa, não é visto como alguém que tenha autoridade para avaliar a qualidade do texto.

O enunciado só é esperto quando lê revista de sexo/ revela o que é íntimo de uma perspectiva diferente da enunciada pela professora: esta falou de uma paixão intelectualizada e aquele falou do outro pela perspectiva de uma paixão sexualizada, daí a resposta: tá/ não vamos revelar as intimidades dos colegas aqui(.). Esse enunciado pode ser visto como um indício acerca de qual nível os desejos, prazeres e paixão devem ser abordados e, especificamente, em torno do que devem se voltar. A paixão pela literatura é intelectualizada porque satisfaz o desejo de conhecimento, já a paixão pela revista pornográfica responde aos instintos do corpo. A enunciação do prazer intelectualizado é claramente valorizada, a não-intelectualizada é interdita. O problema de tal direcionamento é o silenciamento, sem explícita razão da diferenciação, em torno dos dois temas. A leitura que o aluno faz a título de lazer e/ou prazer descompromissado de obrigatoriedade de aprendizagem, sem dúvida, não tem que ser tema de discussão em sala de aula. Isso, porém, não dispensa a explicação sobre o porquê uma forma de prazer/paixão pode ser enunciada e outra não.

A falta de clareza de como abordar tais temas define o direcionamento que a aluna dá à exposição de sua leitura do texto: professora/ acho que é porque ela

gostava de ler (...)ela diz que o livro era como aman- a::h eu não consigo explicar direito professora/= . A metáfora do livro como amante, a meu ver, justifica a afirmação de que sabe, mas não consegue explicar. O não-saber não remete à incompreensão do que leu, mas à dificuldade de abordar um tema que aparentemente está ligado ao corpo como artefato biológico e não intelectualizado. Corroborando para essa hipótese o corte abrupto que faz no enunciado ela diz que o livro era como aman-. O corte, embora somente de um elemento morfológico, parece ter o objetivo de ir contra o próprio discurso, avaliando-o, desqualificando-o e, por fim, bloqueando a sua continuidade.

Por essa perspectiva, definir-se como alguém que sabe, mas que não consegue explicar é um recurso para contornar o tema. É talvez uma forma indireta de dizer “eu tenho vergonha de falar sobre isso”. A professora, entrando nessa possível brecha, explícita/atribui o sentimento de vergonha à aluna: mas você pode continuar/ o livro era como amante/ por quê// o que aconteceu pra ela dizer isso// a felicidade dela era porque tinha enfim conseguido pegar o livro da outra// vai lá G/ eu sei que você leu (.) só está com vergonha (.) não precisa se preocupar se vai falar direito ou não/ (...) ou vocês acham que eu e a M também não temos os mesmos problemas(...)também sentimos vergonha de falar pros nossos professores/. Tais procedimentos enunciativos têm por meta implicar locutor e interlocutor em uma relação de equivalência de posições: sujeitos que sentem vergonha por terem que falar na presença do outro professor. A primeira tática é atestar a confiança de que a aluna leu para reconduzi-la ao lugar de sujeito de saber que assume ao começar a expor sua interpretação do texto. E, ao contrário do que ocorre na segunda seqüência do tópico 4.4.3 do capítulo anterior, neste a

vergonha ganha configuração de um sentimento que pode ser vivenciado também na sala de aula. Aqui a exigência é para que a aluna aprenda a organizar esse elemento a partir da compreensão de que ocupa uma posição compartilhada. Por essa via, a subjetivação do aluno é um processo instável, múltiplo, constante e que não resulta em formas definitivas e semelhantes. Isso porque, mesmo quando utilizam as mesmas formas de discurso, os sentidos construídos pelas ações dos sujeitos apontam para direções diferentes.

A segunda tática é deslocar a razão do sentimento: não saber falar direito. A professora naturaliza a metáfora da personagem e o corte no discurso feito pela aluna ao fazer referência à metáfora. Assim, a projeção (só está com vergonha) e a identificação (também sentimos vergonha), ambos enunciados de emoção, pretendem organizar os movimentos da aluna como sujeito de saber. E é claro que não se trata de construir uma resposta emotiva, mas, sim, uma imagem da aluna como alguém que pode continuar a exposição, embora sinta vergonha por não saber falar direito (ou por ter dificuldade de abordar tema específico). Em suma, tanto para falar da leitura do texto como para gestionar as dificuldades apresentadas, a professora mostra-se como sujeito emotivo e, a partir daí, convoca seus interlocutores a assumirem também uma posição similar a sua: de quem se apaixona por uma obra ou autora e de quem sente vergonha, mas mesmo assim participa das atividades em sala de aula.

5.2.4. Imagens si construídas no discurso (afetivo) das professoras⁴

A construção da imagem de si no discurso do professor depende, ao mesmo tempo, da relação que se estabelece entre locutor, interlocutor e objeto de discurso. Dito de outro modo, não são construções exclusivas suas (visão aristotélica de *ethos*) nem construção

⁴ Como no capítulo anterior tratei dos efeitos dessa questão em termos de construção de ensino e aprendizagem, aqui focarei somente a face discursiva.

exclusiva do discurso (posição defendida por Ducrot (1984) e Maingueneau (1993). Ao contrário, define-se a partir de um retorno a si baseado no diálogo com o outro. Esse retorno não constrói coincidências, uma vez que a imagem resultante não é a do “eu para mim” nem é a que o outro tem do sujeito. A imagem de si, por resultar do encontro do *eu* e do *outro*, tem caráter único e pode ser explicada pela posição ocupada em determinada situação de discurso. O eu que emerge em cada situação é resultado de experiência e não de mera representação.

Baseado na experiência (nascida da relação com valores, visões de mundo existentes no contexto em que está inserido), o sujeito se faz na e por meio da linguagem inserindo suas reflexões, seus sentimentos. E essa inserção também não pode ser comparada ao trabalho do ator, tal como aponta Diderot em *Paradoxe sur le comédien*, que se organiza como encenação. Nasce de uma espécie de olhar reversivo que, englobando o outro, retorna a si para definir-se no interior de um acontecimento em termos de posições racionais e afetivas. A imagem de si nasce do sentir na relação com o outro e, por isso, torna-se potente recurso de convencimento. Vejamos dois pequenos fragmentos para continuarmos:

A2EM2A

[...]
 01 P GENTE/ assim não dá pra ser (.)pensem no
 02 professor um pouco (.) eu quero sair daqui e ter
 03 condições de viver a minha vida mas do jeito que
 04 vocês fazem eu saio daqui acabada (.) cansada sem
 05 voz e com vontade de matar o mundo/
 06 AA ((risos))

[...]

A3EM1A

[...]
 01 P depois o professor não explicou/ depois você não
 02 entendeu/ depois a prova é uma merda/ como é
 03 difícil// não gosto de ficar chamando a atenção
 04 mas gente/ o professor não é de ferro/ eu saio
 05 daqui cansada desgastada com as conversas de vocês

[. . .]

No tópico 4.3.6 do capítulo anterior, analisando o funcionamento do mesmo discurso nas interações entre professores e alunos do EF, afirmei que ele surgia como recurso para demover o interlocutor da posição que ocupa a partir do relato (construído com base no olhar reversivo para si) dos resultados destas ações sobre o locutor. No EM, não há mudanças quanto aos objetivos, o que muda são as bases de constituição de si, o que, a meu ver, deriva da mudança dos interlocutores: o professor do EF aposta em uma imagem de si mais local, personalizada (a tia está triste, a tia está tonta de tanto andar). Já a professora do EM busca construir uma imagem mais ampla e com fortes elementos das representações desse profissional nos contextos mais amplos. Explícito: nesta fase de escolarização, não é difundida a idéia de que os professores de modo geral são sujeitos tristes, mas, sim, cansados, acoissados pela realidade efetiva da profissão. Obviamente, ambas mobilizam saberes culturais e sociais, porém a mobilização de um ou outro se dá pela consideração de quem é o aluno do EF e do EM. Aquele ainda não mobiliza saberes ligados aos dilemas sociais, e sim de cunhos pessoais, enquanto o segundo seria mais acessível ao trabalho que segue percurso contrário.

Nesse ponto, alguém pode argumentar que, por essa via, o professor também apresenta encenação de acordo com a posição que ocupa, uma vez que crianças entendem melhor a imagem da tristeza e os adolescentes e/ou adultos entendem melhor as imagens de caráter mais social. Trataria então de uma escolha baseada na eficácia e adequação dos efeitos de sentido produzidos por um e outro discurso. Ocorre que essa construção, por não ser encenação, mas resultado da experiência vivida, traz também a participação do “eu” discursivo. Trata-se de um “eu professor” que se forma na relação com os outros discursos e, por isso, pensa a si mesmo com base no que lhe é dado pelo outro (e não se trata de pensar um sujeito que se constitui entre linguagens, mas, sim, na linguagem). Em termos

práticos, basta falarmos um pouco com professoras do EF e do EM para vermos que cada uma, dentro do que seja esse ser professor nos dias atuais, se compõe de modos diferentes. As primeiras dizem que é difícil o exercício da profissão, mas não se configuram como vítimas das ações dos alunos. Nas palavras de uma professora, a criança dá trabalho mas não tanto como o aluno do ensino médio (.) eles são terríveis. Já a professora do EM vê-se como vítima do mau funcionamento do sistema de ensino e da própria postura dos alunos. Dizer que está triste, cansada e arrasada é resultado também da construção que faz de si na relação com seu contexto, uma vez que, seguindo a visão bakhtiniana, nenhum enunciado é produção somente do locutor. Ele é o produto da relação entre interlocutores e, em um sentido mais amplo, é o produto da situação social complexa em que surgiu.

Pela visão dialógica de Bakhtin, não é possível conhecer o sujeito fora da linguagem produzida por ele. É no discurso resultante da experiência de diálogo com a alteridade que se pode cercar o sujeito, pois “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (2000, p. 313-314). Isso permite afirmar que as imagens que as professoras constroem de si para convencer seus interlocutores imediatos têm também um pouco do como se pensam no interior da sala de aula. Não se trata de mera encenação (isso apagaria o saber de si resultante da experiência) também não é mera ilusão (resultante de uma inconsciência) porque nasce da relação com o que lhe é dado pelo outro e das suas próprias vivências no ser professor. Ou seja, o que aparece no discurso tem consistência porque é o outro de outro mais amplo (as imagens sociais do ser professor) e é o outro de outro imediato (resultado do diálogo no contexto da sala de aula). Isso faz com que o dizer de si seja impregnado de outros discursos, outras

compreensões que fazem sobre ela.

Nas duas seqüências, por exemplo, as professoras se figurativizam a partir de outros discursos. No primeiro caso, há a retomada do imaginário social sobre a situação física e psicológica do professor (cansaço e impossibilidade de ter uma vida além da escola), no segundo retoma discursos e possíveis críticas de outros alunos (são as reclamações gerais de alunos sobre a professora). Trabalhando com o excedente de visão dos múltiplos outros, reconstroem a si mesmas já considerando os aspectos afetivos que nutrem com relação ao que significa ser professor: do jeito que vocês fazem eu saio daqui acabada (.) cansada sem voz e com vontade de matar o mundo/; mas gente/ o professor não é de ferro/ eu saio daqui cansada desgastada com as conversas de vocês. O afetivo entra porque a imagem de si se constrói das vivências internas do que é dado pelo outro. A objetivação estética vem envolta em valorações e afetividades e, por sua vez, traz a aposta/pedido de que suscitará no outro atos éticos (cuidados para que ela não chegue ao estado de inviabilização da vida fora da sala de aula). As professoras esperam que os alunos, tocados por essa provisória imagem estética, passem a trabalhar para o bom desenvolvimento da aula.

E isso não quer dizer que haja inescapabilidade do sujeito em termos de movimento no interior de seu próprio discurso. Ou então que ele, por se construir na relação dialógica, não saiba que pode manusear linguagem para se ocultar ou se mostrar. Muito menos que o interlocutor, porque também participante do diálogo, aceitaria o discurso que lhe é apresentado em razão das imagens do locutor e, por isso, responderia de modo sensível. Não há garantias porque nem a imagem que emerge no discurso é algo de ordem meramente intencional nem o que o interlocutor constrói para si pode ser coincidente com o discursivizado. Tal afirmação pode parecer contraditória no interior deste trabalho, uma vez que no tópico 4.3.6 afirmei que os relatos de si, quando feitos pelas professoras do EF,

têm valor de verdade para os interlocutores. O valor não se sustenta somente na imagem social, mas no entrelaçamento desta com as afetividades construídas entre parceiros de discurso. Daí que, se no EF o aluno chora ou tenta mudar o seu estatuto na relação com o professor, no EM, muitas vezes, ignora ou responde com ironia. Os pontos que justificam proximidades já não são mais os mesmos e o aluno já não vê na professora a tia que ensina ou alguém que pode ser confundida com a mãe. Logo, as imagens de sofrimento ganham outro valor.

5.3. Táticas discursivas (afetivas) do aluno para o professor

5.3.1. Sentir o tempo e sentir e avaliar o tempo do ato de aprender

Durante o EF há um trabalho discursivo para que o aluno suporte/compreenda a necessidade de diferenciar o tempo da escola de modo diferente do da vida cotidiana. No EM, confronta-se diretamente com o tempo da aprendizagem, que se organiza, com mais frequência, em torno da repetição, e duas questões contribuem para o surgimento dos confrontos: o tempo de realização das atividades que passa a ser atemporal, vai e volta sempre como uma espécie de relógio que, diariamente, volta ao mesmo lugar para começar; e a dificuldade que o aluno dessa fase de escolarização tem para organizar sua aprendizagem considerando o tempo da escola e não o seu. Há uma espécie de impaciência e falta de sintonia com o ritual da aprendizagem e, em razão disso, o ato de permanecer na sala de aula comporta um esforço (em termos de disciplinarização do corpo e do próprio discurso) que nem sempre está disposto a realizar. Nas seqüências deste tópico, é possível flagrar momentos de confronto com as práticas de ensino e, conseqüentemente, a emergência de discursos que abordam essa vivência pela perspectiva das afetividades.

Vejamos:

A2EM3A

[...]

131 P eu passei não é de novo é a cartomante mesmo
 132 AA a:::h não/
 133 A1 ô louco professora de novo/
 134 P calma calma calma calma calma calma/ é o seguinte=
 135 A2 =R me presta sua mangueira//
 136 AA ((risos))
 137 A2 a régua [eu disse/
 138 A1 [é que ele é do bombeiro
 139 P tá bom/ vamos lá/
 140 A3 ele tá fazendo curso prá bombeiro professora
 141 P vamos lá ó psiu vamos lá eu vou explicar aqui que
 142 eu tô pensando
 143 A1 aí/ eu tô calmo mas já estou ficando nervoso com
 144 essa cartomante (..) tem que repetir tanto isso
 145 p'ofessora//
 146 A4 eu quebro [e te devolvo então
 147 P [o machado o machado//
 148 A3 [pede pra cortar
 149 P aí eu passei muito só só em tópicos (..) quais são
 150 as características [da obra de Machado né/ isso é
 151 preciso ver (.) não tem outro jeito
 152 A5 [faça você mesmo
 [...]

De modo geral, o trabalho de interpretação de texto põe o professor como maior detentor do tempo discursivo (fazendo perguntas) enquanto seus interlocutores respondem questionamentos geralmente para oferecerem informações sobre o que leram. A assimetria das posições é central à avaliação que ambos fazem da repetição, pois a vivência do tempo de ensinar não é a mesma do tempo de aprender⁵. Porém, se o professor é quem ocupa a posição majoritária no que tange ao domínio dos turnos de fala (que são voltados para as questões de ensino), o aluno atravessa tal posição com variadas respostas (132 a 143). Por exemplo, o pedido de calma da professora é motivo para conversa sobre bombeiros e régua sem que fique claro qual o propósito do pedido de ajuda (emprestar a régua para realizar uma atividade) ou o pedido irônico (emprestar uma mangueira para que se acalmassem os ânimos diante do anúncio do tema da aula).

O anúncio da retomada do texto de Machado de Assis, após algumas aulas tratando

⁵ É comum encontrarmos depoimentos de professores, quando falam do prazer de ensinar, em que afirmam que não sentem o tempo passar quando estão em sala de aula.

de sua interpretação, é recebido com protesto (coro de vozes da linha 132), sendo explicitado abertamente por A1: aí/ eu to calmo mas já estou ficando nervoso com essa cartomante (...) tem que repetir tanto isso p' fessora//. Ler o conto, ver o filme, ler o texto sobre o Realismo, esse tinha sido o caminho percorrido. Há uma repetição (embora o cinema seja nos dias atuais um poderoso recurso que o professor tem para tornar os conteúdos de ensino mais atrativos) inevitável e difícil de ser contornada (a não ser pela mudança dos modos de abordagem dos conteúdos de ensino). Considerando que se trata de alunos do terceiro ano do EM, cria-se o sentimento de que tudo é simples repetição das demais etapas de escolarização.

O resultado subjetivo para o aluno é o fato de o cotidiano educacional passar a ser vivido como algo incômodo, pesado. Assim, o termo de emoção “ficar nervoso”, que pode ser considerado sinônimo de “ficar irritado”, é um indício de como se efetivam tais vivências: algo que parece não ter sentido se considerarmos a perspectiva dos alunos das seqüências deste tópico. O primeiro questiona a razão da repetição (tem que repetir tanto isso p' fessora//), o segundo anuncia a inutilidade da prática (falar o que eu não sei\ repetir isso de novo professora\) e o terceiro se põe claramente no lugar de quem não quer e não gosta de realizar as atividades escolares em razão da repetição (claro professora/ é que eu não gosto de explicar essas coisas/ tem que ficar repetindo). Em três perspectivas, os alunos esvaziam o sentido do ato de aprender tal como realizado e deixam para o professor a tarefa de reverter um jogo que parece perdido. Ou seja, a maneira como vivenciam o ato de aprender liga-se às experiências emocionais e “motivacionais” que, por sua vez, organizam o estar no contexto escolar.

Aliás, a forma como a professora inicia a aula (eu passei não é de novo é a cartomante mesmo) denuncia certo conhecimento da posição de seus

interlocutores. O extenso pedido de calma (calma calma calma calma calma calma/ é o seguinte=.) indiretamente atribui aos interlocutores um estado de emoção (irritação, impaciência) com relação à prática de ensino. Nesses casos, também para o professor fica, em termos de resultados subjetivos, o peso de ter que gerenciar os confrontos, e, conforme já assinalado, esse peso é constitutivo do discurso de emoção. Se a saída da professora foi reconhecer a existência da repetição, a estratégia do aluno foi a de refutar a atividade sem abrir confronto com a interlocutora imediata. A afirmação de A1 de que está calmo, mas ficando nervoso com o texto (negação do estado de agitação ou irritação atribuído pela interlocutora) demarca qual é o objeto da ação emotiva: o texto por causa da repetição, e não a professora.

Essa separação, com o avanço do nível de escolarização, geralmente desaparece. Os alunos de graduação, por exemplo, põem as práticas do professor como justificativa para o tipo de relação afetiva que desenvolvem com determinada disciplina ou conteúdo de ensino. No EM, na impossibilidade de avaliar diretamente a prática de sua interlocutora devido às assimetrias das posições, o aluno avalia o objeto. Na universidade, ganha liberdade para explicitar seu ponto de vista sobre o professor do passado e, novamente se protegendo, transforma a referida avaliação em recurso para assinalar para o professor do presente quais são suas expectativas.

Entretanto, para além da necessidade de preservação das faces, já no EM o discurso do aluno aponta para a não-separação entre os problemas gerados em razão da prática de ensino e a qualidade da experiência de leitura. Se o ato de aprender, da perspectiva subjetiva, é pesado, os resultados obtidos parecem seguir no mesmo rumo; tanto que na seqüência discursiva do tópico 5.2.3, o aluno, após a leitura do texto da Clarice Lispector, visto pela professora como apaixonante, afirma: difícil (.) não entendi nada p'ofessora eu fiquei cansado e dormi quando estava lendo. E não

se trata da defesa de que o aluno não pode declarar que não gostou da autora. O problema está na reiterada dificuldade de construir pontos de identificação com os objetos de conhecimento. De Clarice Lispector, passando pelos temas teóricos e chegando a Machado de Assis, como que participantes de um coro composto por sujeitos posicionados em diferentes pontos de um mesmo espaço, demonstram insatisfação muito similar que indicia a dificuldade de construir laços que os aproximem dos conteúdos escolares.

Na próxima seqüência, em um posicionamento similar ao anterior (trata-se de outro momento da mesma aula), o aluno enuncia sua raiva pelo movimento literário estudado e, em seguida (187), pontua seu não saber, não domínio dos conteúdos mesmo diante da repetição. Esta, se considerarmos o sentimento de raiva enunciado anteriormente, parece produzir uma perda de sentidos ou o sentimento de que se está diante da apresentação de conhecimentos sem fim e sem razão.

Vejamos a seqüência:

A1EM3A

[...]

175 P eu tô pedindo que justifiquem (.) agora não é
 176 porque tem a palavra ria que isso denota humor
 177 quer dizer que é humor (...) vamos continuar
 178 brincando vamos continuar brincando vamos tá é
 179 assim que caminha a humanidade (.) prá trás/
 180 A1 ele falou que foi a professora que mandou pôr isso
 181 P ótimo R eu mando você cair no buraco e você cai//
 182 A2 é::h professora eu tenho raiva dessa
 183 história de realismo mas a professora diz para
 184 fazer eu faço
 185 P muito bonito né/ não tem vontade e não pensa por
 186 conta a própria (.) fala R
 187 A2 falar o que eu não sei\ repetir isso de novo
 188 professora\ (.) tá dando raiva viu\
 189 P olha lá/ vamos ver então já que eu mandei né/
 190 ((leitura do fragmento do texto de Machado de Assis)) ria ria os
 191 homens são assim não acreditam em nada/ pois saiba
 192 que fui e ela adivinhou o motivo da consulta antes
 193 que mesmo que eu lhe dissesse o que era (.)
 [...]

Enunciar a raiva por um objeto ou por uma pessoa é um gesto que comporta certa

força. No caso acima, considerando que já havia a anunciada impaciência com o desenrolar do assunto, A2, mediante a pergunta em tom de crítica (181), demarca claramente seu posicionamento. Ao contrário dos demais, não promove desvios que camuflam a possibilidade de confrontos. O enunciado de emoção *tá dando raiva viu engloba* duas avaliações: a repetição da atividade e a condição de não-saber. Ostensivamente põe em xeque o trabalho realizado. Nesse sentido, os enunciados de emoção são um recurso que dispõem para estruturar e dar sentido verbalmente ao vivido em termos de aprendizagem. Sobretudo, são enunciados que oferecem pequenas pistas a respeito de como se constitui a relação com o objeto de conhecimento.

Os posicionamentos assumidos pelos alunos não só demonstram o grau e a qualidade do investimento afetivo, mas também como estes vivenciam a contradição que a própria escola cria. Esta cobra que o aluno viva seu tempo de escolarização sem perder de vista as exigências do tempo social: é necessário que tenha pressa, não perca tempo. Porém a mesma escola possui um tempo diferenciado para organizar as atividades de ensino. Com já dito, este tem como principal eixo a repetição. Some-se a isso o fato de o jovem contemporâneo passar por processos de subjetivação, fora da escola, em que os saberes são constantemente mutáveis, induzem ao transitório, ao efêmero e ao descontínuo. Estilos de roupas, gêneros musicais, pertencimentos a grupos específicos funcionam como pontos de construção de linguagens e saberes temporários e em constante mutação. Ou seja, fora da escola, os saberes são múltiplos e, por isso, não exigem a construção de aprofundamento por uma falta de tempo própria da geração desses conhecimentos. Para Melucci (1997, p. 10):

[...] a maneira pela qual os adolescentes constroem sua experiência é mais e mais fragmentada. Adolescentes pertencem a uma pluralidade de redes e de grupos. Entrar e sair dessas diferentes formas de participação é mais rápido e mais freqüente do que antes e a quantidade de tempo que eles mandam e recebem está crescendo em ritmos sem precedentes. Os meios de comunicação, o ambiente [...] de trabalho, relações interpessoais, lazer e tempo de consumo geram mensagens para indivíduos que por sua vez são chamados a recebê-las e a respondê-las com outras mensagens. O passo da mudança, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens

oferecidas aos adolescentes contribuem todos para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de construir uma bibliografia contínua torna-se cada vez mais incerta.

O excesso de possibilidade faz com que o aluno chegue à escola saturado de presenças. A ausência de vazios, ou as faltas, por um lado, e as incertezas nascidas do excesso por outro lado, o levam a olhar a escola como um lugar fora do tempo. Um lugar que lhe oferece saberes desconectados do seu tempo e organizados como ensinamentos a partir da concepção de que é possível construir continuidades lineares na aprendizagem. Um exemplo: se a lógica da contemporaneidade é a da reversibilidade de escolhas e decisões, qual a razão para serem estudadas as regras de funcionamento de um movimento literário chamado Realismo, apresentadas, muitas vezes, pela escola como um saber estável e atemporal. E não se trata de defender a desnecessidade da herança cultural como objeto de saber. A meu ver, os posicionamentos dos alunos trazem, indiretamente, a exigência de que professores e alunos saibam estabelecer relações entre o já produzido na cultura e a cultura que está em gestação na contemporaneidade.

Se é incerta a construção de uma bibliografia contínua, o argumento da professora de que o aluno precisa estudar gramática porque esse saber pode ser necessário no futuro revela um grande desencontro entre visões de mundo. Isso porque o argumento é o de que o aluno deve construir uma identidade voltada para o futuro. Ocorre que, devido ao fato de a transmissão e a apropriação de saberes estarem profundamente marcadas pelo diálogo com os valores do contexto do professor e do aluno, este se finca no presente para avaliar as ações da escola, o que acarreta certa dispersão que obstrui tudo o que objetiva a construção de continuidades. Diante disso, os diálogos entre professores e alunos, conforme ocorre na seqüência seguinte, revelam a dimensão do desencontro de expectativas sobre o estar na escola. Sobretudo, revelam a dificuldade de agenciar o tempo da aprendizagem em função do desencontro entre o que ambos tomam para si como

relevante.

A3EM1A

[...]

01 P depois o professor não explicou/ depois você não
 02 entendeu/ depois a prova é uma merda/ como é
 03 difícil// não gosto de ficar chamando a atenção
 04 mas gente/ o professor não é de ferro/ eu saio
 05 daqui cansada desgastada com as conversas de vocês
 05 A1 também eu estou na sala e ela põe falta\ essa
 06 professora é lou::ca\ ((argumento paralelo))
 07 P T/ o primeiro A é com ou sem H//
 08 A2 é::h com H professora\
 09 P por que//
 10 A2 aí eu já não sei professora/ eu sou sincero eu fiz
 11 (.) eu coloquei A com H mas eu não sei porque
 12 P então você não entendeu//
 13 A2 não professora (.) eu não gosto desse negócio
 14 P você gosta de que então//
 15 A2 eu não sei professora (.) mas não gosto desse
 16 negócio de explicar A com H e A sem H
 17 P ((após uma nova explicação)) entendeu T//
 18 A2 claro professora/ é que eu não gosto de explicar
 19 essas coisas/ tem que ficar repetindo
 20 P mas você tem que estudar e aprender essas coisas
 21 de gramática
 22 A3 professora/ eu não gosto de português
 23 P ((falando de novo para a turma)) e ainda a classe não
 24 colabora com o silêncio/ é IMPRESSIONANTE como
 25 vocês não ouvem né// por que vocês vêm a
 26 escola se não gostam de ouvir//
 27 ((após uma pausa e nenhuma resposta)) eu vou tentar mais uma
 28 vez porque acho que esse assunto é importante para
 29 vocês/ ((começa a apagar o quadro)) quando vocês não
 30 conseguirem fazer uma prova vão sentir as
 31 conseqüências da desatenção de vocês (.) aí quando
 32 isso acontecer eu não vou poder fazer mais nada/
 33 e tenho certeza que vocês vão ter um motivo para
 34 se arrepender e para gostar de português/[...]
 35 vai brincando com a sorte vai/ vocês querem
 36 saber// eu tenho medo do futuro de vocês se vocês
 37 continuarem achando que não precisam gostar de
 38 português/
 [...]

De acordo com o discurso da professora, não dar o devido valor ao conteúdo de ensino é um gesto de brincar com a sorte. Porém, o aluno deixa claro que não sabe sequer a razão da atividade em si (aí eu já não sei professora/ eu sou sincero eu fiz (.) eu coloquei A com H mas eu não sei porque), o que aumenta a dificuldade de relacioná-la às expectativas futuras como quer a sua

interlocutora. Esta, ao prever as conseqüências futuras caso o aluno persista nas suas posições, trabalha para criar uma espécie de compromisso emotivo que, no presente do discurso (o objetivo é gerar o sentimento de temor diante da possibilidade) a autoriza insistir com o ensino das regras gramaticais. Na contrapartida, o aluno responde também da perspectiva volitivo-emocional: claro professora/ é que eu não gosto de explicar essas coisas/ tem que ficar repetindo [...]professora/ eu não gosto de português. Com esse enunciado, bloqueia os argumentos da interlocutora.

Fustigada pelo desencontro, a professora insta o aluno a agir a partir da assunção da condição de devedor. A construção do sentimento de dívida é uma das formas mais elementares de relação dentro de uma comunidade e sua criação se dá por meio de uma voz que fala (o professor) e, por essa fala/linguagem, inscreve no corpo o sentimento da dívida. Ao sujeito que sofre tal ação cabe mobilizar a “dor” como elemento central para construir o desejo de agir. Agindo pelos parâmetros esperados, pode então chegar ao corpo econômico cuja consciência é a de que está (e vive conforme o esperado) no tempo agora da escola se justifica pelo reconhecimento de uma falta que poderá surgir no futuro. E a defasagem também não é apresentada como algo que se instaura pela falta de um objeto, mas, sim, pela multiplicidade de possibilidades e de objetos. Há múltiplas possibilidades (inclusive a de permanecer numa posição negativa), cabe ao aluno, a partir do bom aproveitamento (isto entendido como a auto-adequação às representações vigentes sobre o que sejam modos de aprendizagem) do tempo da/na escola, seguir e escolher melhor.

Porém, a mesma “dor” que pode levar à construção do desejo de agir, também faz surgir o discurso que expõe modos de sentir e desejar que são refutações aos propósitos da escola. Como o tempo da escola ainda não é visto pelo aluno somente como algo econômico, a constituição da relação de aprendizagem encontra resistências. Encontra

questionamentos que se realizam como excesso aos discursos centrais e, em razão disso, são avaliadores do que é oferecido como conteúdo de ensino. A raiva, a irritação, o não gostar manifestos diante das constantes repetições são como manifestações “despóticas” de um corpo/linguagem que impõe a diferença. Assim, as práticas/linguagens da escola criam uma espécie de inscrição desviante da que se propõem construir. Talvez esteja aí uma possível compreensão das desistências, das não-aprendizagens etc.

5.4. Táticas discursivas do aluno para outro aluno

5.4.1. Respostas a uma entonação sensível

Talvez a seqüência deste tópico seja a que mostra de modo mais contundente o papel da entonação na construção dos sentidos afetivos de um discurso. Da perspectiva lingüística não há sinais que permitam inseri-la no campo semântico das afetividades. E não poderíamos desenvolver uma análise a partir da idéia de que a aluna traçou uma tática de discurso para convencer os seus interlocutores, pois, devido às exigências próprias da escola, o que está em jogo é a comprovação que realizou a atividade a contento. Portanto, uma apresentação límpida seria considerada satisfatória. Assim, o que seus interlocutores lêem como um discurso marcado por emoções ganha materialidade pelo modo como se inscreve no próprio dizer. Essa inscrição é algo que escapa ao previsível em termos de organização de respostas aos imperativos da escola. É o estranho porque, como já demonstrado ao longo das análises, o lugar de sujeito de afetividades não é comumente ocupado pelo aluno. Conseqüentemente, a produção de sentidos de cunho afetivo não atribui credibilidade à locutora. Vejamos:

A3EM1A

[...]

01 A1 professora/ o nosso texto fala da nossa falta

02 de consciência pra cuidar das fontes de água
 03 (.) fala que as pessoas não cuidam (.) jogam
 04 lixo nos rios (.) eu acho que jogamos as
 05 coisas na rua porque nós não pensamos não
 06 preocupamos com as pessoas que não têm água/
 07 os políticos ficam complicando as coisas por
 08 falta de um papelzinho/ isso tudo para mim é
 09 irresponsável (.)é falta de responsabilidade/
 10 acho isso cruel/ ((o tom de voz enfático foi recebido por
 11 palmas e assovios))
 12 AA i::h ela ficou nervosa:::/ ((expressão acompanhada
 13 de riso))
 14 A2 D você está nervosi:::nha hoje por que//
 15 A3 D/ não precisa ficar brava assim/
 16 P gen::te/ espera aí/ a D tem razão em ficar
 17 brava/ essa é uma questão muito séria
 [...]

Corpo e voz são constitutivos da linguagem na perspectiva bakhtiniana. A entonação não se constitui somente pela força vocal da voz, mas também pela memória semântico-social depositada na palavra (DAHLET, 2001). Essa memória dá corpo e insere o corpo no discurso e é vista como o lugar do encontro ou do desencontro de interlocutores porque a base das interações é inicialmente da ordem da entonação. Os sujeitos estão sempre inseridos em um universo onde são instados a exprimir e provocar avaliações que, por sua vez, definem a entonação do discurso. Na seqüência acima, ao abordar um tema de forte valor social, a aluna expressa sua entonação/avaliação sobre a questão baseada em uma memória semântica mais ampla acerca da depredação das fontes de água. Por se tratar de uma questão presente nos meios de comunicação, sempre tratado pela perspectiva da denúncia e indignação, a aluna apresenta o resultado de sua leitura ancorando sua voz nas vozes que, situadas em um contexto maior e de diferentes modos, também se mostram indignadas. Pode-se dizer que ancora o seu discurso em “tom coletivo” de indignação, o que denuncia um aprendizado sobre o ato de sentir os problemas sociais que não são comuns no interior da escola⁶.

Ao trazer o excedente para a sala de aula, abre espaço para que os interlocutores

⁶ Os exercícios de militâncias, as entonações que comportam quando transbordam no interior da escola produzem estranhamentos.

construam interpretações avaliativas sobre o modo como enuncia, daí a definição: *i :: h* ela ficou nervosa:::/ . Isto é, ficou irritada, exaltada. O falar forte evoca uma potência que não condiz com a posição de aluno, muito menos com a de aluna e, por isso, suscita a definição um tanto pejorativa da parte de um dos interlocutores: *D você está nervosi::: nha hoje por que//*. Além de atribuir uma imagem negativa com o uso do termo *nervosa* no diminutivo (mulheres são vistas como seres emocionais e instáveis em nossa sociedade), a pergunta pressupõe que a atribuída irritação tem outra origem que não a relacionada ao problema tratado no texto. Trabalha-se aqui com o conhecido estereótipo de que uma pessoa emocionada é uma pessoa que mistura os motivos de suas ações e promove avaliações equivocadas. Na escola, não há motivos para se ler um texto e ficar irritado. Há separação do mundo da escola e do mundo da vida e misturá-los, dada a posição que ocupa, é uma prerrogativa não concedida ao aluno.

É somente pela intervenção da professora que a sensibilidade da aluna ganha lugar e razão de existir no interior da sala de aula. Restrepo (2001), ao discutir o valor da ternura em nossa sociedade, afirma que nossa cultura nos impõe uma relação funcional, produtiva e destituída de todos os laços de afetividade com o contexto de aprendizagem. As afetividades não devem ser criadas ou, se criadas, não devem ser demonstradas: “O médico aprende que não deve sentir como sua a dor de seus pacientes, para que possa tratá-los de maneira genérica dentro da rotina hospitalar” e o ensino e aprendizagem ainda são concebidos como algo que não deve ser invadido pelas singularidades dos envolvidos. E quando alguém rompe de algum modo com as estabilidades esperadas, “de imediato o tachamos de histérico ou esquizofrênico, enquanto consideramos normal aquele que se articula insensível a todos os automatismos” (p.27-28). O estranhamento, manifesto pela ironia com que respondem ao discurso da aluna, demonstra um sujeito aluno conhecedor de tais concepções. O termo “*nervosinha*” pode ser visto como variação da concepção de

histórico que aponta Restrepo. Ou seja, por essa perspectiva, o próprio aluno passa a não aceitar posicionamentos que fujam a esse modo de tratar as manifestações sensíveis.

5.4.2. Respostas a um tema sensível

Não só a entonação sensível, mas temas ligados às sensibilidades, quando vindos de outros alunos, também são tratados como ações estranhas ao corpo da escola. Nas duas próximas seqüências, novamente surgem discursos que não tem como objetivo expressar ou provocar emoções em determinada situação de interação verbal, mas que são respostas ao que considero ser um tema de exposição de afetividades. A discussão se desenvolve em torno da leitura de textos produzidos sobre pessoas, objetos e ações que os alunos gostam ou não. Como no plano do sensível emergem as mais radicais diferenças e singularidades, a leitura dos textos fez com que cada um deixasse de ser parte de um conjunto que pode ser chamado de “turma”, “gente”, “pessoal” etc. E o aparecimento dessa diferença é então a principal razão para o estranhamento e recusas que marcam as negociações para que os textos sejam lidos. Vejamos:

A1EM1A

[...]
 165 P GEN:TE (.) quem vai começar lendo o texto que
 166 escreveu// (.) é para ler o texto que vocês
 167 escreveram sobre as coisas que vocês gostam ou as
 168 que não gostam (.) que amam ou detestam (.) depois
 169 vamos ver como fica um texto que fala de coisas
 170 opostas/ (...) não acredito que ninguém fez o
 171 texto//
 172 A1 professo:ra/ não quero ler não (.) lê você o meu
 173 texto
 174 P o texto é para ser lido em voz alta por CADA UM DE
 175 VOCÊS/
 176 A2 isso mesmo/ você lê em voz alta ua:i
 177 P gente/ vocês estão com vergonha do quê://
 178 A1 a::h professo:ra/ eu acho que não é legal falar
 179 disso para todo mundo\
 180 A3 =por que você não leva os textos e lê em casa//
 181 (.) aí só você vai ficar sabendo do que nós
 182 gostamos e a gente não paga esse mico de ter que

183 ler para todo mundo/
 184 P G você não quer começar//
 185 A professora:: eu tenho vergonha de mostrar isso\
 186 (.) lê você
 187 A2 a::h professora/ essas coisas não dá para falar
 188 assi:m
 189 P e/ (.) dá para falar como então//
 190 A4 a::h não sei não (.) eu não falo sobre isso\
 191 A5 eu leio professora/((após a leitura))
 192 P viu/ ela não teve vergonha de mostrar seus
 193 sentimentos (.) isso não é algo que podemos fazer
 194 sempre/ ((a professora termina aceitando a proposta dos alunos e
 195 faz a leitura em voz alta de alguns textos, mas na seqüência ela volta a
 196 insistir para que os alunos leiam))
 197 A professora::: eu tenho verg[onha/
 198 A [sou tímido professora
 199 P tímido (.)[é::: tím[ido//
 200 A [não é não professora::/ é
 201 enrolão (.) conta outra (.)conta outra vai
 202 (inaudível)
 203 P o::h/ vamos combinar o seguinte/ (.) é::h eu não
 204 vou obrigar ninguém a ler mas assim:/ (.) da
 205 próxima vez quem fez o seu PRÓPRIO TEXTO vai ler
 206 (inaudível)
 [...]

A recusa se baseia na vergonha (inicialmente atribuída pela professora) de abordar temas considerados pessoais no espaço da sala de aula. A emoção atribuída pela professora ao aluno é confirmada no enunciado (179 e 180) em que diz não ser legal falar do que gosta ou não para todo mundo, mostrando, com isso, percepção de que a intromissão do afetivo é algo que não tem espaço na sala de aula. Tal consciência produz duplo movimento entre os alunos: o dos que se recusam a fazer exposição de si e dos que não aceitam a efetivação da exposição. Isto é, há limites também para a escuta do sensível. Situado no interior dessa tensão, um aluno (180 a 183), por exemplo, reafirma a posição da professora como sujeito autorizado a ter acesso ou mesmo ler em voz alta o texto. Esta pode conhecer suas sensibilidades. Além disso, subjacente ao reconhecimento da autoridade está também a demanda para que não se alterem os rituais comuns à escola, que é o de ler o texto em casa e atribuir nota.

A aula é concebida como o lugar da comunicação verbal distanciada e cujo objetivo

é também produzir leituras e escritas distanciadas. O próprio aluno, ao não se dispor a ler, demonstra estranhamento diante da possibilidade de produzir um tipo de conhecimento prático, relacionado às ações cotidianas nas quais é impossível separar o sujeito conhecedor do objeto de conhecimento. Segundo Restrepo (2001), a negação de que as afetividades sejam um tema de interesse do mundo da escola reforça e promove o poder do professor como o detentor de posições e saberes incontestáveis. Deste lugar ele pode manusear o texto/aluno, inclusive no que é da ordem do sensível.

No prosseguimento da atividade, ainda considerando a seqüência anterior, quando surge a aluna que se dispõe a fazer a primeira leitura, a professora conclui: viu/ ela não teve vergonha de mostrar seus sentimentos (.) isso não é algo que podemos fazer sempre/. Ou seja, há o reconhecimento de que é um momento raro, porém isso não promove a estabilidade e aceitação das leituras. Ao contrário, os que se dispuseram a ler o texto foram seguidos por uma série de comentários marcados por tons irônicos, conforme surge na seqüência seguinte:

A1EM1A

[...]

213 A1 eu fiz professora/ (.) e chamei de concha acústica
 214 P bem alto (.) bem alto
 215 A1 (...) não gost-(..) gost-\ (.) eu gosto de futebol
 216 gosto de viajar gosto de verão gosto da [minha
 217 P [cal::ma/
 218 A2 que você falou//
 219 P deixa ele continuar\
 220 A1 gosto da minha família gosto de- de- (.) gosto de
 221 ir na igreja mas não gosto de brigas de pessoas
 222 falsas drogas quiabo\
 223 AA ((risos da turma))
 224 A2 quia::bo ou via::do//
 225 P não gosto de que//
 226 A1 de QUIA::BO/
 227 P o:h vocês entenderam uma coisa mas é ou:tra/ mas
 228 deixa eu ver o que você escreveu (..) gosto da
 229 minha família gosto de ir na igreja mas não gosto
 230 de brigas de pessoas falsas drogas quiabo (.)
 231 Gosto de futebol gosto de viajar gosto da minha
 232 mãe gosto da minha família gosto de ser feliz
 233 gosto de viver porque amo a vida mas não gosto de:
 234 brigas pessoas falsas drogas bebida alcoólica

se em outro discurso: o de que quem fala de afetividade é homossexual (veja-se o trocadilho *quia::bo* ou *via::do//*) ou louco (=porque ele é doido/). A exposição ao ridículo suscita o fantasma da efeminação, da loucura e da histeria. A menina é qualificada de “nervosinha”, já o menino é “louco” ou homossexual. A sensibilidade está diretamente ligada a corpos marginais. O aluno refuta a possibilidade de realizar a leitura do seu texto não somente pela vergonha de expor um tema sensível, mas porque luta contra a possibilidade de ser enquadrado em um estereótipo ou outro.

Nesse sentido, os próprios alunos produzem relações de controles entre si, pois ancorados no fato de a escola, de modo geral, exigir uniformidades das ações, não reconhecem ou não aceitam práticas que façam vir à tona as singularidades marcadas por colorações afetivas. Como já dito, as sensibilidades quebram as uniformidades e o controle se materializa pela criação de exclusões (o louco, o homossexual, a nervosinha). Tais classificações apresentam filiações a um sistema de controles bem mais amplo que remete a significações e classificações históricas do elemento sensível. Existem os lugares e rituais sociais autorizados para expressar as emoções. Le Breton (2004) cita como exemplo o divã do psicanalista. Na busca da cura, o sujeito pode liberar, por meio da fala, seus sentimentos. Existem outros dispositivos que também encorajam a emergência das afetividades, tais como as manifestações políticas, as representações teatrais, as terapias corporais etc. Sem esquecer a opinião bastante generalizada de que o lugar legítimo das afetividades é o mundo das artes e da literatura. Fora dessas circunscrições, a emergência de temas, tons, discursos de cunho emotivo suscita a idéia de desvio, de avaliação equivocada. A escola não está inclusa em nenhum desses espaços. Nela é o lugar de manifestação da razão ou da paixão intelectualizada. Quando o aluno aprender a falar de sua paixão pelo objeto de conhecimento (assim como fazem os professores) já não sofrerá mais as sanções de seus interlocutores.

5.4.3. Ainda sobre o valor de temas sensíveis: olhares estéticos e éticos

Nossas percepções, disposições e, sobretudo, nossa abertura para o sensível são construídas nas interações cotidianas, nos intercâmbios afetivos e nos exercícios de poder que atravessam as vivências na escola e fora dela. Todo problema ético remete a um estético. Penso aqui em algo que poderia ser chamado de *estética social* porque está em jogo uma forma de dar acabamento às ações do outro a partir de nossas sensibilidades; é social porque não está ligada à contemplação de uma obra de arte ou aos sentimentos ligados às individualidades do sujeito, mas ao modo como olhamos para o outro e o definimos com base em suas ações. Trata-se de um olhar que mostra também como nos posicionamos e interpretamos o contexto em que estamos inseridos. A sala de aula é um locus privilegiado de desenvolvimento de ações estéticas, daí a emergência de traços específicos do “eu” estar cercada por imposições e confrontos (RESTREPO, 2001).

A seqüência seguinte é um importante indício de como alunos, nas interações, agem baseados em valores e exigências construídos no diálogo com o seu horizonte social mediato e imediato. Talvez o fragmento que segue seja o dado mais contundente do *corpus* desta pesquisa sobre a leitura e a interpretação de temas ligados às afetividades nessa etapa de escolarização. O que nos demais enunciados são pistas indiciais, aqui se apresenta como uma espécie de síntese. Na aula em questão, estavam sendo analisadas, com base em uma obra de Machado de Assis, as características do Realismo. Especificamente, estava em discussão a visão crítica que o autor apresenta a respeito da mulher apaixonada. Um aluno questiona a crítica argumentando que quando ele tem um brilho no olhar necessariamente não é uma pessoa tonta que acredita em qualquer bobagem como aponta o texto de Machado. Ou seja, procura compreender a perspectiva teórica com base na sua experiência cotidiana. Vejamos:

A4EM3A

[...]

01 P os homens são assim não acreditam em nada quem
 02 acredita em quem// em quê// quem acredita em
 03 (*inaudível*)// as mulhe::res (.) pois sabe o que
 04 foi// ela adivinhou o motivo da consulta (.) só
 05 poderiam (.) vocês poderiam colocar que isso é
 06 humor se vocês conseguissem perceber não porque a
 07 professora falou mas se vocês conseguissem
 08 perceber que há uma crítica à mulher aí ((no texto
 09 lido)) de como a mulher é tonta (.) ela acredita
 10 nessas bobagens (.) ela foi enganada (.) porque do
 11 jeito que pensa uma mulher apaixonada (.) ou uma
 12 pessoa apaixonada (.) as pessoas dizem que têm um
 13 brilho no olhar né / só de olhar prá ela era capaz
 14 de dizer qual era o motivo (.) você não precisa
 15 dizer::

16 A1 professora/ mas o brilho no olhar das pessoas não
 17 é importante// quando alguém está feliz também tem
 18 um brilho no olhar:: é:::h e não é uma pessoa
 19 tonta/ acho que os meus olhos quando brilha::
 20 quando consigo::

21 A2 ó:::h ó:::h brilho no olhar do:: dele/ ele olhou com
 22 um brilho pra mim professora e eu saí correndo/
 23 AA ((risos))

24 P ué::: a verdade taí:::=
 25 AA =risos

26 A1 ai:::/ eu sou espada cara/ não olhei para você com
 27 brilho no olhar/
 28 P a gente não pode resolver a vida sexual e afetiva
 29 de vocês em sala de aula não/ os problemas
 30 afetivos vocês vão resolver lá fora/ aqui nós
 31 temos que estudar/ até porque o brilho no olhar
 32 que estamos falando está na literatura (.) então
 33 tem toda uma diferença que precisa ser considerada
 34 (.) é aquela coisa (.) ou você percebe o brilho no
 35 olhar do outro e esse brilho não é por você (.) ou
 36 você percebe que este brilho é por você (.) há uma
 37 diferença há uma diferença (.) bom/ só seria
 38 possível então nessa parte aqui se vocês
 39 justificassem eu gostaria que vocês tentassem
 40 escrever rapidinho essa crítica com relação à
 41 mulher

42 A2 professora/ esse negócio de falar de brilho no
 43 olhar não é comigo/ essa coisa de literatura é
 44 coisa de mulherzinha

45 P eu não vou nem responder a sua questão A/ não
 46 estude essa coisa de mulher e você vai ver o que
 47 vai acontecer com você no final do semestre/
 [...]

Observa-se que, em termos de construção linguística, o aluno (linhas 16 a 20)

primeiro busca construir um discurso impessoal fazendo referência a uma pessoa genérica.

A tática pode ser uma tentativa de não exposição de si, uma vez que, como sujeito inserido no contexto da sala de aula, tem conhecimento dos valores e posições assumidos por seus interlocutores. Entretanto, na segunda parte, põe a si mesmo como sujeito do discurso – embora não complete a exemplificação devido à interrupção de outro aluno –, demonstrando que a base para o seu questionamento está no mundo do vivido. A inclusão de si como sujeito de experiências afetivas é o recurso de validação da contra-argumentação. Porém, entre alunos, a declaração que a felicidade se materializa por meio do brilho no olho suscita a concepção de que emocionar é coisa de mulher. Na contrapartida, “rótulos sociais” ou “estereótipos culturais” são mobilizados pelos demais interlocutores para compreenderem e explicarem essa discordância. Como o aprendizado desses rótulos é valorativo e imbuído de sentimentos (e por isso também define formas de sentir e de aceitar um sujeito de emoções), os atos dos alunos constroem e/ou mantêm identidades: ser aluno do sexo masculino encerra um projeto que, vindo do outro, não engloba a possibilidade de falar das emoções próprias (LA TAILLE, 2003).

Em razão disso, a resposta para o argumento é: ó::h ó::h brilho no olhar do:: dele/ ele olhou com um brilho pra mim professora e eu saí correndo/. Homem com brilho no olhar é homossexual, daí a contra-resposta: ai:::/ eu sou espada cara/ não olhei para você com brilho no olhar/. Ser espada é sinônimo de ser macho, é ser homem que não olha com olhos brilhantes para outro homem. Em sentido amplo, a resistência, ou mesmo a recusa de que os homens possam apresentar comportamento afetivo, é ainda muito forte nos meios sociais mais amplos. A opção homossexual é vista como algo que atinge a hombridade masculina, pois migra para o universo feminino levando consigo um corpo de homem. Restrepo, ao falar sobre o direito à ternura, sintetiza bem o problema gerado em torno da discordância do aluno quando diz:

Não obstante querer romper o véu que oculta a ternura num campo de não ditos e de completa invisibilidade, ainda surgem muitos temores ao enunciar um discurso sobre ela. Em primeiro lugar, quando é um homem que se atreve a falar do tema [...] aparece de imediato o fantasma da efeminação.[...] Alguns ditames da nossa cultura proíbem ao homem falar da ternura ou abrir-se a linguagem da sensibilidade, pois em sua educação insistiu-se em que deve mostrar dureza emocional e autoridade a toda prova (2001, p. 12).

A resistência e a recusa de que o sensível não seja somente domínio feminino definem o olhar para o objeto de conhecimento. Ou, ao menos, orienta pontos de partida para o diálogo com o texto literário, pois, considerando o fio do discurso do aluno, homem que tem brilho no olhar e lê literatura é visto como “mulherzinha”: professora/ esse negócio de falar de brilho no olhar não é comigo/ essa coisa de literatura é coisa de mulherzinha. Ou seja, mobilizando ditames culturais, o aluno impõe, por meio da crítica, modos de ser para si e para o outro. Se tomarmos a sala de aula como um espaço de formação de sensibilidades, alunos e professores passam a ocupar o lugar de estetas sociais – porque têm como matéria-prima o corpo – que, por meio do acabamento que dão aos atos do outro, vão modelando-o, baseados em certa idealidade construída também para si mesmos. Com isso, favorecem ou restringem a emergência de sensibilidades e afeições que tenham como parâmetro a aproximação delicada/sensível à realidade do outro. A estética pedagógica, de modo diferente, envolve atitudes de precisão e cuidados de si e do outro vindos tanto do aluno como do professor.

5.5. Fechando o capítulo: O EM como um lugar de entremeio

Considerando o conjunto de seqüências analisadas neste capítulo, pode-se concluir que há uma ideologia guerreira que perpassa todo o processo de ensino nessa fase de escolarização. As experiências vindas do contexto social mais amplo atravessam as vivências no espaço escolar, fazendo com que as interações de professores e alunos sejam

marcadas por confrontos e desencontros de posições. Já na introdução e nos tópicos que compõem o capítulo, foi assinalado que os mapas orientadores das ações dos alunos não são os mesmos utilizados pelos professores e pela escola de modo geral. Isso cria desencontro de ações, objetivos e, sobretudo, diferenças nos modos de valorar as experiências de ensino e aprendizagem. Em razão desses confrontos, a discursivização das emoções, quando vinda dos professores, é um recurso que permite: a) ordenação da aula (algo que ficou bastante explícito no EF); b) a mediação dos saberes pela apresentação das paixões intelectualizadas (a sala de aula começa a ser vista como lugar para falar das paixões pela literatura, pela língua, pela matemática etc.); e c) é também recurso de construção da relação do aluno com o objeto de conhecimento a partir da exigência de que haja controles e modos de cuidados de si.

Em se assumindo a hipótese de que estamos diante de uma fragilidade dos reguladores sociais na construção do “dever estudar” para ser “alguém na vida”, pode-se dizer que as interações em sala de aula tendem a ganhar um caráter de “intimidade”. Isto é, o professor discursiviza seus estados afetivos como recurso para convencer, estabelecer limites, tornar menos áridos os conteúdos de ensino. Em síntese, como no EF, também o discurso de emoção é um recurso de subjetivação cuja finalidade primeira é a construção de laços mínimos que permitam a realização do ensino-aprendizagem.

Já o aluno, dialogando com sua temporalidade, analisa/avalia os processos de aprendizagem com o olhar do transitório e de quem não se prende a pesadas âncoras para construir estabilidades. O tempo assume então dupla condição na construção das afetividades: por um lado é o que lhe fustiga quando se trata de pensar a sua inserção nos segmentos sociais mais amplos (mercado de trabalho, por exemplo). Por outro lado, no trabalho com os conteúdos de ensino, depara-se com um ritmo temporal oposto, criando assim uma contradição vivencial que cumula em modos específicos de experienciar

afetivamente a aprendizagem. Como o ato de estudar parece assumir a mesma equivalência das demais atividades realizadas fora da escola, vivencia a aprendizagem com impaciência e, em muitos casos, com o sentimento de descomprometimento. Em síntese, ao apresentar sua contrapartida afetiva, o faz olhando para suas experiências: lê, interpreta ou não lê e não interpreta a partir das suas experiências sensíveis. Refuta ou aceita posicionamentos (vindos do professor ou do outro aluno) baseado em concepções e valores vigentes no seu amplo contexto social. Como consequência, constroem imagens e representações (veremos a força disso nos discursos dos alunos de graduação) sobre os professores, os demais alunos, sobre si mesmo e sobre os conteúdos e práticas utilizadas para ensinar.

No EM, no que tange aos posicionamentos dos alunos, surge a refutação do discurso, temas e tons que demarcam a existência das afetividades entre sujeitos de posições equivalentes. Os alunos que, nos seus discursos, deixaram aparecer traços afetivos foram criticados, inseridos em determinados estereótipos. A escuta sensível está entrelaçada ao reconhecimento de posições. O professor geralmente se põe como um sujeito de emoção em sala de aula e não sofre as mesmas sanções discursivas. Obviamente, o reconhecimento não garante antecipadamente o sucesso do discurso como recurso de convencimento, daí que o mesmo discurso aparece como meio de exercício de autoridade. De certa forma, o aluno sanciona as ações afetivas em sala de aula baseado em valores e representações sobre as posições do outro: aluno e professor.

Sentimentos e ações comuns, cotidianos, isso é o que reflete e refrata a discursivização das emoções na sala de aula do EM. Porém, eles também mostram a escola como um lugar de subjetivação e de racionalização. O aluno que interdita o discurso afetivo do outro aluno e aceita o discurso do professor (neste último caso mesmo que em silêncio, o que pode também ser uma refutação), de fato, age baseado em parâmetros racionais. Talvez o mesmo aluno (isso é uma afirmação hipotética), fora da escola e no

interior de seu grupo social, adote posicionamentos diferenciados com relação às ações afetivas de caráter mais cotidiano. A aceitação-ou-não do discurso de emoção pode ser entendida como formas pelas quais esses sujeitos definem como devem ser a presença no mundo da escola. A meu ver, a discursivização são tipos de exposição de si que ajudam a demarcar diferenças muito próprias. A aluna que, ao falar dos problemas relacionados ao meio ambiente, demonstra indignação, por meio da mudança da entonação, deixa escapar marcas de si que a diferenciam dos demais. Como vivemos um tempo em que as identidades, as inserções em grupos são quase uma regra, o trabalho crítico dos interlocutores funciona como recurso que impede afastamentos. A crítica sinaliza, demarca a existência de algo que a desidentifica, a afasta do que se concebe como traços identificadores do ser aluno na escola. E não se pode esquecer que as afetividades são um legítimo lugar de construção de identidades empáticas, daí que, discursivizadas, passam a ser também um lugar de imposição de limites.

A inserção nos espaços sociais exige adequação do que é da esfera individual. Dito de outro modo, a individualidade precisa ser passível de identificações e reconhecimentos. Nesse sentido, o aluno, para além da observância das posições de poder, não interdita o discurso de emoção (ou pelo menos não o refuta ostensivamente) quando vindo do professor porque não há ainda o desejo reconhecido de construção de identificações entre esses sujeitos. Professores e alunos se reconhecem como pertencentes a contextos diferentes. É na universidade que ocorrem as tentativas de construção de identidades, inclusive afetivas, mediadas pelos objetos de conhecimento. Nesse momento, entre alunos não surge a refutação da discursivização das afetividades. Ao contrário, são os alunos que encontram mais facilidade em torno de discurso afetivo. O EM se caracteriza então como fase de entremeio em termos de construção de identidades de sujeito de saber.

6. DISCURSO, EMOÇÕES E INTERAÇÕES NA UNIVERSIDADE

6.1. Introdução

Falar de afetividades na universidade parece estranho porque esta é reconhecidamente o lugar de predomínio da *razão*. Não se concebe um sujeito de saber, produtor de conhecimento, que se emocione. Ainda é majoritária a idéia de que sujeito e objeto devem ocupar posições diferenciadas e distanciadas. A exigência geral de como se deve construir o conhecimento acadêmico faz das aulas um momento propício da aprendizagem de como se podem formular verdades abstratas. As afetividades não compõem esse momento, pois dos professores e alunos (nas pesquisas que desenvolvem) esperam-se que qualifiquem os conhecimentos com imparcialidade. Segundo Restrepo (2001), todo o esquematismo que define a organização da vida na universidade ainda quer nos fazer crer que só podemos conhecer o outro decompondo-o de modo imparcial e distante. As percepções afetivas precisam ser isoladas porque impedem o acesso à verdade.

Assim, uma vez detidos os movimentos na construção do conhecimento, metodologia que ainda adotamos tanto para olhar a ciência biológica como as sociais, defende-se que estendamos a idéia de estabilidade também às nossas relações com os outros. O professor apresenta ao aluno os objetos de conhecimento, suas teses, mas pouco ou nada fala das razões que o levaram a discutir/estudar um tema específico. Mesmo nas áreas sociais, não há espaço para as narrativas que envolvam as experiências relacionadas à constituição do sujeito de saber. Este se apresenta como um todo acabado e jamais em processo, esquecendo-se que o conhecimento é um corpo que ganha forma a partir de

práticas e discursos atravessados tanto pelo desejo de domínio instrumental como pelo desejo de liberdade. Esquece-se que

[...] a educação corre paralela a uma certa disciplina erótica que obriga a sublimar a relação de sedução que se estabelece entre o mestre e o aluno, para levar o aluno à identificação apaixonada com um certo modelo gnosiológico. Como carecemos de um vocabulário amplo para designar os variados matizes que o componente afetivo assume no ato educativo, é impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem, nem deixar de pensar na aventura pedagógica como uma busca afetiva de figuras de conhecimentos, compromisso passional que busca com afã afundar sua pegada na grade intelectual (RESTREPO, 2001, p. 15).

Apesar do esquecimento apontado pelo autor, se consideramos os discursos analisados a seguir, vemos que o que fica ao final da vida acadêmica é um conhecimento somado e, ao mesmo tempo, resultante de um conjunto de hábitos, concepções de práticas, escrúpulos e paixões que foram construídos ao longo dos processos de escolarização. O aluno que chega à universidade e se inscreve em um curso o faz já baseado na sua trajetória de escolarização. Suas opções resultam de filiações realizadas a uma disciplina ou outra no ensino médio. Especificamente, ser apaixonado por literatura, pela língua portuguesa ou pela matemática é um ato que começou a ocorrer anteriormente, resultante da filiação ao discurso de um professor que, de um modo ou de outro, fez-se representar não só como sujeito de conhecimento, mas também como sujeito apaixonado pelo objeto de saber. Além disso, a escolha do curso universitário pode ser vista como resposta ao imperativo posto no EM de que é preciso ser alguém na vida. De diversas formas, essa exigência foi explicada, traduzida como o ato de ter uma profissão e/ou ter uma relação com um objeto de saber. Latry (2004) afirma que a influência anterior é determinante à entrada do aluno no universo intelectual da universidade.

No que segue, analiso discursos de alunos de graduação (a maioria do curso de Letras) que tematizam as razões de sua relação afetiva com o fazer Letras, com o ser professor e, sobretudo, com sua condição de aluno no interior da universidade. São discursos que não mostram mais os confrontos entre professores e alunos tais como

ocorreram nos demais níveis de escolarização, mas, sim, confrontos de sujeitos que buscam se encontrar pelas vias dos saberes. Assim, mesmo que a hipótese primeira seja a de que as afetividades aí não têm lugar – pois os modos de interagir, as concepções e imaginários que regem as relações de conhecimento são voltados à construção de um distanciamento entre sujeitos –, há um deslizamento que põe o objeto de conhecimento como elemento importante na construção da relação afetiva entre sujeitos. Os discursos apontam para a transformação do amor construído entre sujeitos na escola em amor entre sujeito e objeto. Esta última etapa da relação é o eixo organizador das proximidades e vínculos entre sujeitos na universidade. Nas várias seqüências discursivas, surgem indícios que permitem delinear como os elementos afetivos migraram, racionalizaram-se, mas não tiveram sua existência apagada. Ou seja, pode-se assinalar até mesmo um processo de enrijecimento que impõe modos de se relacionar com o afetivo, mas não temos no espaço universitário um sujeito puramente racional.

6.2. Táticas discursivas (afetivas?) dos professores

6.2.1. Modalizações que indiciam afetividades

Nas aulas gravadas, não ocorreram situações de interação em que houve a enunciação direta do estado afetivo tal como no Ensino Fundamental e Médio. Há uma espécie de economia de uso desse discurso. A discursivização das emoções, quando ocorre, é o resultado de um trabalho de estruturação que se justifica pelas imagens que os interlocutores têm de si e do outro. A enunciação precisa ser sempre um ato razoável porque entrou no domínio de uma gramática restritiva (construída pela lógica das posições sociais) que orienta no sentido de não deixar para o sujeito de discurso uma imagem ligada ao caótico e à desestruturação. Ilustram bem essa situação as atitudes proposicionais ou as

modalizações, recursos de linguagem que se organizam a partir do pressuposto de que há uma emoção subjacente. De Frege a Austin, a modalização foi vista como sinalizador de intensidade passional (PARRET, 1997).

Na seqüência discursiva seguinte, a modalização funciona como recurso de figurativização não explícita de um sujeito de afetividades. Em outros termos, é uma tática que permite enunciar não só a avaliação do trabalho do aluno, mas também os efeitos deste ato sobre o interlocutor. Trata-se de uma aula em que o aluno fala por aproximadamente trinta minutos sobre a pesquisa que desenvolve, para conclusão de uma disciplina de graduação, mas não delimita os objetivos ou assinala qualquer outra forma de sistematização que aponte para tal possibilidade. O que apresenta é um longo relato desordenado de várias situações vivenciadas em uma escola de Ensino Fundamental, transformando os objetivos do seminário (apresentar resultados preliminares do estágio) no lugar para o reconto de fatos engraçados (agradáveis inclusive se considerado o riso dos interlocutores). A seqüência, a meu ver, não se forma em torno do trabalho para construir o discurso de emoção, mas, diante das ações do outro, há um trabalho que visa camuflá-la.

A1U¹

[...]

248 P mas qual é o seu tema// que cê tá:::

249 A1 oi:://

250 P qual que é o seu tema// o que cê tá:::

251 investigando//

252 A1 então p'fessor/ é isso que eu comentei né (.)

253 assim né ((risos)) quando eu:: sou/ ai eu sou assim

254 né/ é:: eu tou:::=

255 P =acho que eu [vou::

256 A1 [a::h/

257 P eu vou:: (.) te dar uma dica pra gente não ter

258 nenhum atrito=

259 A1 =ah é: vá/

260 P ass[im::\

261 A1 [altos toques/ ((rindo))

262 AA ((risos))

263 P para a gente não ter nenhum atrito (.) enquanto os

264 seus colegas falarem cê pontua aí em seu

¹ A1U = Aula numero 1 dentre as que foram gravadas na universidade.

265 caderno exatamente o que cê gostaria de falar de
 266 bem relevante sobre a questão que cê se propôs a
 267 pesquisar (.) pode ser//
 268 A1 (.)tá/ ((interrupção do riso))
 269 P é um castigui:nho assim/ le:ve
 270 enquanto os outros falam você pontu::a o que da
 271 relação professor aluno você observou e você acha
 272 que vale a pena investigar (.) tá bom// (.) o
 273 próximo/((riso))
 274 A2 [...]eu tava lendo na folha de são paulo só que
 275 não dos professores eu tava na [secretaria
 276 P [não precisa
 277 prestar atenção nele não/ é só fazer sua tarefa
 278 A1 tem que entregar//
 279 P você vai falar (.) depois que eles falarem aí você
 280 vai falar
 [...]

O retorno à apresentação é dado por meio da pergunta que, feita de forma direta, e por isso contém certa dureza, evidencia uma conclusão avaliativa. A resposta tateante (252 a 254) aponta para certo desconcerto/desconforto porque a pergunta não pressupõe dúvida do interlocutor, mas já uma crítica ao dito. O questionamento – qual que é o seu tema//– é o anúncio do que não foi feito. Tanto que, para além do mal-estar materializado pelas repetições e enunciados inconclusos, chama atenção a construção da resposta. O interlocutor argumenta que a não-apresentação de objetivos claros resulta de um modo de ser: então p'fessor/ é isso que eu comentei né (.) assim né ((risos)) quando eu:: sou/ aí eu sou assim né/ é:: eu tou:::. Ao definir-se, desloca o lugar de incisão da crítica, que passa a ser não sobre o trabalho apresentado e sim sobre o seu modo de ser. Se a dispersão do discurso não refletia descuido ou um não saber, mas um modo de ser, entra em tema a exigência de respeito à liberdade de ser e de dizer de cada um. O reconhecimento dessa condição implicaria, no caso específico, na aceitação do que tinha sido oferecido como participação no seminário. Portanto, a definição de si não só responde antecipadamente ao que ainda poderia ser enunciado em forma de crítica, mas também deixar o interlocutor

comprometido, pelo sentimento de que “ele é assim mesmo”, com o que foi dito. Ao enunciar eu sou assim, o aluno estabelece um norte para a continuação da troca verbal. Essa metareflexão não é a admissão ou avaliação do não-cumprimento dos objetivos do seminário, mas do que seria um falar para além dos objetivos.

Como “as interações em sala de aula englobam ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si” (SILVA, 2003, p. 185), o contra-argumento expõe a discordância e reafirma o posicionamento subjacente à pergunta inicial: eu vou:: (.) te dar uma dica pra gente não ter nenhum atrito=. O termo “para não ter atrito” pode ser considerado, nesse contexto, sinônimo de “para não ter desavença”. Ambos são termos de linguagem que remetem não só à possibilidade de que assumam posicionamentos diferentes, mas também para a possibilidade de quebra de boas relações. Indiretamente “para a gente não ter nenhum atrito” anuncia também um estado de irritação (em situação similar, no EM, as professoras anunciam claramente seu estado emotivo para o aluno) como um recurso para avaliar, refutar e controlar as ações dos alunos. A modalização se efetiva porque põe como possibilidade futura algo que estava ocorrendo no presente do discurso, o que, conseqüentemente, ameniza a força do discurso.

Por essa razão, e também pelo caráter inusitado do discurso em tal contexto, o aluno não o assume, por assim dizer, como bronca. Tanto que responde: =ah é: vá / [...] altos toques/((rindo)). A resposta é acompanhada de riso (este pode também denotar um estado afetivo) que só desaparece com a reafirmação do enunciado pelo professor: para a gente não ter nenhum atrito (.) enquanto os seus colegas falarem cê pontua aí em seu caderno exatamente o que cê gostaria de falar de bem relevante sobre a questão que cê se propôs a pesquisar (.) pode ser//. O enunciado bem

relevante reforça o pressuposto de que o termo para a gente não ter nenhum atrito indiretamente tem o objetivo de assinalar, anunciar um estado de irritação já no presente do discurso. Isto porque a avaliação explícita era de que o interlocutor até então tinha apresentado algo não relevante. O termo para a gente faz inclusão retórica já que é o locutor que está na posição de quem pode anunciar a possibilidade de atrito com o interlocutor. O inverso não é possível.

Assim, a expressão (269) é um castigui:nho assim/ le:ve tem dupla significação. Por um lado, indicia a tentativa de amenizar a força e o próprio sentido da decisão cujo impacto sobre o interlocutor provocou o recolhimento do riso e a breve resposta afirmativa tá/. Por outro lado, é uma expressão de linguagem que o coloca explicitamente no lugar de aluno que não cumpriu a tarefa. Nas fases iniciais de escolarização, os castiguinhos ainda ocorrem, tais como refazer o trabalho, ficar sem recreio etc. Também é um modalizador porque, atribuindo ao aluno a imagem de quem acaba de sofrer um castigo, coloca-o no lugar de uma criança que, por sua traquinagem, foi carinhosamente repreendida por um adulto. O termo é um castigui:nho assim/ le:ve tem o claro objetivo de amenizar a tensão criada pelo modo direto da avaliação da apresentação. Pode-se dizer que esse recurso propõe, após a crítica, a mudança nas relações entre os interlocutores: distanciamento com a crítica e proximidade com a idéia de que se tratava somente de um castiguinho.

Em suma, nesse contexto, o enunciado para a gente não ter nenhum atrito= é o modo indireto de explicitar a avaliação de cunho subjetivo-afetivo do trabalho sem deixar para o locutor a imagem de um “sujeito nervoso, histérico”. Imagem essa que constantemente o aluno do EM atribui ao professor que enuncia os seus estados de irritação em sala de aula. Também se trata de uma situação discursiva que obriga o interlocutor a considerar os efeitos de sua ação sobre o “eu” e sobre o seu outro imediato.

A explicitação desses efeitos cria a necessidade de se construir acordos e compromettimentos entre professores e alunos seja pelas vias do controle institucional (um professor irritado pode, por exemplo, atribuir nota negativa ao aluno), seja pelas vias dos laços afetivos (que não permitiria responder com indiferença).

A modalização se justifica, portanto, porque resulta da exigência de que sujeitos inseridos nos espaços universitários devem apresentar determinado modo de governo de si. Este, segundo Foucault (1984), pode ser definido como a atividade que engloba e orienta as relações do eu consigo mesmo; as relações entre sujeitos que envolvem formas de controles e direcionamentos; as relações no interior das instituições sociais; e, por fim, as relações que envolvem os atos políticos. O governo de si na sala de aula se configura e, ao mesmo tempo, resulta de uma relação de forças entre sujeitos mais ou menos calculada. Materializadas por meio da linguagem, essas relações organizam e direcionam as possibilidades de ações, incluindo as languageiras, prováveis e efetivas. Ou seja, exerce um tipo de poder que exclui, impede, limita, proíbe, impõe; ou então impele e estimula, favorece e amplia as possibilidades de os sujeitos serem de um modo ou de outro, de agirem de uma forma ou de outra e, sobretudo, de enunciarem o seu dizer de um modo e não de outro (GARCIA, 2002).

6.3. Lugares de (des) encontros entre professores e alunos

6.3.1. Quando as emoções discursivizadas fazem surgir um sujeito corajoso

Por se tratar de uma aula em que estavam sendo apresentados resultados de um estágio em andamento, o “medo da escola”, direta ou indiretamente, passou a ser um dos temas justificador dos sucessos e insucessos. Sobretudo o medo das ações e reações dos alunos que estavam na escola foi posto como importante obstáculo à realização das

atividades programadas. Nas palavras de uma aluna: a:h- eu comecei a fazer estágio em março e:h a primeira coisa que:\ que eu: (.) me chocou (.) foi como a escola pública piorou/ isso que eu pensei\ da época que eu estudei/ (.). Essa visão criou uma espécie de ponto de encontro entre os alunos, ou ponto de partida para a organização do discurso, uma vez que todos estavam vivenciando a mesma dificuldade. Aliadas a isso, surgiram também as explicações sobre as dificuldades para conciliar as responsabilidades pessoais e as exigências do estágio.

É nesse contexto que se desenvolveram as duas seqüências analisadas neste tópico. A locutora recorre também ao tema do medo como recurso para encadear um relato de si, de suas ações e reações diante do desafio de realizar o estágio. Como o objetivo é estabelecer um vínculo entre interlocutores por meio de reconhecida competência, a enunciação do medo, de fato, figurativiza um sujeito corajoso. Este é o que ganhou espaço no discurso e não as dificuldades para realizar o trabalho. Nesse sentido, a breve discursivização das emoções funciona como importante eixo de construção de uma imagem ou de um *ethos* subjetivo de si para o interlocutor imediato. A hipótese é a de que, construindo essa imagem de si, cria um importante lugar de diálogos e proximidades com o professor. Vejamos a seqüência para continuar a análise:

A1U

[...]

1005	A	bom/ meu nome é R/ eu:: (.) na verdade
1006		tô trabalhando num colégio em osasco (.)
1007		com 7 ^a e 8 ^a séries até tive oportunidade
1008		de trabalhar com o colegial:: é::h agora
1009		no meu período de regência que ainda\ não
1010		terminou\ i::h eu posso dizer assim que eu
1011		tenho me surpreendido muito porque eu
1012		estava com medo de não poder fazer um:(.)é
1013		seguir assi:m as aulas porque meu
1014		estágio é muito picado né/ eu: tive um
1015		acidente na semana retrasada eu rompi dois
1016		ligamentos do pé(.) aí que eu consegui (.)

1017 fiquei de licença da impre- fiquei de
1018 licença da empresa e consegui fazer meu
1019 maior número de horas/ (.) então: só
1020 assim né\
1021 AA ((risos))
1022 A tem sido muito bacana porque:: na verdade
1023 quando eu entrei na escola/ o que mais (.)
1024 o que mais me deixou:: (.) amedrontada foi
1025 a::h foi a foi dispersão dos alunos mesmo
1026 né\ (.) porque (.) eles são muito eles
1027 são mui::to respeitadores tanto
1028 quanto com o professor deles/eu
1029 tenho seguido com uma professora só também
1030 (.)três turmas (.) de 7^a (.) duas 8^a e
1031 eu tive uma turma de colegial/ (.) i::h eu
1032 tinha como plano inicial analisar a
1033 recepção/ da literatura e da (.) do ensino
1034 de língua portuguesa nessa faixa etária de
1035 treze quatorze até os dezesseis anos (.)
1036 só que aí eu eu acabei (.) é::h meio que
1037 (.)inserindo né/ a psicologia a
1038 psicopedagogia e observando relações em
1039 sala de aula né/ (.) que é uma coisa que
1040 eu realmente não preciso ter assim um (.)
1041 uma coisa muito seguida né/ não preciso
1042 acompanhar aula após aula que eu consigo
1043 fazer a minha análise né/ (.) então assim/
1044 é::h tem sido muito bacana na minha
1045 regência porque eu tenho sido muito
1046 sincera com eles neste sentido de:: ser
1047 humilde né/ de falar: olha (.) eu estou
1048 aqui para isso e tal (.)
 [...]

A seqüência inicia com curta apresentação de si (somente o nome) e a informação de que o estágio estava sendo desenvolvido no Ensino Fundamental. Após o rápido preâmbulo, o discurso passa a ser organizado com base nas afetividades. Primeiro pela manifesta surpresa (neste caso, fundada no sentimento positivo, em uma espécie de alegria), justificada pelo medo que antecedeu ao início do estágio. Medo e surpresa são os afetos que, por se alternarem, atestam engajamento e preocupação com relação aos rumos do trabalho de pesquisa. Em outras palavras, estão relacionados à entonação (que se forma pela imagem de si) e à organização discursiva fundada na imagem de um sujeito competente, responsável e que sente devido ao seu comprometimento. Esse sujeito ganha maior espaço com a abertura de uma espécie de parênteses dentro da apresentação para

relatar um acontecimento de cunho pessoal: / eu: tive aí um acidente na semana retrasada eu rompi dois ligamentos do pé (.) aí que eu consegui/fiquei de licença da impre- fiquei de licença da empresa e consegui fazer meu maior número de horas/ (.) então só assim/. Entretanto o parêntese para o acontecimento pessoal não cria dissonância com o que vinha sendo construído; ao contrário, reforça em razão do gesto-limite: desenvolver uma atividade acadêmica dentro da licença médica. Isto é, a exposição desse “eu” mais íntimo e a discursivização das emoções que antecederam o início do estágio figurativizam um sujeito corajoso que, por sua responsabilidade ética, realiza seu trabalho apesar de todas as adversidades. Obviamente, não defendo a existência de um sujeito meramente astucioso que organiza o discurso com o único objetivo de mostrar a face positiva para o interlocutor. Trata-se, muito mais, de uma visada para construir pontos de encontros entre interlocutores por meio de valorações ético-afetivas. Pode-se dizer que a aluna detinha certo conhecimento de que, para esse professor, o seu gesto teria valor relevante.

Após o relato do acontecimento de cunho pessoal, passa a apresentar a análise do funcionamento da sala de aula pesquisada em um tom avaliativo positivo. Porém, esse segundo momento também é quebrado pela necessidade de retomar e especificar o estado afetivo anterior e após a ida à escola: tem sido muito bacana porque:: na verdade quando eu entrei na escola/ o que mais (.)o que mais me deixou:: (.) amedrontada foi a::h foi a foi dispersão dos alunos mesmo né\ (.) porque (.) eles são muito eles são mui::to respeitadores tanto quanto com o professor deles. A quebra se efetiva pelo uso do operador argumentativo “na verdade”. Assim como os demais alunos, também se põe no lugar de quem sentia medo do que podia encontrar na

escola. Uma das justificativas para o sentimento macro (medo de não realizar o estágio) é a recepção que os alunos, na escola, comumente dispensam ao estagiário. Aqueles vêem no estagiário uma autoridade menor e, por isso, não o respeitam quando está no lugar do professor da turma. O operador argumentativo “na verdade” introduz uma espécie de confiança que também a coloca em uma relação de proximidade com os demais interlocutores.

Tendo em vista o sucesso do trabalho, a afirmação de que tem sido muito bacana justifica também o sentimento de surpresa enunciado na primeira etapa do discurso. Dizer que algo é bacana significa dizer que é muito bom, agradável. Porém essa avaliação coloquial (no cotidiano tal expressão é muito usada) não remete somente à receptividade dos alunos (que antes tinham deixado a locutora amedrontada), mas também ao prazer sentido pela maneira que assume a realização do estágio. Tanto que no fechamento da análise do contexto do estágio propriamente dito, esse enunciado é retomado e seguido da explicitação do lugar em que ele incide: *é ::h tem sido muito bacana na minha regência porque eu tenho sido muito sincera com eles neste sentido (.) de:: ser humilde (.) né/ de falar: olha (.) eu estou aqui para isso e tal (.)*. O sujeito que se põe nesse enunciado é humilde e sincero no diálogo com seus interlocutores na escola e, afastado do tempo e do espaço de diálogo, avalia esse ato e, ao mesmo tempo, o adjetiva como bacana.

O que define a organização do discurso são as parcerias em termos de visão de mundo, concepções e responsabilidades compartilhadas entre o professor e o aluno na sala de aula. Isso justifica a necessidade de projetar para o outro um sujeito emotivo, ético, responsável e corajoso. O tom emotivo-volitivo contribui para dar consistência, materialidade aos elementos vivenciais que aproximam sujeitos; e a enunciação atesta,

portanto, o inacabamento do sujeito do discurso; condição essa que pode ser transformada somente pela ação do interlocutor. A existência do sujeito de coragem não pode ser firmada pelo próprio enunciador, pois, segundo Bakhtin, é “apenas na exposição que faço da minha vida para o outro, apenas através do olhar e do tom emotivo-volitivo do outro, que me torno o herói dela [...]”(2000, p. 126). As ações discursivas não foram organizadas no vazio, e sim pela consideração de quem é o interlocutor e o retorno que ele poderia dar ao que estava sendo enunciado.

Do interlocutor vem a resposta que, além de corroborar com a hipótese de que a enunciação das emoções tinha um propósito definido localmente, põe em evidência um sujeito solidário, que expõe e reafirma suas posições éticas em forma de resposta. Ou seja, o modo como a aluna respondeu às exigências da universidade encontra acolhida nas concepções éticas assumidas pelo interlocutor. Vejamos a resposta:

A1U

[...]

1367 P eu quero começar fazendo um registro(.)é:h
 1368 do fato do F e da R (.) terem (.) é::h feito
 1369 estágio numa condição especial: (.)o F tirou
 1370 férias para fazer estágio (.) e a R tirou o
 1371 pé ((riso))
 1372 AA ((risos))
 1373 A1 fiquei engessada duas semanas de licença e
 1374 se não fosse (.) eu falei ai graças a deus
 1375 ((riso)) vou conseguir fazer o estágio\
 1376 AA ((risos))=
 1377 A2 =(inaudível) pra ficar seis dias fora
 1378 P então (.) eu quero registrar isso (.) porque
 1379 isso (.) é:::h me faz ficar muito radical
 1380 com relação à exigência né/ e acho que isso
 1381 tem a ver com o que está sendo falado (.)a::
 1382 (.) R fala sobre do aluno que fica vadiando
 1383 o dia inteiro e vai pra escola pra
 1384 complementar a vadiagem né\ (.) e acho que a
 1385 educação: (.) criou isso (.) acho que a
 1386 educação criou isso (.) é::h na universidade
 1387 eu sei que tem:: (.) se a gente soltar as
 1388 rédeas (.) duzentos por cento dos alunos têm
 1389 dificuldade de fazer estágio (.) e:: e os
 1390 professores embarcam nisso/ (.) daí a gente
 1391 cria- eu tinha começado (.) na aula falando
 1392 um pouquinho nisso (.) a gente cria

1393 quinhentas mil formas de:: (..) alternativas
 1394 de fazer estágio que é não estágio né\ (.) e
 1395 isto é uma cadeia muito complicada porque a
 1396 gente também cria alternativas para o aluno
 1397 não ler (.) a gente cria alternativas para o
 1398 aluno não estudar (.) a gente (.) defende/ o
 1399 aluno trabalhador então: não se pode fazer
 1400 nada com esse aluno (.) e a cada vez mais eu
 1401 estou cansado deste discurso e acho que a
 1402 (.) experiência (.) o relato do F e da R me
 1403 fazem ficar cada vez pior nesta questão (.)
 1404 tem que fazer sim/ (.) tem que fazer sim
 1405 (.) acho que se tem gente que faz isso (.)
 1406 quem nem quebrou o pé vai ter fazer também
 1407 (.) ora é fácil né/ com relação essa coisa
 1408 da:: (.) e acho que falar disso tem a ver
 1409 com o ponto central da:: o ponto central do
 1410 que seria a investigação que vocês se
 1411 propuseram fazer (.) que é a relação
 1412 professor/aluno (.)
 [...]

Especificamente, o encontro se materializa no enunciado em que afirma: eu estou cansado deste discurso e acho que a (.) experiência (.) o relato do F e da R me fazem ficar cada vez pior nesta questão (.). O interlocutor persuadido pelo discurso marcadamente afetivo procura reafirmar para o grupo mais amplo suas posições e concepções a partir do enunciado pelos dois alunos. As ações destes indiretamente passam a ser uma resposta aos demais alunos que apontaram uma série de dificuldades pessoais para realizar o estágio. Nesse jogo interlocutivo, é possível identificar domínios diferenciados de relações entre sujeitos em sala de aula, o que envolve acordos gerados pelas proximidades afetivas e pelas próprias regras institucionais.

Se as interações são orientadas por regras, exigências e controles próprios, delas derivam modos peculiares de diálogos entre sujeitos. Tais diálogos são imprescindíveis à construção dos vínculos em sala de aula e para além dela, pois o jogo responsivo, segundo Geraldini, resulta do fato que “para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres

humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é um intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente colaborativo” (GERALDI et all. 2007, p. 23).

6.4. Táticas discursivas (afetivas) do aluno para o professor

6.4.1. A memória afetiva como reverso do ato estético

Na universidade, tendo por base a “memória afetiva” de professores das fases anteriores de escolarização, os alunos recorrem às afetividades para explicar a constituição do olhar que direcionam para o objeto de conhecimento. A mediação de outro professor na constituição do amor pela leitura ou pela língua portuguesa é o traço que se repete em todas as seqüências. Os saberes ganham corporeidade dupla porque, vindos do outro e postos como amados pelo enunciador, não são mais o objeto frio e distante, são o que ganhou significação a ponto de mediar as relações que se efetivam no presente do discurso. Por se organizar nas fronteiras da vida interior (é o relato de um “eu” que sente e valora), a memória afetiva, para ter significação, volta-se para o outro, para fora de si. Porém, segundo Bakhtin (2000), é uma exterioridade voltada para o “eu” e, por isso, “não se trata de dar um reflexo exato, passivo, uma duplicação da vivência do outro em mim (aliás tal duplicação é impossível), mas a transferência de uma vivência que será situada num plano diferente de valores, numa categoria nova de juízo e de forma” (pp. 117-118). É algo que se desenvolve como resultado do trabalho efetuado pelo professor a partir do excedente de visão que ocupa na relação com o aluno. Esse trabalho, conseqüentemente, forma as fronteiras da vida interior (do aluno), tornando o relato do “eu” algo impossível senão por meio da remissão ao outro.

Dialogando com essa memória afetiva, os alunos organizam posicionamentos críticos relacionados ao aprendizado na universidade e projetam suas ações futuras como professores. No cálculo de possibilidades que realizam, o outro professor assume a posição do esteta cujas ações realizadas no passado orientam e ordenam as ações éticas praticadas por esse aluno no presente. Ou seja, assumindo que o ato de ensinar é um ato estético, pode-se dizer que esses discursos são uma espécie de reverso de atos estéticos praticados por professores ao longo dos processos de escolarização que antecedem a universidade. São esses atos que, rememorados, permitem ao aluno se (re)criar como sujeito exterior. A objetivação que faz de si somente torna possível porque ancorada no outro. As afetividades que compõem e impulsionam essa memória é, portanto, um modo de vivenciamento interno das fronteiras externas que o abarcam e constituem: eu amo estudar a língua portuguesa (.) na universidade os professores não entendem isso um dia uma me disse mas que história de amor é essa//eu contei pra ela sobre a professora que eu tive no ensino médio (.) ela era maravilhosa (.) claro tinha as broncas e brigas (.) não tinha essa de adular aluno não/ mas ela gostava muito do que fazia [...]. O aluno se mantém ancorado na imagem que construiu do professor. Isto é, o que surge no seu discurso, e se firma pelas vias do afeto, é um sujeito-modelo, um tipo de base fundadora de sua identidade de sujeito de saber. Em princípio, trata-se de uma colagem necessária, uma vez que, considerando a concepção de Bakhtin, isso ocorre porque:

[...] a minha vivência só se torna um dado positivo, suscetível de ser contemplada, graças a uma abordagem estética, porém ela não é *minha*, não está em mim e para mim, mas no outro; porque em mim a luz imediata que lhe proporcionam o sentido e o objeto impede que sua atualidade fique tranqüila, fixe-se e condense-se, e impede que ela se torne o centro de valores de uma contemplação que lhe conferirá direitos com um estatuto que não a abonará na qualidade de uma finalidade (no sistema das finalidades práticas), mas na qualidade de uma *não-finalidade* interior (2000, p. 129).

O discurso que tematiza as afetividades, por essa perspectiva, não é a recuperação ou a explicitação da emoção vivida quando do acontecimento que a provocou. É a reação afetiva nascida da experiência vivida. O enfoque emotivo-volitivo que dá aos atos praticados (as broncas, as exigências, as demonstrações de paixão pelo objeto de conhecimento) engendra categorias estéticas que permitem dar acabamento ao todo da vivência anterior e a si mesmo como sujeito participante do acontecimento. Retomando os atos do outro professor, o aluno pode justificar sua existência como sujeito de saber e, sobretudo, justifica a exposição de suas crenças, valores, posicionamentos e críticas com relação aos processos de ensino e aprendizagem na universidade. O outro professor, nessa etapa de escolarização, está todo no objeto que o acompanha ou que restou como testemunho do vivenciamento da aprendizagem. Em suma, o objeto de saber é vivenciado na autoconsciência por meio dos atos e valores do outro. É verdade que isso não permite uma exposição evidente da vivência interior que ganha forma no discurso pela rememoração afetiva, mas faculta o seu valor potencial. Ao constituir-se considerando os valores do outro, a manutenção do vínculo afetivo permite a criação de um ritmo que integra a palavra do aluno a um coro formado por uma multiplicidade de vozes. O ritmo, de acordo com Bakhtin, não é figurativo, pois não está em relação direta com o objeto, mas com a vivência, com a reação a este. A reação ao objeto de conhecimento se dá em razão das ações do outro professor e, por isso, justifica a luta para a manutenção dessa relação de filiação. Há, inclusive, uma luta para não rompê-la, uma vez que passa a reafirmar que ordena os seus atos baseado nessa herança afetiva.

Trata-se, portanto, de um movimento incessante que o aprisiona ao outro pelo valor que a memória de passado assume na construção das ações presentes e o liberta pelo que calcula em termos de memórias futuras. Nas interações com os diferentes interlocutores posicionados em horizontes distante e próximo constrói categorias de compreensão do

vivido com base nas histórias, contradições e interesses. Os discursos que põem o professor como central à constituição do aluno como sujeito de saber não são indicadores de uma continuidade reprodutora nem resultado de uma ilusão necessária para que da condição de sujeito aluno passe a de sujeito professor. Esse discurso é um ato responsivo que abarca, contém a alteridade perante a qual é uma resposta. É o inescapável da condição humana porque não há outro lugar para firmar a existência do “eu” senão pela remissão, pela ancoragem na existência do outro, sobretudo no que tange ao tempo emocionalmente que engloba a vida interior. Quando o aluno rememora a aprendizagem pela via afetiva, demonstra que, do lugar de sujeito aluno, só pode dar acabamento a essa condição pela remissão ao outro. Isso obviamente põe a necessidade de se considerar o valor dos atos estéticos de cunho afetivo, tal como praticados em sala de aula nos processos de subjetivação do aluno (GERALDI, 2004).

6.4.2. Sobre os traços “individuais” do professor inesquecível

Continuando com a temática da rememoração, outro aspecto que sobressai nas seqüências expostas ao longo deste capítulo é o de que os alunos, em diferentes situações, retomam traços da personalidade do antigo professor para explicar a razão de sua relação afetiva com a língua. São discursos indiciais, mas que reiteraram a hipótese de que o aluno não vive a aula apenas pelos conteúdos e matérias, mas também incorpora sentimentos e valores subjacentes aos discursos. Em razão dessa incorporação, as afetividades pelo objeto de conhecimento são postas como o resultado da combinação entre o saber-ensinar e a personalidade do professor. Assim, vemos que este não existe somente como sujeito epistêmico, que se coloca diante do mundo em uma relação objetiva com o conhecimento. Não é somente um sujeito que processa conhecimentos extraídos do objeto, é também um

sujeito existencial no sentido fenomenológico do termo. É um ser no mundo com seu corpo, sua linguagem, suas emoções e seus modos de se relacionar com os outros e consigo mesmo conforme pode ser observado na pequena seqüência abaixo:

EAU²

01 A sou um leitor por causa de uma professora que tive
 02 (.)é::h eu admirava o jeito tímido que ela tinha
 03 de falar das suas leituras (.) é::h eu gostava do
 04 trabalho dela da própria disciplina né/ eu gostava
 05 muito das aulas de português acho que ela
 06 despertou em mim o desejo de ser como ela (.) era
 07 engraçado porque eu tinha uma admiração por ela e
 08 brigava para que ela também me admirasse (.) é::h
 09 a forma que eu tinha de conquistar essa admiração
 10 era lendo as mesmas coisas que ela (..) na aula eu
 11 fazia tudo certinho porque tinha um me::do danado
 12 dela achar que eu não era um bom aluno
 [...]

Traço individual e traços de saberes se misturam nessa representação e entre a mulher (vista como) tímida e a professora que dominava de certo modo os conteúdos de ensino parece não haver diferenciação. A memória retém o todo corporal desse outro, mas é um corpo que se desintegra como corpo físico e se reintegra como corpo de saber. Este percebido pelo modo de falar da leitura. O tema tornava-se atrativo porque vinha envolto em um tom, em um modo de ser. O professor passa a ser parte essencial do conteúdo de ensino e, ainda considerando o discurso anterior, sua relação com o que ensina é determinante à construção da relação com o aluno e deste com os objetos de saber. As capacidades individuais do professor entram em jogo no processo de ensino e aprendizagem. Obviamente a entrada não depende de ações deliberadas, mas também dos sentidos subjetivos construídos pelo aluno. Isso não significa reduzir a aprendizagem a meros processos subjetivos, mas afirmar que ela se realiza no confronto entre o que é da ordem individual e da ordem social. O aluno recorta traços individuais do professor, mas o

² As seqüências que tiverem essa sigla (E= entrevista; A = aluno; U= universidade) foram retiradas das entrevistas que fiz para escrever a dissertação de mestrado.

faz a partir do posicionamento deste em lugar bastante específico: a posição professor. São os traços do corpo professor que o seduzem.

Tanto que o traço que era do outro passa a ser traço próprio: (.) sempre sonhei em ser um bom professor (.) aquele que sabe ensinar com amor a língua portuguesa (.) essa vontade de ser um bom professor consegui com os meus professores (.) tive bons professores e que hoje são minhas referências(EA3W). Essa complexa teia (o modo como o aluno passa a conceber a relação ensino-aprendizagem) demonstra que a aprendizagem não é o resultado do acúmulo de conhecimento. Resulta do gesto de incluir, personalizar, ampliar ou manter aquilo que recebe em termos de ensino. Nesse caso, caberia discutir as orientações que organizam esses gestos. Isto é, se sabemos que a aprendizagem não é um ato meramente abstrato, cabe discutir a qualidade das ações que permitem o nascimento do sensível com relação ao objeto de conhecimento, pois estudos desenvolvidos por Tardif & Raymond (2000) apontam que esses saberes e memórias afetivas, construídos no momento da formação inicial, passam a sustentar ações e interpretações estáveis e resistentes através do tempo. Por estarem ligados aos momentos primeiros de inserção no universo dos saberes formalizados, resistem ao exame crítico da formação universitária e perduram muito além dos primeiros momentos de atividade docente porque não resultaram de relações abstratas, mas de relações afetivas entre sujeitos. São saberes corporificados.

Em uma outra situação, a corporificação do objeto de saber em razão da mediação do outro induz a retomada do discurso de que o amor pela profissão, neste caso o amor pelo objeto de ensino, deve estar além dos problemas criados pela má remuneração. Subjacente à enunciada paixão está a idéia de que o exercício da profissão assemelha-se a um sacerdócio: esse foi o meu primeiro contato quando vi que

tinha que ir para uma faculdade optei pelo curso de português porque sou apaixonado pela língua portuguesa (.) posso dizer que essa paixão começou nas aulas de português que tive (.) sempre admirei os professores que tive eles sabiam bem a gramática e ensinam isso de forma maravilhosa (.) acho que a importância de ser formado em letras não está ligada ao dinheiro nunca pensei em ser professor por causa do dinheiro sempre tive o sonho de ser aquele professor que sabe bem a língua (.). Em síntese, a concepção do que seja ensinar ganha contornos antes da entrada na universidade. Da vivência de aprendiz o aluno constrói alguns elementos valorativos fundamentais, tais como: professor que dá bronca está preocupado com aluno; aquele que ensina de um modo e não de outro é apaixonado pelo objeto de conhecimento etc.

Comprometido com sua história pessoal e social, o aluno interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação dessa história (TARDIF & RAYMOND, 2000). Em suma, na universidade, trabalhando com a perspectiva de que também será um professor³, expõe e reconstrói sua relação afetiva com os diferentes objetos de conhecimento (a língua, a literatura etc.) baseado na experiência que acumulou na vida escolar e, sobretudo, porque considera essa experiência de aprendizagem como um lastro para certezas acerca do que deve ensinar aos seus futuros alunos. Pensa não somente a partir de sua história intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também com base nos tons e experiências afetivas que essa história contém: sou um leitor por causa de uma professora que tive(.). A palavra corporificada organiza e nutre esse desejo de ser, funcionando, portanto, como pequenos e

³ Todos os discursos analisados neste capítulo são de alunos que estavam no último ano do curso de letras.

firmes marcos de referências explicativas para o nascimento desse sujeito de saber. Um sujeito que se constitui inclusive pelas vias da sedução.

6.4.3. A constituição das afetividades pelo objeto por meio da sedução

A explicação de como se dá a constituição do “sujeito de saber”, feita pelo aluno que está na universidade, não pode ser tomada senão como a re-compreensão do vivido durante o processo de escolarização. E por ser o resultado de um vivido, seu discurso comporta uma verdade vivencial acerca da aprendizagem e contém também uma valoração e opacidade derivadas da recriação que faz desse evento em um outro tempo que não o da sua realização. Não são, portanto, discursos que expressam verdades claras, mas interpretações indiciais que permitem, nas análises, elencar possibilidades de constituição do que venho chamando de sujeito de saber. Desse modo, pela recriação discursiva do vivido em termos de aprendizagem surgem as marcas indiciais de que a sedução é elemento preponderante na constituição das relações pedagógicas. Este é um tema quase totalmente condenado em sala de aula porque, na história do pensamento ocidental, foi sempre visto como o elemento humano que remonta às relações originais entre pais e filhos (FREUD) ou que fazem retornar os desejos e temores primitivos e irracionais (ADORNO, 1965). Diante disso, há sempre a tendência de transformar a sedução em algo perigoso e, por isso, o afetivo que nasce daí deve ser estancado porque tem sérias ligações com a manipulação e a mentira. “De Górgia, contemporâneo de Sócrates, até Freud é praticamente o mesmo discurso que prevalece. Seduzir supõe sempre um fundo de engano, de mentira e de ilusão. Uma espécie de fatalidade. Quase uma diabolização” (GRISONI *apud* GAUTHIER & MARTINEAU, 1999, p. 22).

Em razão disso, Perrenoud (1995) põe o problema da sedução em sala de aula como um dos dez não-ditos da prática pedagógica. Essa condição resulta do equívoco relativo ao conceito. Isto é, admitir a existência de sedução deixa as pessoas sem graça porque remete sempre, como já dito na citação anterior, ao engodo, o mal, à imoralidade e à culpa. Mas a sedução é também uma necessidade própria das relações humanas. Segundo o autor, para ensinar é preciso, de uma maneira ou de outra, captar a atenção e isso pressupõe sedução, uma vez que os conteúdos de ensino são, por vezes, áridos. Para os alunos, a relação com o saber é incerta e a melhor *alternativa* é ainda deixar-se seduzir pelo professor.

O conjunto de dados apresentados neste capítulo, de um modo ou de outro, deixa escapar pequenos indícios de que a aprendizagem, tal como se realiza nos dias atuais, passa pela relação de sedução entre professores e alunos⁴. De fato, são indícios indiretos, pois aparecem no discurso do sujeito seduzido. Não é a ação do sedutor que aparece, mas, sim, como determinadas ações ganharam um aspecto de sedução. Isso, a meu ver, desloca a discussão em torno do tema: não se trata de afirmar que o professor X ou Y deve ou não adotar a prática de sedução, e sim demonstrar como determinadas ações, dada a relação de dependência existente entre professores e alunos, assumem a condição de elemento de sedução na constituição da aprendizagem. E por ser sedutor passa a ser objeto de afetividades. Interessa, portanto, tratar a sedução como as características que podem gerar em outrem empatia, desejos, afetos, interesses etc. (HOUAISS, 2004).

Para iniciar, retomo uma seqüência citada no tópico anterior porque é significativa para esta discussão:

EAU

⁴ Não assumirei uma posição de reprovação nem de apologia à sedução em sala de aula. Discuto essa questão nesse tópico porque as justificativas apresentadas pelos alunos para a existência de uma relação afetiva com o objeto de conhecimento, em muitos casos, têm também raízes na relação de sedução.

01 A sou um leitor por causa de uma professora que tive
 02 (.)é::h eu admirava o jeito tímido que ela tinha
 03 de falar das suas leituras (.) é::h eu gostava do
 04 trabalho dela da própria disciplina né/ eu gostava
 05 muito das aulas de português acho que ela
 06 despertou em mim o desejo de ser como ela (.) era
 07 engraçado porque eu tinha uma admiração por ela e
 08 brigava para que ela também me admirasse (.) é::h
 09 a forma que eu tinha de conquistar essa admiração
 10 era lendo as mesmas coisas que ela (..) na aula eu
 11 fazia tudo certinho porque tinha um me::do danado
 12 dela achar que eu não era um bom aluno
 [...]

Se considerarmos esse discurso, temos a confissão da relação de sedução que se efetivou pelas vias inconscientes, uma vez que os traços apontados como sedutores fazem parte do que, talvez, fosse um modo muito individual de ser da professora. A timidez é um traço de personalidade e não o resultado de um *ethos*. Daí que falar de modo tímido das leituras necessariamente não implica em ação deliberada de sedução. É o interlocutor que, entrando com sua contrapartida de interpretação, atribui-lhe um aspecto sedutor. Entretanto é inegável que se trata de uma sedução que está aliada ao modo de falar da leitura. Novamente temos a questão do traço individual e o social que se aliam na composição da imagem do professor como sujeito de saber. Nesse caso, o resultado é o nascimento da sedução intelectual. Esta não promove o desvio do objeto de conhecimento; ao contrário, inicialmente ordena e orienta, pois seduzido pelo modo de ser da professora, o aluno se reconstitui como sujeito que passou a trabalhar para ser igual ou para despertar a atenção e admiração ocupando também a posição de leitor. Aí está, por assim dizer, a admissão da colagem no outro – a forma que eu tinha de conquistar essa admiração era lendo as mesmas coisas que ela –, porém o descolamento aparece no próprio testemunho ou na explicitação da imagem de si como leitor.

O sujeito que se define como leitor, por razões óbvias, não continua lendo as mesmas coisas que a professora. O ponto nodal da discussão não é, portanto, se a sedução deve ou não existir na sala de aula (ela existe inclusive independente das vontades deliberadas dos sujeitos que aí estão), mas, sim, como essa relação define a constituição do sujeito leitor. Especificamente, como que dialogando com essa memória, o aluno ganha autonomia para construir sua própria pauta de leitura. Obviamente, a seqüência anterior, e mesmo os dados apresentados ao longo deste trabalho, não permitem tratar de tais questões.

Ainda tomando como base Perrenoud (1995) e considerando o já-dito no tópico anterior, o saber é raramente dissociável da pessoa que o encarna. Um professor que *ensina bem* torna agradáveis ensinamentos em si mesmos ingratos. Seduzir não é necessariamente se fazer amar e então trabalhar para que o outro passe a amar aquilo que se ama. Não é dizer para o aluno “eu sou apaixonado por leitura ou por literatura” e, a partir daí, esperar que este também se apaixone pelo mesmo objeto. A sedução que leva a produção de conhecimento incide em outro lugar. É o que favorece a transmissão, fazer amar os conteúdos: quem ama pela sedução que desloca pode amar outra coisa como, por exemplo, o ambiente, o jogo, o suspense, a competição, a solidariedade, a representação, a semelhança de posições, a emoção, a surpresa. Trata-se de um processo de deslocamento, de mudança de um lugar para o outro. É o ato de deixar de ser o que era para ser outra coisa. Esse tipo de sedução se instala inclusive pelos modos de fazer do professor, conforme demonstra a seqüência seguinte. Narrando sua experiência de leitora, a aluna retoma atos da outra professora como lugar de aprendizagem que permitiu construir percepções e afetos a respeito de como e por que ser leitor⁵. A sedução inclusive remete ao

⁵A seqüência respondia ao seguinte pedido da professora na universidade: Antes/eu tinha pedido para algumas pessoas (.) na aula passada que a gente fizesse aqui um pequeno levantamento leiturístico (.) eu tô vendo que algumas pessoas cumpriram a tarefa (.) a tarefa era a seguinte/ eu pedi que para quem

instável, ao incerto, pois se o aluno da seqüência anterior assume que, seduzido pelos traços e gestos da professora, passou a ler tudo o que ela lia, a aluna da seqüência seguinte,

estava aqui no fim da aula passada oito ou dez pessoas que trouxessem para a gente um livro que marcou a sua vida selecionassem um pedaço para ler e contassem para a gente porque esse livro marcou a vida (.) esse é o jogo de hoje. Não é exatamente um jogo (.) agora eu tiro o papelzinho[...] **Como participante da atividade proposta, a professora apresenta a seguinte narrativa para explicar porque o livro As mil e uma noites era o livro da sua vida:** P [...] dá uma olhadinha no livrinho que está na minha mão/ na carinha dele aqui na corzinha das páginas (.) vocês acham que tem quantos anos esse livro// [...] década de 40 pode cortar::: [...] eu vou contar para vocês a história desse livrinho aqui (.) eu fiz sete anos em agosto (.) no janeiro seguinte ao que fiz sete anos a minha família passou na praia (.) nessa praia havia uma [...] e eu peguei uma baita de uma hepatite (.) essa baita dessa hepatite era muito grave (.) eu precisei passar cinqüenta dias deitada sem poder sequer sentar (.) usando esse negócio de penico para fazer xixi:: (aluno) em que praia vocês estavam// [...] na praia da enseada para ser mais exata (.) era janeiro em que eu ia fazer oito anos que eu ia:: agosto eu ia fazer oito anos (.) era o ano que eu estava indo para a segunda série primária certo// neste ano que eu estava indo para a segunda série primária (.) quando os meus amigos começaram a aula eu estava trancada dentro de um quarto, deitada em cima de uma cama por um longo cinqüenta dias (.) aos oitos anos isso é a coisa mais próxima do inferno que você pode imaginar (.) porque você quer correr pular brincar brincar (.) enfim tem energia para dar e emprestar para os outros e não suporta ficar lá deitado (.) não sei alguém aqui já teve hepatite// tirando o começo em que você tem enjoos depois que se começa a medicar não tem absolutamente sintomas nenhum (.) você não sente mal estar nem está cansada nem está com dor de cabeça nem está com nada de maneira que ficar deitado cinqüenta dias é um inferno porque você não precisa da:: o corpo não pede (.) é diferente de uma gripe que você dá graças a deus quando consegue deitar (.) de maneira que eu estava prestes a querer terminar a minha vida por ali mesmo porque não agüentava mais aquela situação (.) foi quando o meu pai e o marido da irmã dele tiveram uma bela idéia (.) meu tio (.) mas casado com a irmã do meu pai (.) a bela idéia foi o seguinte/ eles compraram para mim a coleção das mil e uma noites (.) e o meu pai lia de manhã e o meu tio lia de tarde de maneira que eu passei cinqüenta dias na cama viajando pela Arábia e pelo egito (.) o penac que falei para vocês lerem tem um pedaço que ele diz assim/ que a literatura tem uma coisa importantíssima porque alguns sujeitos ela pode dar instrumentos para que eles abracem a vida e desistam da morte (.) foi exatamente o que aconteceu para mim (.) ((risos)) [...] é sério/ porque eu estava numa situação deplorável e o fato de eu ter essas vozes ali narrando essas histórias que eu não entendia muito mais do que cinqüenta por cento me mantiveram seguraram esse tempo (.) a história das mil e uma noites tem tudo a ver com isso (.) o Rei cornudo decide que vai matar todas as mulheres do mundo (.) e a cada dia ele vai casar com uma e matar [...] a nossa amiga sherazade acha que vai conseguir fazê-lo mudar de idéia se voluntaria para se casar com ele (.) e a estratégia que ela tem é a cada dia contar um pedacinho de história de maneira que ele fique muito curioso e em nome da curiosidade não mate ela e adie a vida por mais um dia (.) adie a vida mais um dia (.) por essa situação que eu contei para vocês vocês imaginem que evidentemente eu achava que era a sherazade

também rememorando, constitui uma imagem de si como aquela que, seduzida pelo modo de ensinar da sua professora, foi além, leu mais do que o exigido. Vejamos:

A2U

[...]

1564 A1 [...] na escola (.) na próxima aula vai ter
 1565 para quem não trouxe o livro né// o meu livro
 1566 que me marcou foi assim:: é::h porque uma
 1567 professora (.) ela pediu para ler o livro
 1568 quase ninguém leu porque não achava
 1569 interessante (.) não sei mas eu li aquele
 1570 livro inteiro (.) me empolgou muito esse
 1571 livro (.) eu achei muito interessante porque
 1572 também retomava aquilo que meu pai gostava
 1573 aquilo que ele lia (.) a época de meu pai (.)
 1574 a década de 60 da ditadura militar (.) e
 1575 todos os livros (.) aquele ano foi o que eu
 1576 mais li na minha vida nem nessa época de
 1577 faculdade eu li tanto como eu li naquela
 1578 época (.) porque a gente tinha que ler fazer
 1579 seminário muita discussão muita coisa legal
 1580 (.) e a gente leu e aprendeu não só para
 1581 escola (.) mas coisa para a vida que era
 1582 sociologia e história
 1583 A2 que ano//
 1584 A1 1964 o ano que não terminou (.) e a partir
 1585 desse livro aí veio olga a coluna prestes
 1586 porque eram as histórias em outro ano de
 1587 sociologia (.) então eu fui me interessando
 1588 pela aquela época de ditadura militar (.)
 1589 assistindo filme sobre a ditadura militar
 1590 rota 66 (.) vários livros que a professora
 1591 indicava não obrigava ninguém a ler só pediu
 1592 para ler aqueles que tratavam dos assuntos
 1593 escolares (*inaudível*) então a gente ia lendo
 1593 (.) então na sala esse foi um ano maravilhoso
 1594 (.) tanto é que nessa escola a maioria dos
 1595 alunos que estudaram comigo que foram da
 1596 minha época entraram na universidade de
 1597 brasília fatec usp (.) uma escola pública
 1598 né// uma escola muito boa e que até hoje
 1599 ganhou um prêmio e é onde eu estou fazendo
 1600 estágio (.) porque os professores são muito
 1601 interessados (.) e foi através dessa
 1602 professora que eu tive esse (...) ela era
 1603 muito especial (.) EU QUERO DIZER ISSO SABE
 1604 (.) foi através dela que o exemplo que ela
 1605 deu (.) que não era uma aula normal (.) era
 1606 uma aula que tinha discussão e incentivava os
 1607 alunos para a vida (.) para pensar o que você
 1609 quer ser (.) que você quer fazer//
 1610 P não era uma aula normal//
 1611 A1 não era uma aula normal (.) aula normal o que
 1612 era// era a professora pegar um livro e

1613 dizer: olha/ faça essa lição para mim e todo
1614 mundo copia (.) era isso/ agora (.) com ela
1615 não/ eu descobri o prazer da leitura (.)
1616 descobri o prazer de estar na escola (.) eu
1617 sempre gostei mas com ela mais ainda (.) era
1618 o meu referencial (.) então com ela:: através
1619 dela eu tive esse incentivo de seguir essa
1620 carreira::
 [...]

Nesse ponto, parece-me necessário trazer à tona outra questão: o papel do convencimento no ato de ensinar. Sem este não é possível ensinar. O convencimento não se constrói somente pela técnica argumentativa do professor nem somente pelo jogo social que se desenrola em torno do saber e, muito menos, pelo simples valor intrínseco deste último. O convencimento se constrói pelo entrelaçamento de valores, saberes, exigências sociais somados a traços e gestos próprios de cada sujeito. É olhando para esse conjunto, manifesto nas práticas de ensino, que os alunos constroem as relações de filiação a um objeto de conhecimento. Nos processos de ensino, não há separação entre sujeito e objeto, embora a escola, de modo geral, ainda acalente essa ficção. O professor que ensina é o outro concreto, com identidade, com história, com sua constituição afetivo-emocional e de saberes vivenciais. Exatamente por isso, convence ou não o seu aluno. A sedução pensada por essa via não passa somente pela pessoa do professor, mas pelos elementos constitutivos dessa posição. São eles que propiciam o nascimento das relações afetivas, quer sejam negativas quer sejam positivas, com o objeto de conhecimento. Claro é que, por ser esse sujeito encarnado, a sedução vinda da relação professor aluno pode ter dupla face. Pode ser elemento de controle e aprisionamento do aluno ou pode ser recurso de um tipo de transmissão que leva à construção de um saber próprio.

Portanto, a sedução que nasce na sala de aula, a meu ver, é essencialmente fundada na palavra. Trata-se sem dúvida de uma palavra corporificada. De uma palavra que vem acompanhada de um jeito tímido de falar das leituras e obras literárias, ou do modo seguro

de incentivar. O aluno vê o professor nas palavras e, em razão disso, este, como uma Sherazade, precisa cativar aquele dia após dia por meio do discurso que sustenta sobre o objeto de conhecimento. E a produtividade dessa manutenção não está no mero apego e crença na palavra do professor, mas no percurso que ela possibilita que construa. É na tensão (no desejo?) criada entre o ouvir-compreender a palavra do professor que o aluno vai se juntando-construindo como sujeito de saber. Essa tensão se constrói pelo encontro de valores, concepções, tal como ficou demonstrado no tópico 6.3.1. Assim como Sherazade alimenta o desejo do sultão por meio das suas narrativas, o professor também precisa fazer o mesmo para que possa desenvolver com o aluno uma relação duradoura e não de ruptura e morte. Obviamente, se Sherazade tivesse contado uma história boba e sem qualidades, teria morrido no dia seguinte porque sua sedução teria durado nada mais do que fugazes instantes. Na sala de aula, a duração e a qualidade da sedução não só fazem nascer, mas também definem a qualidade do afeto pelo objeto de conhecimento.

O que faz um professor contar um acontecimento de sua vida como ponto de partida para construir uma atividade de ensino? Dizer que a professora, na nota de rodapé número cinco, narrou o acontecimento de sua infância com o único objetivo de convencer os alunos a realizarem a atividade proposta, a meu ver, significa reduzir o ato de ensinar à mera exposição de conhecimentos. Narrando uma história teria simplesmente dito como deveriam fazer? As respostas dos alunos (a seqüência acima é uma dessas respostas) atestam um tipo de envolvimento que remete a algo mais complexo do que a mera persuasão de que devem cumprir o dever de sala de aula. É pela empatia nascida do que lhes foi contado que passam a responder narrando também suas histórias de vida. Esse narrar coletivo permite o compartilhamento de posições (sujeitos que têm uma história de leitura) e impulsionam os questionamentos e antecipações mostrados no tópico 3.4.3 do terceiro capítulo. Ou seja, a aula ganhou uma dinâmica imprevisível em função das

interpretações nascidas do envolvimento com a atividade. A professora que narra sua história põe-se não no lugar da Sherazade que narra somente para o outro ouvir, mas da que narra para fazer o outro ouvir e narrar também. Isso não é mera persuasão argumentativa, mas convencimento gerado pela relação existente entre a palavra e o ato. E o aluno se deixa seduzir não porque tem um exemplo de narrativa, e sim pelo compromisso, concepções, valores que levam a professora a narrar sua própria história também. Esse ato cria compromissos entre sujeitos (levando à construção dos afetos pelo objeto de conhecimento) e não mera obrigação de realizar uma atividade pedagógica⁶.

Por essa via, a condição de Sherazade não é somente ocupada pelo professor. Também o aluno ocupa essa posição: *é::h a forma que eu tinha de conquistar essa admiração era lendo as mesmas coisas que ela (...) na aula eu fazia tudo certinho porque tinha um me::do danado dela achar que eu não era um bom aluno. Para se tornar visível para sua interlocutora, é preciso estabelecer diálogos específicos com o objeto de conhecimento. Essa é a singularidade da sedução entre professor e aluno. É o que faz o vínculo afetivo com o saber não ser construído por via única (que seria pela forma de apresentação do professor), mas também pelo engajamento e aceitação da parte do aluno. Para ter existência na sala de aula, a sedução precisa ser medida por saberes valorizados nos espaços sociais mais amplos. E a contra-sedução, para existir, implica um mínimo de*

⁶Gauthier & Martineau (1999) afirmam que o ensino, como trabalho interativo, precisa que se recorra continuamente a jogos de sedução. Esses jogos podem apresentar conseqüências positivas ou negativas e, por conseguinte, merecem um exame minucioso. A esse respeito, Lafon (1992) sublinha a importância de não deixar a sedução no campo do impensado, num intervalo da consciência. Ele insiste na necessidade, para o professor, de reconhecer os perigos inerentes a sua posição de poder, como o seu narcisismo e sua tendência a manipular os alunos. Podemos acrescentar que não somente o professor deve estar consciente dos perigos da sedução, mas deve também conhecer e explorar as enormes possibilidades que ela oferece. É nesse sentido que falamos da sedução como instrumento de gestão da relação com o outro no contexto profissional de ensino. Por isso, seria um erro recusar a sedução no campo da pedagogia e reduzi-la à manipulação e à mentira, brandindo a imagem de *belle ame* em nome de uma suposta pureza das relações. A nosso ver, a análise de sua própria relação com o outro no seu trabalho, tanto no contexto da formação inicial quanto no da formação contínua, dará ao professor a possibilidade de gerir melhor suas estratégias de sedução, a fim de transformá-la não em instrumentos de servidão e destruição do outro, mas sim em instrumentos necessários de libertação (p. 50-51).

explicitação do desejo de aceitar/possuir tais saberes. Porque aceita a sedução do professor, o aluno passa a trabalhar para seduzi-lo por meio da demonstração de que também pode ter uma relação afetiva com o objeto de conhecimento.

Desse modo, seduzir para ensinar ensinando choca-se contra um duplo tabu: o de que essa palavra evoca sempre o registro do desejo e da culpabilidade e o de que pressupõe sempre a manipulação e transformação do outro em objeto. Porém, a sedução raramente é suficiente. Ela não opera sobre todos os alunos ou todos os grupos, ou não é suficientemente constante para garantir as condições adequadas de ensino e aprendizagem. Então, não se trata de defender que todo professor deve ou é sedutor, mas de afirmar que este é um elemento que compõe a prática pedagógica. Em muitos casos, pode instalar-se por meio de ações não deliberadas. A sedução produtiva na sala de aula é aquela que leva o aluno querer afirmar sua condição de ocupante da mesma posição de seu sedutor. É a que faz o aluno também querer narrar sua história de leitor para o professor. Sabemos que essa contra-resposta nem sempre é uma meta certa.

O aluno que chega à universidade enunciando suas afetividades pelo objeto de conhecimento põe-se também no lugar de sedutor e a enunciação do amor pelo objeto contém algo de paradoxal, pois ao mesmo tempo em que precisa pôr o outro como responsável, também anuncia o seu desaparecimento pela assunção (ou pela luta por ela!) de igualdade. Algo como: “ele amava tanto a leitura que acreditei, deixei-me seduzir e agora também a amo em condições iguais. Por isso sou um leitor”. É assim que a afetividade pela leitura passa a ser oferecida ao professor universitário como uma espécie de troféu, pois o que está em jogo, nessa etapa, é a sustentação da posição de sujeito de saber. Como a relação de sedução entre ambos se localiza além da sedução primeira, o prazer não está em agradar ao interlocutor do presente, mas em enunciar que também se apossou do objeto de conhecimento que era do outro. Também existe uma relação de

afetividade com esse objeto, o que o autoriza a ser também um sedutor. O apego pelo sedutor (o professor) se explica então porque o aluno também se vê como sujeito que pode ocupar a mesma posição. É uma sedução que implicou na construção do desejo de superar a si mesmo.

6.4.4. A relação com a língua materna em razão das afetividades

Nas duas seqüências seguintes, o tema é semelhante aos anteriores (os alunos enunciam seus afetos pela língua materna). São discursos que se complementam porque as afetividades entre sujeitos continuam sendo postas como elemento ordenador de suas ações, uma vez que os alunos se compõem como sujeito que lê ou estuda a língua retomando sempre uma relação fundadora com o professor do passado. Conseqüentemente, a língua que buscam estudar é também afetivizada, devido às relações interpessoais desenvolvidas na escola, e valorada com base em concepções defendidas no contexto social mais amplo. Nas situações em que se fala sobre o curso de Letras, freqüentemente surgem discursos como o que segue:

A3U2

[...]
 01 A matemática e português são os maiores problemas
 02 dos alunos que saem da escola (.) do ensino médio
 03 (.) eles carregam por toda a vida de estudante a
 04 angústia de que não aprendeu bem principalmente o
 05 português acredito que o principal problema entre
 06 os alunos é que ensino da língua portuguesa na
 07 escola ainda tem a ver com a forma como se
 08 trabalha (.) e também com a concepção de língua
 09 que é trabalhada (.) o português não é uma língua
 10 difícil (.) se você parte do princípio que se o
 11 professor (*inaudível*) quer dizer/ quando o
 12 professor faz um trabalho bem feito o aluno se
 13 apaixonou e vai pelo resto da vida (.) eu detesto
 14 matemática (.) tive professores ruins mas sou até
 15 hoje apaixonada pela língua portuguesa tanto que
 16 faço o curso aqui (.) aqui a minha paixão mudou
 17 para a Lingüística (.) é por isso. (.) eu acho que
 18 é por isso que gosto muito dessa discussão que

19 está sendo feita nesse curso (.) é maravilhosa uma
 20 aula em que a gente pode discutir questões que
 21 estão realmente preocupando no nosso dia-a-dia
 22 (.) e isso foi raro durante o nosso curso é::h
 23 acho que::: que posso dizer:: que continuo amando
 24 estudar a língua portuguesa (.) e um pouco
 25 contrário do que acontece com muita gente quando
 26 chega na universidade
 27 P ok::ei/ você queria falar alguma coisa L//
 [...]

A seqüência abre com um discurso comum no cotidiano escolar: a explicitação do sentimento nascido da dificuldade de aprender as chamadas disciplinas opositivas: língua portuguesa e matemática. A opção por uma ou por outra é vista quase como regra porque se alimenta pela crença justificadora de que “aluno que é bom em matemática não é bom em português”. Porém há uma espécie de culpa que se instala tanto da parte do aluno como do professor, pois acredita-se também que a paixão por uma ou outra disciplina é de responsabilidade do professor que não ensinou ou do aluno que não valorizou o que aquele ensinou. Para o aluno da seqüência anterior, quando o professor faz um trabalho bem feito o aluno se apaixona e vai pelo resto da vida (.) eu detesto matemática (.) tive professores ruins mas sou até hoje apaixonada pela língua portuguesa tanto que faço o curso aqui. Há uma colagem no professor que perdura tanto para explicar os sucessos como os fracassos.

Talvez aqui resida um dos equívocos dessa transmissão: a manutenção da barreira criada em função do outro. É como se a disciplina permanecesse com a mesma face e corpo do professor. Se é inevitável que a aprendizagem passe pela mediação do outro, também é necessário que a passagem ganhe evolução. O objeto precisa ganhar independência. Ele não pode ficar com a face de outro professor (quer seja para explicar os afetos positivos ou negativos), pois isso implica na manutenção do aluno na mesma posição. Metaforicamente, a estagnação se assemelha ao processo de uma criança que

parou de crescer. Penso que Bakhtin explica bem o que seria essa aprendizagem que não nega o outro e, ao mesmo tempo, independe dele quando afirma que:

nenhum conteúdo poderia ser realizado, nenhuma idéia poderia ser realmente pensada, se não fosse estabelecida uma ligação essencial entre conteúdo e o seu tom emocional-volitivo, isto é, o seu valor realmente confirmado para o pensador. Experimentar ativamente uma experiência, pensar ativamente a idéia, significa não ser absolutamente indiferente a ela, significa afirmá-la como forma emocional-volitiva. O pensamento real é o pensamento emocional-volitivo, o pensamento entoante, e essa entonação adere de um modo essencial a todos os elementos do conteúdo semântico da idéia no ato performedo [do procedimento] e põe-se em relação com a experiência-evento singular. É precisamente o tom emocional-volitivo que orienta e afirma o semântico na experiência singular (BAKHTIN 1993 *apud* BRAIT, 2001, p. 96).

A memória e a admissão do papel do outro professor na construção da aprendizagem precisam ser retomadas sempre na relação com a experiência de se pôr como sujeito de saber. Mas é só isso. Em se reconhecendo como sujeito de saber, é necessário que o aluno (e o futuro professor de língua materna) assumam-se também como sujeito responsável por sua trajetória. Ou seja, há uma repetição que, inevitavelmente, vem pela existência da memória discursiva, ou do pré-dado como quer Bakhtin, mas sua renúncia precisa ser em forma de ações simbólicas, dotadas de sentidos, avaliações e deslocamentos. Retomando a análise da seqüência, observa-se que, baseado em tal vivência, o aluno parte do princípio de que há um *continuum*, em termos de afetividades, entre o vivido na escola e o vivido na universidade: aqui a minha paixão mudou para a Lingüística. Na realidade, a lingüística ocupou o lugar da gramática que estudava na escola, tanto que logo em seguida afirma: acho que::: que posso dizer:: que continuo amando estudar a língua portuguesa (.) e um pouco contrário do que acontece com muita gente quando chega na universidade. O aluno não promove também as separações necessárias entre objetos.

Porém, como a universidade é um espaço em que o afetivo já não apresenta a mesma função que na escola (o fato de estar naquele lugar e não em outro já atesta essa relação), o seu discurso provoca estranhamento. Dizer é também um ato de dizer-se já que

na linguagem o sujeito se faz. A enunciação das afetividades está relacionada à construção da subjetividade do aluno, o que pressupõe certos estilos de existência. O problema é que o que era posto como novas possibilidades de existência no EM já não o é na universidade, uma vez que ocorrem mudanças nas condições de apropriação do conhecimento. Já não se espera que se mantenha uma relação umbilical com o professor nem que olhe para o objeto de conhecimento com o olhar das paixões. Daí surgem os desencontros:

EAU

[...]
 01 A eu amo estudar a língua portuguesa (.) na
 02 universidade os professores não entendem isso um
 03 dia uma me disse mas que história de amor é essa//
 03 ((risos)) eu contei pra ela sobre a professora que
 04 eu tive no ensino médio (.) ela era maravilhosa
 05 (.) claro tinham as broncas e brigas não tinha
 06 essa de adular aluno não/ mas ela gostava muito do
 07 que fazia mesmo com os salários miseráveis que
 08 ganham os professores faço letras por causa dela
 [...]

Obviamente, as afetividades pela língua, tal qual enunciadas, não emergem unicamente por causa do professor que ensinou. São constitutivos dessa paixão também os valores que a língua padrão assume em nossa sociedade, pois geralmente o aluno busca construir um domínio da chamada variedade padrão – que também não deixa de ser uma construção abstrata e idealizada. Entretanto a língua padronizada tem um valor social reconhecido, faz parte do ideário cotidiano sobre o que seja o bem falar e, por isso, também é objeto de afetos. Segundo Rajagopalan, “as pessoas comuns atribuem uma grande quantidade de valor emocional à sua língua [...]. Ao invés disso [dentro da universidade], a faculdade lingüística humana é tipicamente vista como um atributo da mente racional” (2004, p. 2-5). Na escola, a admissão do sentimento pela língua é inclusive usada como recurso para construir proximidades. Conforme demonstrado nos capítulos anteriores, os professores se declaram apaixonados pela língua materna ou por um determinado tipo de literatura objetivando envolver o aluno nas atividades de ensino.

Na seqüência a seguir, primeiro o aluno expõe sua posição de fascínio e de paixão (esse dizer-se apaixonado não resulta de uma posição individualizada, mas de um diálogo com os valores, crenças, saberes e posições socialmente construídos), e, após, diz sobre a importância de preservar a língua nossa. O uso do pronome possessivo traz o interlocutor para dentro do discurso. Isso cria certa cumplicidade, proximidade legítima, cujo objetivo é construir uma situação discursiva em que o interlocutor, porque também estudante das ciências da linguagem, é alguém próximo. Trata-se obviamente de um discurso voltado para um professor e, conseqüentemente, a expressão língua nossa socializa, coletiviza a língua pela qual o graduando diz ser apaixonado. O compartilhamento de propriedade sugere que o interlocutor imediato também tem o sentimento semelhante. Como se é professor de Letras ou Lingüística sem amar a nossa língua? Vejamos:

EAU

[...]
 01 A pretendo fazer concurso o mais rápido possível
 02 adoro sala de aula me sinto realizado dentro dela
 03 (.) sempre gostei dessa área sempre aprendi muito
 04 com meus professores de português (.) eles me
 05 ensinaram a gostar do português (.) esse foi o meu
 06 primeiro contato quando vi que tinha que ir para
 07 uma faculdade optei pelo curso de português porque
 08 sou apaixonado pela língua portuguesa (.) posso
 09 dizer que essa paixão começou nas aulas de
 10 português que tive (.) sempre admirei os
 11 professores que tive eles sabiam bem a gramática e
 12 ensinam isso de forma maravilhosa (.) acho que a
 13 importância de ser formado em letras não está
 14 ligada ao dinheiro nunca pensei em ser professor
 15 por causa do dinheiro sempre tive o sonho de ser
 16 aquele professor que sabe bem a língua (.) isso é
 17 muito importante (.) ensinar a importância de
 18 falar bem e de ser um brasileiro que ajuda
 19 preservar a língua portuguesa (.) veja essa
 20 discussão sobre as palavras inglesas (.) acho que
 21 não pode liberar tudo mesmo senão daqui a pouco
 22 esqueceremos que temos uma língua nossa (.)
 23 sempre me vi sendo esse professor assim
 [...]

Assim, surge a imbricada relação entre sujeito e objeto baseada em uma memória de relação entre sujeitos. O graduando ocupa lugar de falante ordinário não só para cobrar determinada forma de estudo, mas também para expressar sua concepção, sua forma de vê-la. A língua portuguesa que busca estudar não é um sistema fechado de regras, um bloco de morfemas, fonemas e sintaxe, mas um objeto de paixão, de prazer, de gostar ou desgostar. Falar bem, falar bonito, demonstrar que sabe, esses são os afetos implicados nessa paixão e fascinação manifestas. Não se trata de uma afetividade que tem por tema a língua científicizada, mas a que é objeto de disputas sociais, a que gera o sentimento de pertença a uma comunidade e, sobretudo, é a que foi ensinada de modo específico por determinado professor. Assim, embora o aluno esteja falando de certa compreensão de língua materna, isso não anula o fato de que tal compreensão, por ser construída social e afetivamente, materializa “encravada em uma cadeia associativa de outras expressões tais como lar, útero materno, aconchego, pertencimento, pátria, entre outras” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 13).

6.5. Fechando o capítulo: identidades, exotopias e afetividades

Este capítulo, mais do que os anteriores, é um mosaico de pequenos indícios porque o *corpus* sofreu redução considerável. Como já dito, na universidade, nos três cursos pesquisados, não foi possível flagrar discursos de emoção tal como no Ensino Fundamental e Médio. De modo geral, é o aluno que recorre a esse discurso, mas com o objetivo de expor e firmar, mediante os interlocutores, sua posição de sujeito de saber. A discursivização do amor pelo objeto de conhecimento tem, portanto, o objetivo de construir identificações afetivas. Optar por um curso superior significa responder ao imperativo social de que é necessário “ser alguém na vida”, ter uma profissão, mas como o estar na universidade já é uma resposta a essas exigências, resta ao aluno explicar o porquê da opção

pelo curso de Letras. Faz isso retomando o passado, a memória do outro professor e trabalhando para construir uma relação semelhante com o professor que está na universidade. A rememoração assume o papel de elemento norteador das ações no interior da universidade tanto no que diz respeito ao olhar para o objeto de conhecimento como nas avaliações que faz sobre as práticas de ensino que aí se desenvolvem.

Desse modo, a busca de proximidades afetivas não é abandonada, o que muda, devido às interdições, controles constitutivos das posições ocupadas por professores e alunos, são os caminhos para construí-las, conforme se pode observar no seguinte diálogo:

A2U1

01 A professora/ eu comecei a ler aquele livro do
02 gabriel garcia marques (.) é::h crônica de uma
03 morte anunciada (.) achei a narrativa muito
04 interessante(.)e:h/ estou impressionado
05 como ele constrói a história e o antagonismo entre
06 os personagens (.) fiquei pensando (.) você que
07 trabalha com narrativa(.)você já leu esse livro//
08 P é:::h/ eu também gosto muito dele (.) é um livro
09 muito bom (.) existem alguns trabalhos que já
10 analisaram a construção do tempo nessa narrativa
11 do Garcia Marques (.) é muito interessante/

A partir de seqüências como essas, é possível compreender o porquê de o aluno enunciar com maior freqüência sua posição de sujeito de emoção. O professor ocupa um lugar de quem já faz o que gosta, não precisa demarcar isso para os seus interlocutores. Já aquele precisa explicitar-atestar sua relação afetiva com o objeto para firmar posição semelhante. Daí que o objeto passa a ser o legítimo lugar de encontro dos dois. Em razão disso, é possível localizar nos discursos dos alunos o constante deslizamento que vai da relação entre sujeitos (o graduando admite que gostava do ex-professor para dizer porque está na universidade) para a relação entre sujeito e objeto (o graduando admite sua relação afetiva com a língua, a literatura e a leitura como recurso para se aproximar e construir uma relação afetiva com o professor que está na universidade).

Esse movimento demonstra que, embora o gostar discursivizado seja racionalizado, em razão do objeto de e afetividade já se apresentar de modo também racionalizado, as afetividades entre sujeitos, direta ou indiretamente, continuam sendo um lócus importante à construção do percurso de saber. Apossando-se do objeto, o aluno pretende chegar até ao professor. O distanciamento fica atestado pela mudança de lugares das afetividades, o que gera um “duplo vínculo” paradoxal: manter a paixão pelo objeto por meio de diálogo com o outro e estudá-lo de modo distanciado, negando inclusive o estatuto de lugar de encontro entre sujeitos. Ou seja, a mitificação do fazer científico que impera na universidade termina por entrar em conflito com o modo cotidiano como o aluno organiza os seus primeiros passos no universo acadêmico. A meu ver, a incompreensão a respeito de como se constroem os percursos de conhecimento, principalmente no que tange ao valor que as afetividades assumem no interior deste, pode ser vista como um dos elementos que alimenta o conflito e as resistências (tanto da parte de professores como dos alunos) em torno dos estudos da língua materna no curso de Letras⁷.

Obviamente, não defendo que o aluno, na universidade, deva continuar geminado ao professor tal qual ocorre no EF por exemplo. O deslizamento, ou melhor, o descolamento da relação entre sujeitos para a relação entre sujeito e objeto é necessário, pois nessa passagem é que, efetivamente, concretiza-se o nascimento do sujeito de saber. Aliás, o termo educação, etimologicamente, traz essa possibilidade ao significar “nutrição, alimentação”. Isso remete para o sentido de “fazer crescer”, “desenvolver”, “tornar grande”, pressupondo, portanto, uma idéia de progressão e independência em razão da saída de um estado para o outro. A relação afetiva com o professor é importante na medida

⁷ Em estudos desenvolvidos durante o mestrado (2004), demonstrei que os alunos de graduação em Letras chegam à universidade querendo estudar gramática. Para tanto, fundamentam esse desejo no percurso e nas relações afetivas com o professor das anteriores de escolarização. Na universidade, essa relação não é vista como importante e, de um lado, os alunos insistem em um modelo de ensino da língua (no caso o gramatical) e do outro os professores insistindo num outro modelo (o lingüístico). Ao término do curso de Letras e retorno à escola como professor, esse aluno, pelos discursos analisados, demonstrou claramente que ensinará a gramática para os alunos, demonstrando com isso que a memória do passado orienta suas ações presentes e futuras.

em que oferece elementos à construção de um saber ser ético, estético e afetivo quer seja com os objetos de conhecimento, quer seja nas formas de olhar e conviver com a alteridade. A seqüência analisada no tópico 6.3.1 demonstra como as identificações entre sujeitos definem posições, concepções e formas de ações práticas. Dos processos de identificações nascem as alteridades e posições exotópicas. Em suma, as seqüências analisadas neste capítulo demonstraram que, mesmo na universidade, “não se pode continuar privilegiando o conceito, o discurso, o argumentar sobre um objeto, em detrimento do fazer, do sentir, do experienciar”, uma vez que, na prática, o sujeito de saber se constitui no confronto entre o sensível e o inteligível (DUARTE JR., 2003, p. 183).

7. DISCURSO, SUJEITO E EMOÇÕES

7.1. Introdução

Ao longo dos capítulos analíticos, procurei discutir três macros questões que compõem o eixo desta tese: a dimensão lingüística do discurso de emoção, a dimensão discursiva e a dimensão estética que assume em sala de aula. Nesta parte, a conclusão da tese, focalizando especificamente cada um desses eixos, o objetivo será apresentar uma reflexão teórica, com base nos resultados das análises, sobre esse sujeito que discursiviza suas emoções neste tipo de situação de interação. Trata-se de pôr a teoria a serviço do que foi observado para apresentar uma discussão teórica sobre o tema, unificando, assim, discussões esparsamente postas ao longo dos capítulos, tais como a relação entre tema e significação, linguagem e subjetividade, linguagem e afetividade, atos éticos e estéticos. Mobilizando o pensamento bakhtiniano acerca do ato/atividade, retomarei esses pontos-desdobramentos porque são fundamentais à discussão a respeito da inscrição das afetividades na linguagem. Também para repensar as dicotomias entre sujeito encarnado e sujeito abstrato, sensível e inteligível, singular e universal, o fora e o dentro, o valorado e o indiferente etc.

7.1.1. Um rápido preâmbulo sobre a concepção bakhtiniana de ato/atividade

Para promover o diálogo proposto, tomo como eixo principal as discussões desenvolvidas por Bakhtin acerca da necessidade de construir uma filosofia do ato que

possibilite unificar o mundo vivido e o mundo representado. No texto *Por uma filosofia do ato*, o autor mostra os efeitos nefastos da dissociação promovida pelo pensamento filosófico ocidental entre mundo da cultura (definido também como o mundo do juízo teórico, que é onde os atos concretos são objetivados com o intuito de se produzir conhecimento sobre o humano) e mundo da vida (definido como o mundo da historicidade viva porque é onde os atos dos seres históricos efetivamente se realizam). Bakhtin considera que o mundo representado, objetivado, é fechado porque estabelece corte entre o conteúdo ou sentido de uma atividade e a realidade concreta do sujeito que a realiza. Os atos efetivamente realizados perdem a concretude real para ganharem uma face abstrata, passível de ser encaixada em qualquer circunstância. Em contrapartida, segundo o autor, o mundo vivido traz a eventicidade do ser em movimento, por isso jamais é acabado. O seu inacabamento é o legado incômodo às abstrações teóricas (maior exemplo é a clássica separação entre sujeito e objeto tão valorizada no universo das produções científicas). Em toda a história da produção de conhecimento, majoritariamente, prevaleceu a valorização dos sistemas, das regularidades em detrimento das contingências e enunciações. E qualquer objeto, incluindo aí o homem, assume o lugar de coisa.

No caso do humano, essa separação faz com que dois mundos estejam sempre em confronto (o da cultura e o da vida) devido à dificuldade de promover encontros estáveis entre sujeito teóricos e sujeitos concretos. Esses dois mundos não se comunicam porque a eventicidade da vida é inapreensível pela razão teórica. A dicotomia assinalada por Bakhtin fica bem exemplificada nos estudos voltados para a questão da inscrição das afetividades na linguagem, uma vez que se procura pôr no interior dos sistemas sintáticos e semânticos pré-definidos os acontecimentos de linguagem que sinalizam a existência de sentido de cunho afetivo. Como este envolve um conjunto amplo de ações e um sujeito que não é mera abstração, tem-se o impasse em torno da definição sobre o que seria uma

lingüística ou uma gramática das emoções. A norma ou a lei geral é incapaz de apreender as tensões que envolvem, por exemplo, a relação diferencial entre significação e sentido no interior de um enunciado de emoção; ou então há dificuldades para explicar as tensões entre eu-outro geradoras da linguagem em ato.

E não há possibilidades de superar essa dicotomia se tomarmos como base a cognição teórica. Aliás, Bakhtin assume posição radical com relação ao problema quando afirma que “todas as tentativas de superar – de dentro da cognição teórica – o dualismo da cognição e da vida, o dualismo do pensamento e da realidade única e concreta, são totalmente sem esperança” porque o sujeito em sua concreticidade é maior e mais pesado que o sujeito da teoria (1916, p. 25). E a diferença de peso não se apreende em categorias teóricas porque aquele é essencialmente construído pelo movimento do ser em evento. Nesse sentido, um ato-atividade, porque nascido da experiência do sujeito concreto, é como um Jano bifronte que olha para duas direções diferenciadas; e a duplicidade do olhar existe porque, ao mesmo tempo, no ato concreto, o sujeito se mantém ligado ao mundo da cultura e escapa, afasta-se em razão do modo como interpreta o dado do mundo da cultura na vida realmente vivida e experimentada. E não há como conceber um plano onde as duas faces possam se juntar pela dominância de uma sobre a outra porque sua existência, na diferença, é complementar.

A dissociação entre o mundo teórico e o mundo da vida, entre o racional e o sensível, provoca danos à compreensão das ações e dos próprios sujeitos humanos, pois no interior da teoria, para Bakhtin, “nós nos descobrimos determinados, predeterminados, passados, terminados, isto é, essencialmente não vivos. Nós teríamos nos retirado da vida – como vida responsável, plena de riscos e transformando-se através de ações realizadas – para um indiferente e, fundamentalmente, completado e terminado Ser teórico” [... (idem, p. 26-27). No mundo teórico, não cabem orientações práticas da vida, o *eu vivente* é

desnecessário porque é sempre alcançado por meio de uma abstração essencial. E como tal, nada lhe pode ser acrescentado ou abstraído em termos de vivido. Tudo o que pode ser construído em torno das abstrações teóricas precisa ter um caráter absoluto, eterno, estável.

Diante disso, Bakhtin defende um projeto teórico-filosófico que abarque a vida e, conseqüentemente, não se configure como lei geral, e sim como um momento constituinte do que é o sujeito no interior das relações concretamente vividas. Para construir essa arquitetônica englobando os atos realizados, toma o ato estético como um meio para pensar o agir ético desse sujeito que não é mera abstração nem um emaranhado puramente subjetivo. A defesa do autor é para que se passe a considerar os atos como evento único, singular, capaz de refletir seu sentido e seu significado no interior das múltiplas interações de que participa o sujeito que o pratica. Assim, o ato é concebido como lugar em que pode ocorrer o encontro entre o mundo da vida e o mundo da cultura porque comporta as ações físicas, mentais, emotivas, estéticas e objetivas. E tais ações não podem ser consideradas somente no seu aspecto psíquico ou objetivo, mas também na inteireza que se constitui entre o vivido e o abstraído do vivido. Tanto que o termo russo *postupok*, usado para definir o que é ato, tem sentido ativo e não momentâneo porque nomeia o ato tomado no concreto de sua realização e não após.

A necessidade de integração dos dois mundos, o reconhecimento do ato realizado como lugar de concentração e resolução da oposição entre o abstrato e o concreto, entre o repetível e o irrepetível, entre sensível e inteligível, encarnado e desencarnado leva Bakhtin a defender que somente a categoria de responsabilidade/responsabilidade pode unir o que foi considerado como faces opostas. Nas suas palavras: “é apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta” (1916, p. 45). A responsabilidade, ou o ato responsivo, engloba o conteúdo, seu processo e,

unificando-os, entra também como parte significativa a valoração/avaliação do sujeito no que diz respeito ao seu próprio ato. E não se trata de algo que envolve intencionalidade auto-centrada, mas que se constrói com base na participação nesse ser único que constitui a existência de todos nós: o outro que não é aquele que está em nossa frente e com a qual partilhamos de imediato o ato praticado, mas o outro, o Ser Humano que fazemos e a que, junto com o outro que está em nossa frente, pertencemos.

Nessa concepção, cada sujeito se enfrenta com a realidade de que, na vida, não possui alibi ao realizar suas ações. Não há garantias *a priori* que possam definir com certeza os rumos dos acontecimentos na linguagem. Nesta, os acentos avaliativos, a entonação, conseqüência da ocupação de um lugar único no mundo, são condições fundantes do agir humano. Obviamente, isso obriga a reconstituição do objeto, pois se torna necessário apostar em construções teóricas que considerem as instabilidades, as enunciações, a linguagem e não somente a língua, no sentido saussureano do termo. Como não se apreende o transitório, o instável no estável, não se pode falar de uma linguagem afetiva que considere os aspectos provisórios desse fenômeno como ato humano, no interior de uma visão teórica fechada. Lévinas (1991), que dialoga com Bakhtin pelo modo como concebe a constituição do humano, defende que o sujeito e seus atos somente podem ser pensados no interior de um quadro que, mesmo sendo formal, não exclui sua pertença ao gênero humano. Como tal, o sujeito é parte de um todo que, dividido em singularidades, culmina na identidade de um sujeito situado entre dados empíricos e reconhecidos por signos, sendo o principal deles a linguagem.

E deve ficar claro que a crítica bakhtiniana à razão teórica não significa sua negação. Ao contrário, Bakhtin não nega sua validade, somente não aceita seu desligamento do mundo da vida, apresentando-se, no entanto, como explicação do todo. Seria um erro, por exemplo, tomar suas concepções como base para transformar o ato

realizado por cada sujeito em algo inefável, isto é, que só pode ser vivamente experimentado de algum modo no momento de sua realização. Segundo Geraldi (2004), na reflexão bakhtiniana, o deslocamento das atenções teóricas para o ato, para a consideração das singularidades (aqui este termo remete à noção de indício, de pistas tal como já discutido no tópico 1.5.2) não significa defender que cada ato tem explicação em si mesmo. Ao contrário, é na inter-relação com outros atos que ganha sentidos. Cada ato inefável é singular e enunciável e, nas enunciações, pode-se encontrar pistas que permitem construir explicações.

De acordo com essa noção, falar da irreversibilidade do discurso de emoção não implica pô-lo como algo que não pode ganhar materialidade linguageira. Somente é não enunciável aquilo que de fato é abstrato, já que a linguagem é sobrecarregada para poder expressar o absolutamente abstrato. Por exemplo, por ser um ato participativo, esse discurso representa o momento de surgimento da responsabilidade para e com o outro. Isso é o que permite a defesa de que se trata de um discurso resultante da experiência com o outro. O saber e o sentir resultantes da experiência são, portanto, exprimíveis na e por meio da linguagem; e esta comporta uma verdade que não é subjetivamente fortuita. O ato ou ação realizada pelo sujeito é a atualização de uma decisão irrevogavelmente tomada no diálogo com a alteridade, daí seu caráter de responsabilidade.

Por essa perspectiva, a língua no mundo da vida tem dimensões que escapam da razão teórica da lingüística, pois na concepção de língua como sistema, ou de sujeito como estrutura ou abstração, não cabem as instabilidades dos atos humanos (BAKHTIN, 1929). Os acentos avaliativos, por exemplo, são fundamentais para se compreender a construção dos sentidos. Em termos de análise do discurso, isso implica na consideração de todas as dimensões que se materializam no ato. Significa pôr a linguagem como analisável somente dentro dos eventos em que se realizam e sem ignorar as compreensões mobilizadas pelos

sujeitos. Isso nos obriga a seguir um caminho muito específico para tecer compreensões sobre os atos e ações de discurso, pois a linguagem passa a materializar atos fugazes, que se realizam de modo irremediável somente uma vez. Ela constitui e é constituída pela passagem irretornável de algo que ocorre uma única vez.

Feito esse rápido preâmbulo, passo a apresentar uma síntese conclusiva sobre a constituição das dimensões lingüística, discursiva, ética e estética do discurso de emoção à luz da concepção de ato-atividade.

7. 2. A dimensão lingüística e a construção da semântica afetiva

7.2.1. Sobre a construção dos sentidos afetivos

Considerar as especificidades dos atos nos obriga analisar a linguagem abrindo mão da máquina estrutural que transforma os acontecimentos em abstrações estáveis. Pela perspectiva de Bakhtin, não há como falar na construção de um sistema que garanta a existência estável de um campo semântico das emoções. Os termos lingüísticos por si sós, nas condições de discurso, não garantem a construção dos sentidos, afetivos ou não, porque o uso da linguagem, o “falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 1995, p. 9). Pode-se dizer que os signos de cunho afetivo apresentam um potencial semântico próprio da língua, mas a consideração do contexto concreto de sua realização é fundamental a sua definição. O processo de (re)atualização dos sentidos ou de um signo lingüístico nas interações assume função primordial para qualquer estudo que se debruce sobre a constituição do afetivo como elemento de linguagem pois, ainda segundo Geraldi, é a *dinâmica do trabalho* lingüístico que é relevante.

Os elementos lingüísticos que apareceram nos discursos de professores e alunos podem ser definidos como índices de contextualização do discurso de emoção, uma vez que é pela combinação de diferentes elementos (entonação, recursos lingüísticos, razão das produções do discurso) que se realiza o investimento afetivo em termos discursivos. Entre esses elementos, estão as repetições, os discursos diretos (com finalidade de narrar os estados afetivos), os nomes e adjetivos pertencentes (em termos de significação no sentido bakhtiniano) ao campo semântico das afetividades. Entretanto estes não são formas especializadas de comunicação afetiva, muito menos de uma emoção específica. O efeito de sentido pode ser obtido pelo emprego de algumas palavras, mas também por meio daquelas que não remetem ao campo semântico das afetividades. Em várias situações de interação, os sentidos foram construídos pelo uso de elementos lingüísticos diretos, na medida em que as palavras trazem, elas mesmas, uma significação afetiva, ou também por termos indiretos.

A semântica desse discurso é subversiva, escapa ao controle porque não está submetida a uma lógica racional interna, e sim ao que é próprio do sujeito. Tal situação é bem sintetizada pelas conclusões que Charaudeau apresenta quando afirma que:

- a) Existem palavras que descrevem de modo transparente emoções como “cólera”, “angústia”, “horror”, “indignação”, etc., mas sua aparição não significa que o sujeito que as emprega as sinta como emoção (problema da autenticidade), nem que produzirão um efeito patêmico no interlocutor (problema de causalidade). Às vezes, temos o fenômeno curioso de despatemização quando essas palavras são empregadas com demasiada insistência como faz a mídia (parece se produzir, então, uma interrupção meta-enunciativa).
- b) Existem palavras que não descrevem emoções, mas são uma espécie de bons candidatos ao seu desencadeamento: “assassinato”, “conspiração”, “vítimas”, “manifestação”, “assassino”, por exemplo, são suscetíveis de nos conduzir a um universo patêmico. Sim, mas qual? Não é a mesma coisa quando falamos de uma manifestação silenciosa (expressão de dor e de indignação) como aquela da marcha branca dos Belgas a propósito do processo de Dutroux, aquela das mulheres da Praça de Maio na Argentina ou a dos espanhóis contra o ETA; ou quando falamos de uma manifestação agitada, e mesmo violenta (expressão de desespero e reivindicação), como ocorre na África e ou no Oriente Médio. Esse universo também não será o mesmo quando sei que a vítima de um acidente aéreo é uma “velha dama”, “meu patrão”, “um banqueiro riquíssimo”; dito de outra maneira, como demonstra a teoria dos topoi (Ducrot), a orientação argumentativa (aqui diremos patêmica) de uma palavra pode mudar, ou mesmo inverter-se, de acordo com seu contexto e, eu diria, sua situação de uso.
- c) Enfim, conforme já dito, existem enunciados que não apresentam palavras patêmicas se não tivermos conhecimento da situação de enunciação: “basta!” “gritam as vítimas do enésimo bombardeio da sua cidade”; “Meu filho era puro, inocente”, diz um pai debruçado sobre um túmulo

no momento em que era entrevistado em uma reportagem na Bósnia; “Um dia comum em Sarajevo”, diz um jornalista na televisão, mostrando as imagens do último bombardeio que acaba de acontecer na cidade. Esses três tipos de problema lembram que a construção discursiva do sentido como aposta de efeitos intencionais visados depende das inferências que podem produzir os participantes do ato de comunicação e essas inferências dependem do conhecimento que podem ter da situação de enunciação¹ (2000, p. 139-140).

Das conclusões de Charaudeau é possível derivar que os elementos lingüísticos que formam os enunciados e discurso de emoção não são adquiridos em um dicionário. Afirmação óbvia, mas que parece ser constantemente esquecida pelos lingüistas que tratam do tema (tópico 2.8.1). Se o discursivizar das emoções fosse mero ato de apropriação de um sistema de expressões e termos prontos, não haveria porque falar em construção de sentidos. Muito menos haveria razão para apontar a importância da historicidade na constituição do sujeito e da linguagem, pois tanto a semântica das palavras como os próprios atos que tais palavras constituem teriam sempre o mesmo sentido.

É na diferenciação feita por Bakhtin (1929) entre *tema* e *significação* (um dos momentos em que trabalha para romper a oposição entre a significação estável e os sentidos vindos da realidade transitória) que se podem encontrar elementos para explicar os

¹ “a) il est des mots qui décrivent de façon transparente des émotions comme “colère”, “angoisse”, “horreur”, “indignation”, etc., mais leur apparition ne signifie pas que le sujet qui les emploie les ressent comme des émotions (problème d’authenticité), ni qu’ils produiront un effet pathémique auprès de l’interlocuteur (problème de causalité). Parfois on a même affaire à ce phénomène curieux de despathémisation lorsque ces mots sont employés avec trop d’insistance, como le font les médias (il semble se produire alors un décrochage méta-énonciatif) ;

b) Il est des mots qui ne décrivent pas des émotions mais sont comme sortes des bons candidats à leur déclenchement : “assassinat”, “complot”, “victimes”, “manifestation”, “tueur” par exemple, sont susceptibles de nous entraîner dans un univers pathémique. Oui mais lequel ? Il ne sera pas le même selon que l’on parle d’une manifestation silencieuse (expression de la douleur et d’indignation), comme celle de la marche blanche des Belges à propos de l’affaire Dutroux, celle des femmes de la place de mai en Argentine ou celle des espagnols contre l’ETA, ou que l’on parle d’une ‘manifestation agitée’, voire violente (expression du desespoir et de revendication), comme en Afrique ou au Moyen Orient. Cet univers ne sera pas non plus le même selon que j’apprends que la victime d’un vol est une ‘vieille dame’, ‘mon patron’, un ‘banquier richissime’, ou que la autrement dit, comme le montre la théorie des topoï (Ducrot), l’orientation argumentative (ici nous dirons pathémique) d’un mot peut changer, voire s’inverser, selon son contexte et, ajouterai-je, sa situation, sa situation d’emploi ;

c) enfin, comme on l’a déjà dit, il est des énoncés qui ne comportent pas de mots pathémiques dès lors que l’on a connaissance de la situation d’énonciation : ‘Assez !’ crient des gens victimes du énième bombardement de leur ville ; ‘Mon fils était un pur, un innocent’ dit un père penché sur une tombe et interviewé lors d’un reportage en Bosnie ; ‘Un jour ordinaire Sarajevo’ dit un journaliste à la télévision en montrant les images du dernier bombardement qui vient de se produire dans cette ville. Ces trois types de problèmes rappellent que la construction discursive du sens comme mise en œuvre d’effets intentionnels visés dépend des inférences que peuvent produire les partenaires de l’acte de communication et que ces inférences dépendent elles-mêmes de la connaissance que ces peuvent avoir de la situation d’énonciation” (p. 139-140).

processos de construção de sentidos do discurso de emoção, pois se trata de algo que não está na língua nem no sujeito, mas na inter-relação deste com o contexto constitutivo do discurso. Na distinção feita pelo autor, a *significação* é a parte estável da língua, mas por si só não responde pelos sentidos das enunciações. É a capacidade potencial de construir sentidos, algo próprio dos signos lingüísticos. Inegavelmente existem termos lingüísticos que comportam com mais clareza a significação afetiva (alegria, tristeza, medo etc.), porém é na situação histórica e concreta de realização da enunciação que os sentidos efetivamente se constroem.

Nas situações concretas e vivenciais, aquele que fala serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas e, por isso, o centro de gravidade, para ele, não está na conformação da norma ou na utilização de um recurso lingüístico específico, mas no novo sentido que cada forma pode adquirir no contexto da enunciação. O que importa para um interlocutor que está alegre ou triste necessariamente não é o uso de tais signos lingüísticos, mas aquilo que permite que as palavras usadas o figurativizem para seu interlocutor como um sujeito triste ou alegre. No mundo das práticas efetivas, não há separação entre as abstrações conceituais e o próprio ato vivido. Um constitui o outro e daí a dificuldade de estabelecer um grande espectro de termos lexicais e elementos ou torneios sintáticos que remetam ao universo das afetividades de modo abstrato e limpo. O aprendizado do sentir e discursivizar as afetividades se dá pelos mesmos caminhos com que aprendemos a nos mover em determinada língua.

O sentido dos enunciados e palavras afetivas se constitui pela realização do *tema* da enunciação, que é único e irrepetível. A significação da palavra “tristeza”, por exemplo, está garantida pelo conjunto histórico de valores de uma sociedade, mas a efetiva condição de termo lingüístico expressivo da emoção tristeza vai ocorrer em um contexto histórico e concreto. No tópico 4.3.5, a enunciação da professora de que estava cansada, tonta de tanto

andar de um lado para o outro e, por fim, triste com as ações da aluna desencadeia o choro desta porque é uma ação de linguagem contextualizada. Desse modo, também assumo que os sentidos afetivos não estão na língua, porém, ao contrário das várias posições teóricas apresentadas no segundo capítulo, defendo que sua constituição resulta da interação entre interlocutores inseridos nos universos de linguagem. Somente se realizam no processo de compreensão responsivo.

As valorações são constitutivas dos sentidos dos termos lingüísticos afetivos. Em outras palavras, a língua afetiva ganha sentido pelo valor inerente a todo ato humano. Nos casos dos usos dos diminutivos e pequenas expressões lingüísticas, a mudança ou acréscimo de significação estavam centralmente organizadas em torno da apreciação. Para Bakhtin (1929), não há palavra cujo sentido se realize sem os valores apreciativos, que, de fato, são os responsáveis pelos deslocamentos semânticos. Como já assinalado, a palavra em uso está sempre relacionada à vida e esta ganha materialidade nas entonações resultantes de valores atribuídos ou agregados pelo que é dito por cada locutor. Ao dar vida à palavra com sua entonação, o sujeito dialoga diretamente com os valores de sua comunidade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores.

No tópico 5.4, em que foi discutido o papel dos temas e entonações sensíveis, a reação-interpretação dos interlocutores se deu com base no tom emotivo-volitivo presente no discurso da locutora, pois foram valores que apreenderam e, por isso, refutaram. Nas seqüências analisadas, essa questão apareceu pelo estatuto que o discurso de emoção assumiu nos diferentes contexto de escolarização. O fato de o professor dizer que estava triste não teve a mesma recepção da parte dos alunos. Isto é, a enunciação de um signo lingüístico produz efeitos de sentido que se justificam pela sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes quadros sociais de valores

Assim, os sentidos dos termos e enunciados de emoção não são adendos

conotativos juntados pela ação do falante à significação denotativa. Aliás, Bakhtin rejeita tal dicotomia porque ela separa, impõe hierarquias naquilo que não está separado ou hierarquizado. Isto é, separa sentidos e signo lingüístico quando o signo é sempre pluriacentuado. Defender a existência de uma semântica universal das afetividades é, antes de mais nada, buscar construir garantias no código, o que, devido às condições de uso, é uma impossibilidade, pois o conotativo e o denotativo existem no sistema abstrato da língua. Nas situações de uso, os sentidos nascem da “luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência” (1929, p.136).

De fato, a defesa feita ao longo dos capítulos de análise é a de que os sentidos afetivos são irredutíveis às relações concreto-semânticas ou às relações lógicas, que por si mesmas carecem de momentos dialógicos. Pode-se até trabalhar definições lógicas ou concretas dos termos lingüísticos de emoção, mas enquanto tais eles não discutem entre si ou promovem encontros que possibilitem o nascimento do discurso de emoção. Para se tornarem significativas, “as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se; ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa” (BAKHTIN, 1997, p. 184).

7.2.2. Uma síntese propositiva

Pelo exposto, pode-se concluir que a discursivização das emoções se realiza a partir de procedimentos lingüísticos complexos e, para compreender seu funcionamento, é necessário combinar diferentes meios lingüísticos e extralingüísticos. Para Drescher, a construção dos sentidos emotivos depende, com certa variação, da consideração de pelo menos quatro aspectos semântico-comunicativos: “[...] a subjetivação, a intensificação, a

visualização e a avaliação²” (2001, p.162).

Juntos formam o todo que permite definir o caráter afetivo da linguagem. Porém, segundo a autora, os diferentes estudos que tratam da face semântica do afetivo não conseguem oferecer respostas consistentes para o entrelaçamento desses quatro elementos. Caminhando no mesmo sentido, já no segundo capítulo assinalo que não há avanços nas discussões promovidas pelos lingüistas que tratam da questão porque ou os sentidos afetivos são postos como somente pertencentes ao campo das relações fora da linguagem, ou são postos como estritamente pertencentes à língua. Nas duas situações, apagam-se as tensões entre *tema e significação*.

Porém, ainda muito colada às teorias comunicativas, Drescher define os quatro aspectos considerando as intervenções de uma psique individualizada na construção dos sentidos de cunho afetivo. Assim, assumo seus postulados de que os quatro elementos acima são fundamentais à identificação da dimensão lingüística dos termos ou enunciados de emoção (e, sobretudo, sobre o que seja um discurso impregnado de sentidos afetivos), mas penso ser necessário (re)defini-los à luz das discussões que Bakhtin (1929) faz entre *tema e significação* e, conseqüentemente, entre *verbal e extraverbal*. Aliás, os quatro aspectos elencados por Drescher estão contidos nas três questões que Bakhtin elenca para explicitar como se efetiva o diálogo entre o *verbal* e o *extraverbal* na construção da linguagem, a saber: 1) “o horizonte espacial comum entre os interlocutores”; 2) “o conhecimento e a compreensão compartilhada entre os interlocutores de um determinado discurso”; 3) “a avaliação comum que fazem da situação em que se dá a produção do enunciado” (1926, p. 4).

O autor defende que o diálogo entre o *verbal* e o *extraverbal*, conforme demonstrado no tópico anterior, não pode ser reduzido a relações lógicas, lingüísticas,

²“[...] la subjectivisation, l’intensification, la visualisation et l’évaluation”.

psicológicas ou naturais. São relações específicas, próprias dos acontecimentos de linguagem e, por isso, se estabelecem entre enunciados ou mesmo no interior dos enunciados. No interior dessa inter-relação, constroem-se os índices de valores, uma vez que não são meras interligações entre enunciados, e sim interações complexas entre sujeitos por meio da linguagem. Por essa concepção, as avaliações e julgamentos de valores são centrais na constituição do lingüístico. O tom e o valor elevam o ato de linguagem à condição de evento único. Em síntese, a semântica do lingüístico de cunho afetivo engloba, pressupõe:

1) A *subjetividade ou subjetivação*: é um dos elementos que permite ao sujeito trazer para a linguagem seu traço de singularidade. É o que adiciona à palavra, ao enunciado, a coloração nova que faz do tema um acontecimento irrepetível. Como a concepção de subjetivo adotada (conforme veremos no próximo tópico) tem bases fincadas no social, o modo como vemos, sentimos, amamos é construído pela mediação da palavra do outro. Ou seja, nossos perceptos e afetos compõem a reunião entre elementos lingüísticos e a parte presumida de um enunciado. O presumido pode ser flagrado, nos discursos analisados, por exemplo, nos modos de cada professor agenciar um acontecimento como a insubordinação de um aluno. Existem os que chamam a coordenação da escola para retirá-lo da sala; existem os que gritam e assumem também uma posição de insubordinação; existem os que se põem a resolver a situação por meio do discurso, assumindo a posição de alteridade que resiste ao outro porque tem lugar delineado e único nos acontecimentos de sala de aula. Todas as possibilidades são legítimas dentro do “ser professor”. A opção por uma ou outra é o que denuncia a interpretação única que cada um faz sobre esse ser para si. Nessas situações, o componente afetivo surge como um índice legítimo da presença e do trabalho do sujeito na linguagem. Trabalho esse que se organiza baseado nas representações (que se traduzem em entonações

emotivo-volitivos) que têm de si e do outro e não um componente obscuro que invade a linguagem, turvando sua clareza.

2) A *entonação ou intensificação*: segundo Bakhtin (1929), é o nível mais óbvio na constituição e identificação dos acentos avaliativos. No nível enunciativo, a entonação reforça a veracidade do enunciado, pois é dada ao interlocutor como ponto de partida para compreender o que lhe está sendo dito, personificando, portanto, o enunciado. É algo que não se reduz ao movimento da voz, ainda que a englobe, mas é o lugar da memória, dos tons que cada sujeito passa a propor para si com base na imagem social do lugar que ocupa. Uma mãe que busca acalantar um filho fala ou canta em tom baixo e lento. A professora do Ensino Fundamental que tenta ajudar o aluno a construir uma atividade usa tom semelhante ao da mãe que fala ao filho. A entonação reflete a relação do sujeito com o meio social ao qual pertence. A professora apresenta memória desse lugar impregnada de tons que se confundem com o lugar da professora, da mãe, da tia. Esses múltiplos tons se constituem pelas similaridades com aqueles devido às próprias atribuições do ser professora nessa etapa de escolarização. Não imaginamos a leitura do A B C para alunos das séries iniciais feita de forma extremamente rápida. Temos uma memória, e ela também a tem, que adota um ritmo cadente para ler. A entonação pode ser flagrada na escolha e disposição do material verbal. Isso explica porque as pequenas palavras, conforme apontadas nas análises do quarto capítulo, nem sempre reconhecidas como pertencentes ao universo das emoções, ganham carga de sentidos afetivos quando inseridas no conjunto do discurso de professores e alunos. Sua significação se constitui pelo tom cadente e, sobretudo, porque inserido em práticas discursivas voltadas a um interlocutor ainda criança. Também encontramos entonação pelas valorações feitas por meio da linguagem, pois “quase todo exemplo de entonação viva na fala concreta emocionalmente carregada se processa como se ela se endereçasse, por trás de objetos e fenômenos inanimados, a

participantes animados e agente na vida” (BAKHTIN, 1926, p. 7). Em suma, a entonação modifica as significações, as transforma em sentidos concretos, de maneira tal que os signos lingüísticos passam a ser sempre outros.

3) A *visualização ou a unidade do visível*: no caso das interações verbais, é o elemento resultante do excedente de visão, da posição isotópica ocupada pelo locutor. Do lugar que ocupa, que jamais pode ser ocupado pelo interlocutor para falar de si, o locutor tem acesso ao corpo do outro, aos seus gestos e ao mundo em que aquele está inserido. O excedente de visão lhe permite construir representações, leituras e interpretações sobre os movimentos mais ínfimos do outro. Permite, portanto, um trabalho com a finalidade de produzir efeitos de proximidade, de presença e de participação. O professor que percebe a desatenção do aluno aproxima-se, por exemplo, implicando-o, citando-o diretamente, para (re)capturar sua atenção. A constante movimentação do auditório, geralmente, é interpretada como sinais de cansaço dos interlocutores. A partir disso, o locutor opta por falar de forma mais lenta, mais enfática, pode pôr em pauta questões que imagina serem de interesse dos seus ouvintes, fazer referência irônica (usando recursos lingüísticos específicos) à dispersão do interlocutor. É do conjunto visto e sabido que se constrói o enunciado. São ações que não têm articulações específicas no verbal, mas orientam a construção dos sentidos e direcionam o enunciado. Dão forma significativa a sua dimensão lingüística.

4) A *dimensão avaliativa*: os três elementos elencados acima, direta ou indiretamente, são formas de avaliação ou materializam acentos avaliativos. Não é possível a existência de enunciação sem modalidade apreciativa. Os estudos ligados à filosofia da linguagem já há muito apontam a relação entre emoções e avaliação, mas negando causalidade entre elas: isto é, as emoções não nascem de avaliações precedentes. Ao contrário, os acentos avaliativos são saturados de afetividades. Estas construídas no

diálogo linguageiro do sujeito com o seu entorno. Por meio desse diálogo ocorrem as mudanças dos sentidos resultado das avaliações, reavaliações e deslocamentos das palavras de um contexto apreciativo para o outro. Não há discurso, enunciados ou palavras cuja significação seja construída sem acento avaliativo. Bakhtin é contundente: “Sem acento apreciativo, não há palavra (1929 p. 132)”. Morin o complementa: “os valores só são valores saturados de afetividade”. Assim, “nossa realidade [inclusive a lingüística] é uma co-criação em que a afetividade entra com a sua parte” (2002 p. 122).

Optar por uma análise dos elementos lingüísticos entrelaçados pelos recursos expressivos, conforme realizado neste estudo, significa considerar a linguagem afetiva como acontecimento: algo que se organiza em torno da tensão criada sempre entre o locutor e o interlocutor e destes com a própria língua. O que nasce do encontro é acontecimento porque não é determinado pela rigidez do sistema nem pela soberania do sujeito. Aliás, a tensão nasce exatamente porque há indeterminação. O discurso é um espaço sem garantias rígidas e por isso é necessário o trabalho, o que obriga o sujeito a trabalhar com e sobre a linguagem para dar conta de um projeto de dizer.

Assumir esse postulado não significa defender que o plano do signo lingüístico não é relevante para compreender os sentidos do discurso de emoção, mas assumir que sua semântica não pode ser construída sem comportar necessariamente duas dimensões em estreita correlação: a significação dada pela estrutura (aquilo que é sempre igual) e os sentidos dados pela enunciação (aquilo que é mutável e/ou adaptável) - ou seja, é necessário assumir que o *mesmo* (o lingüístico) pode ser sempre outro (por isso, a palavra é signo por excelência) quando os sujeitos fazem uso da língua. Obviamente, isso traz intranqüilidade àqueles que estão acostumados a sempre apostar nas estabilidades dos sistemas com a finalidade de reter os sentidos dos enunciados como algo que pode ser rigorosamente recuperável. Porém, apostar nas instabilidades dos sentidos, não fechá-los

em sistemas, no que tange ao discurso de emoção, pode ser uma alternativa para rompermos a oposição entre sentido e fato, entre o universal e o individual, entre a língua e a linguagem (GERALDI, 2004).

7.3. A dimensão discursiva

7.3.1. Sobre a caracterização do discurso de emoção

A análise discursiva que considere a existência das afetividades precisa ter como objeto a linguagem que significa nas situações de interação entre interlocutores, (isso é o que foi amplamente afirmado pelas análises). Essa linguagem é signo de qualquer coisa que não existe como materialidade concreta, mas que é constituidora desse signo afetivo. A tristeza, a alegria, a irritação, a cólera não podem ser consideradas pelo modo como o sujeito as manifesta em seu psiquismo, muito menos como uma categoria que se põe de acordo com o que é uma pessoa (nervosa, irritada), ou segundo a situação em que se encontra (quando se encontra diante do perigo). Muito menos podem ser analisados como o sintoma de um comportamento coletivo. O discurso de emoção é um signo do que pode ocorrer ao sujeito que, pondo-se no interior de uma situação de discurso, pode enunciar “eu tenho medo”, “eu estou alegre ou triste”. Essa coisa que não está somente no lingüístico, que não é essência denotativa que faria do tematizado na linguagem uma realidade transparente, contribui para construir a materialidade das afetividades (CHARAUDEAU, 2000).

O discurso afetivo, nas situações de interação entre professores e alunos, foi construído pelas trocas que fazem sentidos entre sujeitos situados em um contexto específico: os pontos de vista, os desejos e as intenções resultantes das vivências partilhadas ou não. Conseqüentemente, trata-se de um ato em que tanto o locutor como o

interlocutor sustentam certa consciência das ações que praticam ou sofrem. Essa intencionalidade não nasce de uma individualidade auto-centrada, mas da liberdade que o sujeito tem, por ser constituído no universo da linguagem, de se figurativizar no próprio discurso a propósito de um acontecimento que o atinge. As diferentes emoções discursivizadas ou pressupostas por professores e alunos não são a expressão direta de uma pulsação corporal, mas já a resignificação-exposição da experiência vivenciada.

A discursivização do vivido de cunho afetivo contém certa intencionalidade porque pode ser o resultado de uma ação vinda do outro, mas pode também ser o resultado de uma reflexão-figurativização que o sujeito faz de si no interior de determinada situação. Esse movimento, nas duas direções (para si e para o outro), figura-se como a capacidade de o sujeito estabelecer um distanciamento de si e da ação discursiva para calcular seus efeitos, quer seja sobre si quer seja sobre o interlocutor. Nas situações de interação analisadas, o discurso afetivo surge porque há um gesto de tomar ciência, de se dar conta de certas entonações, significações vindas dos interlocutores. E a reflexão que antecede e resulta da consciência do que acontece (sentido de acontecimento) sustenta-se em um conjunto complexo de atos praticados pelos envolvidos no jogo discursivo. Depende, sobretudo, dos saberes, valores e crenças que os sujeitos carregam consigo em razão de sua história. As emoções discursivizadas nas interações em sala de aula nascem muito mais das interpretações feitas no contexto de produção do discurso.

Aliás, é porque adota postura de interpretação a partir da observação das normas, dos controles, dos valores sociais que o aluno, por exemplo, refuta o discurso do outro aluno por causa da entonação ou da temática afetiva. Tanto na interpretação dos acontecimentos languageiros vindos dos interlocutores como para se pôr a si mesmo como sujeito de ação afetiva, ocorre o trabalho com os signos e semioses sociais. Estes são constituidores de nossos afetos e perceptos. E por se tratar de um discurso afetivo, não são

signos-enunciados isolados, mas que significam os acontecimentos, ao mesmo tempo que são acontecimentos e gestos de estar no mundo. Nas salas de aulas, os signos sociais servem para criar uma espécie de rede agrupadora de um vasto imaginário discursivo sobre o que seja aprender e ensinar, pois funcionam como indícios-sintomas que, carregados de valores passam a sustentar a construção dos modos de sentir, ver, agir e posicionar-se diante dos interlocutores e objetos de conhecimento. É um discurso que nasce do imbricamento entre a escuta e o dizer.

Diante disso, o discurso de emoção põe de modo incontestável a problemática da alteridade na construção do eu, uma vez que o “ser” se produz na intersecção com aquilo que não é. E não se trata de pensar somente em um movimento positivo de plena aceitação; ao contrário, inclusão e exclusão sustentam a construção do sujeito humano: é por essa via que o discurso de emoção ganha também o objetivo de ser um recurso de controle e delimitação dos movimentos discursivos vindos dos interlocutores. Isso faz da linguagem afetiva não um momento de encontros camaradas entre sujeitos, mas lugar das tensões entre diferenças de lugares e de desejos. A discursivização das emoções atesta a impossibilidade de ações unas e, nesse sentido, demonstra que o sujeito percorre um caminho muito específico para construir suas compreensões já que mobiliza saberes vindos do plano racional e sensível. A existência desse entrelaçamento nos obriga a pôr o discurso de emoção não só como um ato irrevogável, que nunca pode ser o mesmo pela repetição, mas também como um ato praticado por um sujeito encarnado e situado. Isso põe a necessidade de pensar a relação entre subjetividade e sensibilidade, linguagem e corpo para se chegar a esse sujeito encarnado e situado.

7.3.2. Uma subjetividade afetivo-sensível porque habitada pelo outro

A discursivização das emoções caracteriza uma reação do sujeito ante uma ação

vinda do outro e, por isso, está estreitamente associada ao que o constitui no espaço de suas relações sociais e culturais. Como está ligada aos processos de constituição da subjetividade, a discursivização traz fortes marcas do que é específico à constituição do subjetivo. Para um analista de discurso que defenda aguerridamente uma teoria não-subjetiva da linguagem, essa afirmação provoca arrepios, pois tratar da inscrição das emoções na linguagem seria então trazer de volta o fantasma da subjetividade. Se assumirmos que esta tem “existência pura”, não há dúvida de que se trata de um problema, pois isso teria implicações sérias na concepção desse sujeito que discursiviza as suas emoções. Como existência pura, a subjetividade é o lugar em que o sujeito se encontra em si mesmo e para si e a partir daí organiza os seus posicionamentos no mundo da cultura. Em outras palavras, o sujeito põe-se para fora de si e se auto-relata de forma objetiva e clara e o sentir discursivizado seria a expressão de algo originário, adquirido por meio da hereditariedade fisiológica ou psíquica. Seria uma subjetividade consciente de sua consciência e de sua intencionalidade.

Para se livrar dessa praga cartesiana, no campo dos estudos do discurso a saída foi assujeitar o sujeito a um sistema de linguagem anterior a ele e no qual, quando se insere, passa a ser falado. Um sujeito que é falado não pode sentir, agir a partir do que as ações do outro lhe deixam como marcas da presença-diferença. Em suma, o saber nascido da experiência única e vivencial não pode ser levado em conta no interior dessa concepção, pois, livrando-se da subjetividade objetiva e pura, criou-se um sujeito preso a uma estrutura sem frinchas. A essa concepção, para pôr as afetividades como elemento constitutivo da linguagem, é necessário contrapor outra: a de que a subjetividade que contém sensibilidade, afetividade, nasce do próprio fato de o sujeito só existir na relação com a alteridade. E essa simbiose se constrói por meio da linguagem, uma vez que discursos e enunciações (incluindo os de cunho afetivo) estão plenos de palavras alheias.

E tornar a subjetividade habitada pelo outro não significa adotar a idéia de que o homem posicionado à frente do outro é um legítimo vetor que impede o purismo da subjetividade. Para Bakhtin (1929), a vida interna é sócio-ideológica, construída por signos: prioritariamente pela palavra, definida como signo ideológico por excelência. É pela internalização de signos que o corpo, sem deixar sua composição física, passa a ser corpo social, corpo inserido no mundo da cultura. Porém, o que o autor busca com a teoria do ato é demonstrar que essa inserção não apaga a existência do corpo encarnado. Ou melhor, ao ser inserido no mundo da cultura, e isso ocorre no instante mesmo do nascimento, os signos e valores sociais passam a organizar as funções típicas do organismo humano, dando-lhe formas de se alimentar, de se comunicar, de sentir e experienciar os acontecimentos. Para que o segundo nascimento se realize, há uma cadeia intersubjetiva que se estende entre indivíduos, ligando uns aos outros por meio da linguagem. Nesse emaranhado, nasce um eu habitado pelo outro, uma vez que este chega sempre na forma de palavras valoradas, carregadas de tons emotivo-volitivos.

A vida interior é repleta de signos e estes não têm existência própria, nascem do processo de interação intersubjetiva. *Assim, todo o signo, inclusive o da individualidade, é social, é inter-individual* (BAKHTIN, 1929, p 59). As vivências interiores e os processos externos que as materializam são indivisos. Tanto o conteúdo a exprimir quanto sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material – a expressão semiótica. Temos então o processo dialógico em que o interno ganha existência a partir da interação com o externo e vice-versa. Não é possível, portanto, a existência de uma subjetividade pura porque não existe um corpo que se traduza somente como um jogo de funções. As matérias e funções biológicas, para que passem a refletir e refratar a condição humana, precisam ser ordenadas a partir das significações circulantes no mundo da cultura. Essa ordenação ocorre nas interações pela linguagem. A subjetividade carrega sempre os

mistérios do dizer porque se forma pelo acolhimento da palavra alheia.

No encontro do eu e do outro, a palavra ganha a possibilidade de tocar o mais íntimo da subjetividade. Esse toque produz ressonâncias, abre fissuras no presente do corpo daquele que a escuta. Conseqüentemente, gera uma espécie de ruptura na contemporaneidade da vivência discursiva e, pelo gesto responsivo, aquele que é tocado demonstra reações que significam quebra da sua estada no presente da situação discursiva. A palavra que produz ressonância também promove tensões e conflitos entre sujeitos. Exemplifica bem essa quebra a seqüência do tópico 5.2.2 em que o aluno, mediante o discurso da professora sobre a necessidade de que todos colaborassem com a realização da aula, faz uma afirmação (eu tenho que tomar banho). Quebrando as regras de adequação do discurso (o esperado era que assumisse posição de solidariedade), demonstra a saída para o lugar da discordância, da não-adesão ao que estava sendo proposto.

O toque por meio da palavra é familiar e estranho (e a linguagem que constrói e apresenta tais movimentos não tem estabilidade de sentido conforme já demonstrado no tópico sobre a dimensão lingüística do discurso de emoção). O corpo referido ao longo deste trabalho, segundo a perspectiva bakhtiniana, é construído e é linguagem porque a presença alheia se instala desde os primeiros momentos da vida, no encontro da criança com a mãe. O corpo criança já nasce na oposição com outro. Ao ser gerada, ganha significação no ato mesmo que a transforma em outro para um eu. E a acolhida do infante no mundo é dada por enunciados que não só o definem como ser no mundo (é um menino, é uma menina! É meu filho! É uma criança saudável! etc.), mas também lhe atribuem significações transformadoras do seu corpo biológico. Não há entrada silenciosa no mundo, não cercada de palavras. Quando a criança insiste em ficar em silêncio, ganha do médico uma palmada no bumbum para que tome ciência de que está entrando em um universo em que é necessário sentir (o ar, o som das palavras, a claridade etc.), agir e

reagir.

O sujeito somente se ergue, interna e externamente, sustentado pelo outro e seu erguimento (constituição) é já uma resposta à presença da alteridade que o constitui. Assim, a subjetividade é encarnada porque o outro se assemelha a uma tatuagem entranhada na própria pele. Na bela descrição que faz sobre o processo de constituição do eu, Bakhtin oferece um fio que permite compreender como se dá a construção dessa subjetividade que se forma no seio do outro e, por isso, é inevitavelmente sensível. Nas palavras do autor:

[...] De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com os atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura auto-sensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como *algo*. Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da auto-sensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso como se enformasse plasmaticamente esse caos infinito e agitado de necessidades e insatisfações, no qual todo o exterior ainda está diluído para a criança e está também diluída e submergida a futura díade de sua personalidade e do mundo exterior a que ela se opõe. Para revelar essa díade contribuem os atos e palavras amorosas da mãe, em cujo tom volitivo-emocional isola-se e constrói a personalidade da criança, enforma-se em amor o seu primeiro movimento, sua primeira pose no mundo. A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si mesma e aos membros de seu corpo os hipocorísticos no devido tom: “minha cabecinha, minha mãozinha, minha perninha”, “neném quer naninha”, etc. aqui ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que esta lhe devota como objeto de seu mimo, do seu carinho, dos seus beijos; é como se ela fosse enformada axiologicamente pelos abraços dela. Partindo de dentro de si mesmo, sem nenhuma mediação do outro que ama, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito na forma e nos tons hipocorísticos, em todo caso estes não exprimiriam, de modo algum, o efetivo tom volitivo-emocional do meu autovivenciamento, da minha relação interior imediata comigo mesmo, seriam esteticamente falsos: é de dentro de mim que eu vivencio a minha “cabecinha” ou a minha “mãozinha”, mais propriamente a “cabeça”, eu ajo precisamente com a “mão”. Na forma hipocorística só posso falar de mim em relação ao outro, exprimindo através dela a atitude real desejada do outro para comigo. [...]. Esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (1979, p. 46-47).

Pode-se dizer então que há um aprendizado constitutivo do sensível na convivência que está sempre em processo. Na vida cotidiana mais ampla, esse aprendizado tem início

nas primeiras horas de vida da criança e estende-se até a velhice. Na escola, instala-se nos primeiros momentos de escolarização, principalmente no trabalho para que o aluno aprenda a organizar-se a partir das exigências inerentes à aprendizagem. E, obviamente, a admissão de que a vida interna é construída pelo diálogo com o que é exterior não permite a conclusão de que a subjetividade (para não ser pura), tal como concebida no interior das teorias bakhtinianas, assemelha-se a uma ilha invadida por todos os lados e que, devido a isso, não apresenta características próprias. Na transformação dos significados que constituem os signos sócio-ideológicos da vivência interior, há uma troca fecunda entre as suas significações, valorações e emoções individuais e os significados e valores circulantes no meio social. Há um fazer, um perceber, um sentir nascido do diálogo com o outro que nunca se repete (mantém ligações e proximidades) de um sujeito para o outro.

A subjetividade é o amálgama da imensa multiplicidade de vivências que ocorre ao longo da vida do sujeito e geradora de uma complexa rede de vivências (mesmo quando compartilhadas coletivamente) absolutamente singular para cada sujeito. O caráter de singularidade vem do fato de não haver repetição nos modos de viver os acontecimentos. Cada aluno vivencia os momentos da aprendizagem de modo diferenciado. Cada professor compreende e age a partir do que concebe como deve ser o professor. As compreensões são baseadas no conjunto de valores, regras e exigências sociais postos para aqueles que ocupam tais posições. Portanto, não só os signos, mas a própria subjetividade, se caracterizam como o lugar da indeterminação, “[...]da ambivalência, do desvio, da relatividade; é o campo em que tudo se decide socialmente, e se determina por circunstâncias, por relações, por práticas sociais, que ganham especificidades em cada ocasião³” (PONZIO, 1998, p. 114).

Porque construída por meio da palavra alheia, a subjetividade não possui fixidez;

³ “[...] de la ambivalencia, de la desviación, de la relatividad; es el campo em el que todo se decide socialmente, y se determina por circunstancias, por relaciones, por prácticas sociales, que se especificam em

são muitas as ações languageiras a que o sujeito está exposto. Essa exposição é o que fundamenta a insistente afirmação de que a discursivização das emoções aponta para a existência de um sujeito exposto, “algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa [acontece] afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns efeitos” porque no seu mais íntimo, a região da subjetividade, esse sujeito não é uma origem pura (LARROSA, 2004, p. 160). A inquietação nascida pelo toque da palavra alheia faz surgir discursivização das emoções porque a subjetividade tem forma de pele exposta (e não de consciência pura como querem as concepções racionais de subjetividade) que nos faz sentir que o que passou-aconteceu e, por isso, tece a nossa própria condição de existência afetiva. Na concepção de subjetividade aqui mobilizada, o eu se constitui trazendo no seu interior a passividade e a sensibilidade de uma pele exposta. E a passividade não é mera submissão, mas condição nascida da inescapabilidade da convivência com a alteridade.

7.3.3. Um sujeito situado, inacabado e encarnado

Toda a arquitetônica dialógica que constitui o sujeito gira em torno do eixo eu-outro e da concepção de que a vida é vivida nas fronteiras entre as especificidades da experiência individual e a auto-expressão vinda do outro. Na sala de aula, geralmente o outro (alunos e professores ocupam essa posição) tem concretude, está frente a frente. Porém, isso não impede que o discurso direcionado ao interlocutor concreto seja o resultado do diálogo com um interlocutor posicionado no horizonte mediato. O diálogo com o grupo médio de interlocutores fica bem explícito nas situações em que o professor do EM incentiva ou critica os posicionamentos do aluno baseado nas representações que tem deste como um todo no interior da escola: por exemplo, a generalização de que os

alunos do EM lêem mal ou usam drogas. O mesmo tipo de diálogo aparece no discurso do aluno de graduação que, baseado na sua memória de passado, assume posicionamentos críticos com relação às vivências de aprendizagem na universidade. Em ambas as situações, não só ocupam posição concreta, mas também dialogam com interlocutores situados em horizontes distantes e próximos.

A concretude e a condição situada do sujeito são fundamentais para compreender a constituição e o funcionamento do discurso de emoção, pois, mesmo quando fazem parte do grupo médio, alunos e professores agem baseados na concepção de que se encontram mergulhados no mesmo horizonte: a escola. Desse lugar, organizam as expectativas próprias e com relação àqueles que os cercam, uma vez que seus interlocutores não são seres fantasmagóricos ou imaginários, mas seres reais, detentores de posicionamentos reais. Devido à presença alheia, materializada na linguagem, as afetividades discursivizadas não se definem meramente como o simples desfrute dos atos de sentir pelos órgãos corporais biológicos (reafirmo que elas podem estar englobadas nesse sentir). Trata-se de afetos vivenciais ou experienciais porque construídos em uma trama compartilhada.

Pela posição concreta que ocupam, professores e alunos direcionam os discursos, os desejos de regulações e estabelecimentos de limites. Estes são materializados nas valorações, nas imagens que definem as palavras, nas formas lingüísticas, nos tons emotivo-volitivos que formam o todo do discurso. Tal afirmação põe o sujeito no próprio quadro construído por sua enunciação, um sujeito situado que, inevitavelmente, participa da dinâmica criativa de si, do outro e do contexto em que está em constante intercâmbio. Um dos meios de participação nessa dinâmica co-constitutiva ocorre pelo *excedente de visão* que o sujeito ocupa na relação com o interlocutor. Da posição exotópica que ocupam, professores e alunos sabem um do outro, tomam conhecimento, percebem os atos de uma

perspectiva que o próprio realizador não pode saber ou perceber. Em qualquer situação de proximidade, o contemplado não detém o todo de sua imagem e inserção em determinado espaço. É o que afirma Bakhtin: “sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu olhar [...], o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele” (1979, p. 21).

A impossibilidade de juntar-se a si mesmo pelas próprias ações termina por criar a necessidade estética de totalidade que somente o outro pode suprir. Aliás, o *excedente de visão* de que fala Bakhtin gera proximidades entre sujeitos porque o ato de dar acabamento às ações do outro é mediado por afetos. Aquele que contempla e dá forma ao rosto que está a sua frente não ocupa posição de um observador frio e objetivo (LÉVINAS, 2005). Ao contrário, realiza esse ato baseado em conhecimentos, vontades e sentimentos. O *excedente de visão* de cada sujeito, condicionado pela singularidade do lugar no mundo, orienta as ações discursivas, que são os atos estéticos que buscam definir, dar formas aos atos do outro. Conseqüentemente, também a condição exotópica responde pelos confrontos de ações (da posição singular que cada ser ocupa, não há coincidência, encontros perfeitos sobre o mundo visível), o que explica as diferentes formas de surgimento e receptividade das ações discursivas afetivas.

A discursivização das afetividades em sala de aula apresenta um caráter complexo, pois as ações de acabamento, porque nascidas das exotopias, não são atos singelos que pressupõem inocência em termos de jogo interlocutivo. Não são somente atos positivos ou negativos. Essa condição dúbia dá ao discurso de emoção dupla face: para o outro é um recurso de controle, para o *eu* que enuncia é um meio de ir até ao outro. Como interlocutores, tanto o professor como o aluno, em certa medida, dependem um do outro para saberem de si, dos seus movimentos e ações. Por mais que cada um sustente uma

imagem de si, indiscutivelmente projetada no próprio discurso, não pode produzir uma visão de totalidade de seus próprios atos. É exatamente porque a imagem de si é constantemente confrontada, refutada (por aquele que possui a visão de totalidade) que o discurso de emoção se transforma em recurso para direcionar atos sobre si mesmo.

Dito de outro modo: nas situações de interação, por exemplo, o professor aposta que o aluno sustenta uma imagem sua, que o representa de determinada forma. Porém o aluno, da posição exotópica que ocupa, nem sempre confirma a expectativa. Com isso, abre margem para a ação discursiva do professor cujo objetivo, geralmente, divide-se em orientar o olhar sobre si mesmo e, conseqüentemente, para o objeto de conhecimento. Na sala de aula, quem ensina e o objeto de conhecimento apresentam certa extensão. Ao exigir do aluno que o veja como sujeito de saber, como sujeito alegre, irritado, contente, maternal, apaixonado etc. (o que conforma um quadro de si), o professor promove a mesma ação de acabamento sobre o aluno porque direciona seu modo de ser, conforma o seu corpo, suas posições e ações. Por essa via, o discurso de emoção transforma-se em um meio de construção de afetividades, proximidades ou distanciamentos com relação aos conteúdos de ensino.

Como a posição eu-outro é constantemente intercambiável, as ações estéticas são praticadas por ambos os interlocutores. Isso faz Ponzio lembrar que:

[...] segundo Bakhtin, nosso encontro com o outro não se realiza na base do respeito e da tolerância, que são iniciativas do eu. O outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o eu, independente das iniciativas deste último. Ao contrário, é o eu que se constrói e tem que abrir caminho em um espaço que já pertence aos outros. [...] o diálogo não é uma proposta, uma concessão, um convite do eu, e sim uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence aos outros. O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro, ao contrário, o diálogo é um compromisso que dá lugar ao eu: o eu é esse compromisso, o eu é um compromisso dialógico, no sentido substancial e na forma; e como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um cruzamento, um bastardo. A identidade é um enxerto⁴ (1998, p. 26-27).

⁴ “[...] según Bajtín nuestro encuentro com el otro no se realiza sobre la base del respeto o de la tolerância, que son iniciativas del yo. El otro impone su alteridad irreducible sobre el yo, independientemente de las iniciativas de este último. Al contrario, es el yo el que se construye y tiene que abrirse camino em un espacio que ya pertenece a otros. [...] el diálogo no es una propuesta, una concesión, una invitación del yo, sino una necesidad, una imposición, en un mundo que ya pertenece a otros. El diálogo no es un compromiso entre el yo, que ya existe como tal, y el otro; al contrario, el diálogo es el compromiso que da lugar al yo: el yo es

A convivência com o outro é árdua, tensa e sem ofertas de aconchego. O relato afetivo de si, em todos os níveis de escolarização, quer seja no seu aspecto de controle, quer seja no seu aspecto de trabalho para convencer de modo sensível e quase despercebido, demonstrou a luta constante do sujeito para acolher e viver ou refutar a diferença. Isso faz com que o sujeito não seja passivo, pois o que cada um faz, as interpretações que constrói, os modos como percebe ou sente são próprios, únicos. Aliás, discursiviza as suas emoções como recurso para reagir, dar-se a ver de certo modo para o interlocutor. O discurso de emoção, a meu ver, tem forte relação com a condição estrangeira que os processos interacionais impõem aos interlocutores engajados em um jogo interlocutivo.

Como não há estabilidade no universo da linguagem, tanto o professor como o aluno, apesar dos esforços que fazem, não conseguem conter, controlar a palavra, os tons e acentos alheios. O que é alteridade (o aluno é a alteridade do professor e vice-versa) escapa, escorrega sempre e o discurso de emoção representa a busca incansável de conformação de identidades e construção de lugares de reconhecimentos e pertencimentos. Daí que, na universidade, o aluno procura construir proximidades com o professor a partir das afetividades em torno dos saberes. E é sempre o outro professor que, direta ou indiretamente, aparece como aquele que lhe permite viver o finito dessa relação. Ou seja, baseado em uma identidade (porque a relação com o professor das fases anteriores já se apresenta acabada) busca construir outras identidades no interior da universidade.

Entretanto, é preciso demarcar que, na sala de aula, existem dois planos de ação que promovem acabamentos: há o plano mais íntimo- imediato em que professores e alunos agem um sobre o outro em função das interpretações que fazem dos acontecimentos locais, gerados pela própria dinâmica da aula. Temos nesse nível os discursos de emoção que

esse compromisso; el yo es un compromiso dialógico, en sentido sustancial y no formal, como tal, el yo es desde susorígenes algo híbrido, um cruce, um bastardo. La indentidad es um injerto”.

garantem e ordenam os posicionamentos para que aula a ocorra de uma forma e não de outra, para que as regras sejam respeitadas e para que os engajamentos se efetivem. Além disso, o professor, trabalhando localmente, ocupa uma posição diferenciada: a do esteta social que aposta em uma imagem de *por-vir* para o aluno. Da posição que ocupa, incide com muito mais força na organização e direcionamento das ações daquele, visando à constituição do sujeito de saber. Tanto que, nos níveis Fundamental e Médio, é quem mais utiliza o discurso de emoção para interagir com seus interlocutores. O aluno é um corpo de saber a ser construído, é um *por-vir*. Essa diferença de posição será importante para se pensar as ações éticas advindas dos atos estéticos praticados por ambos no interior da sala de aula.

Esse trabalho ficou bastante explícito em todos os níveis de escolarização, pois o discurso dos professores, de um modo ou de outro, objetiva construir uma cultura sobre o ser aluno. No Ensino Fundamental, a criança que chega à escola é gradativamente inserida nesse universo pela organização dos gestos, da reconstituição da temporalidade dos desejos etc. A constituição da criança em aluno, portanto, opera seleções entre as possibilidades de ser, dando à criança uma cultura afetiva específica no que tange à relação com a escola e, principalmente, com os conteúdos de ensino. No Ensino Médio, o trabalho escolar se propõe ser um norteador para que o aluno pense quais caminhos seguir para “ser alguém na vida”. Na universidade, sendo já alguém que escolheu o caminho, o trabalho é para que apreenda o objeto de conhecimento de modo específico.

Esse processo organiza também as relações emotivo-volitivas, pois manifestações que se podem ter no interior da escola são inscritas lentamente dentro de uma linguagem e uma semiótica comum e socialmente reconhecida nos espaços escolares. Pode-se dizer que na escola há um trabalho de inscrição do aluno dentro de um ethos social. Trabalho que, embora sofra modificações e redirecionamentos, persiste por todo o processo de

escolarização. Professores e alunos ocupam a posição de um sujeito encarnado porque participam da dinâmica criativa de si mesmo e do outro com o qual se relacionam. Desse modo, se as concepções bakhtinianas permitem afirmar que o mundo chega à consciência por meio da mediação da palavra do outro, também permitem concluir que as afetividades e, sobretudo sua discursivização, advêm da apreensão do mundo pela via da experiência nascida daquilo que nos toca-acontece, pois está no plano do dado, das impressões globais. O mundo sensível tem como eixo norteador as percepções e ações como elemento criador das impressões e reações. Como já dito, o afetivo nasce do confronto e da própria condição do sujeito de estar inserido em um mundo múltiplo, descontínuo.

É pela palavra que o sujeito se ordena internamente, aprende a nomear, definir, o que sente. Não há, portanto, um tipo de separação que põe o afetivo em uma parte recôndita do ser humano e que aos poucos vai escapando para a linguagem. As afetividades nascem e ganham formas de expressão pela pressão difusa exercida pelo grupo social médio de onde está o sujeito. A linguagem que produz e é produzida nesse contexto ganha sentido porque está a serviço dos atos participativos. Daí que a imagem e as formas como nominalizamos o que sentimos não são conceituais, mas, sim, vivenciais. Já em Aristóteles encontramos que a tristeza, a alegria, a dor, não existem senão materializadas em homens tristes, alegres e que sofrem. Estes ganham rosto a partir do modo como se configuram pela linguagem, pelo silêncio, pelos gestos etc.

A subjetividade, se baseada nas concepções de Bakhtin, não é originária de uma consciência individuada que toma para si a responsabilidade de explicar e carregar o fardo de seu mundo. O aluno não se constitui como tal sem a mediação do professor. Este se põe como uma espécie de álibi que garante a formação dessa subjetividade que sente com relação ao universo do saber. Qualquer que seja a qualidade da mediação, a sensibilidade do sujeito aluno, assim como o processo de inserção da criança no mundo pela mãe e mais

tarde pelos interlocutores mais amplos, já é o resultado da sensação, do ruído, do odor, das definições, das nominalizações que vêm da boca do outro. Um sujeito sensível e singularizado; e essa constituição é qualquer coisa que não está dada como escolha intencional, mas está concernida porque o eu, inclusive na sua condição mais íntima, não pré-existe, não é exterior nem anterior à linguagem. Portanto, é porque as palavras tocam que surgem os movimentos discursivos que podem ser caracterizados como uma responsabilidade sensível.

Em suma, um sujeito encarnado e situado é uma unidade heterogênea, organização emergente da interação de sub-organizações entre as quais se destacam a razão, a emoção e a ação, que são formas de interação com o mundo. Por essa via, a noção de história e vínculos (contextual) é fundamental à compreensão do sujeito cuja experiência não se restringe ao plano conceptual, mas também ao vivencial (NAJMANIVICH, 2001). A experiência vinda do mundo do vivido é o que funda e sustenta a construção da sensibilidade. Desse modo, um sujeito encarnado, nas tramas de suas vivências, desenvolve ações em que racionalidade e afetividades são elementos inseparáveis das experiências sociais e individuais. Esse sujeito, conforme já demonstrado, paga com a incompletude do conhecer e, não sendo totalidade, é responsável pelo contexto em que está situado, pois este é sempre uma construção sua e também o constitui.

7.3.4. A relação entre racionalidades e afetividades

Racionalidade e afetividades não ocupam lugares equidistantes, pois todo ato humano se constitui englobando forma e conteúdo, significação e tema, saber teórico e saber prático, repetibilidade e irrepetibilidade. Não há dissociação conforme demonstrado por meio do *corpus* mobilizado ao longo deste trabalho. De acordo com Sobral, o “[...] sensível (o mundo dado, *dan* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado,

zadan em russo) estão necessariamente integrados pela arquitetônica que Bakhtin criou para compreender os atos humanos: a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreto do ato) em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato” (2005, p. 25). No mundo da vida, o *homo sapiens* e *homo demens* compõem um mesmo corpo, uma mesma linguagem. A existência inseparável dos dois é o que gera a coerência dos atos. Essa coerência é sempre provisória e estável porque construída pela mobilização de saberes vindos do mundo da cultura e do mundo da vida.

Assim, a consideração de que não há separação entre racionalidade e afetividade na realização dos atos humano, obriga-nos a sair do universo laminar, linear, reversível e estável para um universo turbulento, caótico. E não se trata de um tipo de solução que põe o universo das sensibilidades sob a submissão das racionalidades. Esses dois elementos não apresentam sentidos, coerências em si mesmos ou isoladamente. A consideração do mundo da vida, tal como defendida por Bakhtin, ou a consideração das afetividades, tal como defendida neste trabalho, nos jogam no mundo das instabilidades e incertezas. E conviver com a incerteza, nos sentidos aqui propostos, não pode ser visto como um instante de pausa na busca incessante de evitá-la ou domesticá-la em esquemas pré-existentes, mas trata-se de assumir que os atos humanos são irreversíveis e, como tais, comportam no seu interior instabilidades e estabilidades (PRIGOGINE, 1996). Esse deslocamento tem conseqüências complexas, pois, no que concerne aos estudos da linguagem, segundo Geraldi (2004), investir nas enunciações cria, inevitavelmente, intranqüilidades para os enunciados. Como já assinalado anteriormente, eles podem ser sempre outro em termos de organização estrutural e semântica.

Também cria conseqüências para aquele que se põe como sujeito produtor de conhecimento, pois jamais poderemos ter um saber total. Assumir que os atos são

irreversíveis implica nos condenar à condição de produtores de pensamentos incertos, sem nenhum fundamento absoluto de certeza. A consideração da complexidade e da errância dos atos, indiscutivelmente, nos obriga a adotar outra forma de dizer sobre a condição humana. Em suma, quando saímos da proteção das concepções lógicas e racionais, os atos humanos ganham incompletude e, por isso, não faz sentido falar em oposição entre razão e emoção.

Por essa via, um estudo que considera as afetividades como constitutivas do sujeito e da linguagem precisa ser fundamentado em um olhar participativo e ético, pois aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado não são abstrações. Ao contrário, possuem rostos, lugares no mundo. Em todas as dimensões e extensões, a consideração de que as afetividades são elemento incontornável na compreensão dos atos humanos traz a obrigação de se pensar uma ética baseado no outro. O tema de ser-para-o-outro, segundo LÉVINAS (2005), desempenha papel capital porque permite romper com a obsessão da totalidade, o que nos obriga a pensar formas de proteção contra as manipulações do sujeito devido às posições de poder. Uma ética não indiferente porque baseada no real das existências dos atos concretos, baseada na existência humana.

7.4. A dimensão ética do discurso de emoção na sala de aula

7.4.1. As afetividades na sala de aula

O aspecto afetivo-emotivo da relação entre professor e aluno tem sido objeto de preocupações diversas nas últimas décadas. Entretanto os contornos da sua presença nos processos de ensino e aprendizagem ainda estão longe de apresentar delineamento em alto relevo. Existem muitas lacunas não explicadas sobre qual o papel das afetividades na sala de aula e, a meu ver, ainda predominam as concepções que relacionam a dimensão afetivo-

emotiva às patologias e, como consequência, busca-se aí parte das explicações para os problemas de aprendizagem. Segundo Oliveira, “Na escola, freqüentemente, questões relativas ao afeto são compreendidas do ponto de vista da patologia e, como tal, acredita-se que o melhor é recorrer a um profissional especializado” para resolver os problemas decorrentes dessa patologia (2005, p.191). As afetividades têm sempre lugar restrito porque resultam de determinantes únicos: os desvios trazidos pelos alunos para a escola. Pela ótica do desvio, não se cogita que também podem ser constituídas no interior da própria escola; com base nas vivências e proximidades existentes entre professores e alunos.

Conforme demonstrado, sobretudo no tópico 6.4.3, a discursivização das emoções resulta muito mais das interpretações e das compreensões que alunos e professores constroem acerca de si mesmos, do outro e do objeto de conhecimento. Por isso, não se trata de algo a ser forjado ou evitado porque é gerado pela presença da alteridade. Esta, por todas as perspectivas que se olhe, é a base desse afeto trágico, que não nasce por vias ordenadas e não está isento da angústia e da incerteza criada pela presença do outro. De acordo com Galvão, o afetivo na sala de aula “é fruto de elaborada atividade intelectual e depende fortemente do “entusiasmo cultural” do professor, numa dinâmica que pode ser aproximada à do contágio; mas trata-se, nesse caso, de emoção mediada pelo conhecimento elaborado” (2003, p. 86).

Nesse sentido, focalizar somente o aspecto positivo ou negativo apaga sua complexidade nas interações. Vimos que a discursivização apresenta contradição constitutiva porque a realidade humana é o produto de simbiose entre o racional e o afetivo. Pelo vivido, afetividades e racionalidades invadem todas as manifestações e ações produzidas nas trocas sociais e, por não serem lineares e contraditórias, mas, sim, complementares, também não comportam somente positividade ou negatividade. Damásio

(2004b) escreve que a razão se funda na emoção, pois é o elemento que move o desejo de conhecer. Morin complementa o quando diz que “o racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas não o sentimento de realidade” (2002, p.121). Este é o que dá substância, consistência aos elementos que nos cercam no mundo da vida.

Assim, ao sinalizar para a existência de uma complexidade constitutiva das afetividades, sendo inclusive esse aspecto que fundamenta sua existência nas interações em sala de aula, ao longo deste trabalho, para não assumir uma visão restritiva, o principal eixo das argumentações foi o de que a discursivização das emoções resulta da maneira como os acontecimentos produzem sentidos para os sujeitos. Por estarem inseridos nos universos de linguagem, os acontecimentos são como faíscas que, ao produzirem efeitos, definem os modos volitivo-emotivos de responder ou de se deixar afetar pelos atos vindos do outro. Visto como componente dos processos interacionais, as afetividades são constitutivas das ações humanas, em todas as suas dimensões, e das experiências que elas produzem.

Aliás, o modo como o discurso afetivo é mobilizado ao longo do processo de escolarização permite comparar esse processo ao do nascimento. Isto é, trata-se de um ato que pressupõe a vinda ao mundo (do conhecimento) do aluno como um vir a ser (sujeito de saber). Nascer-aprender é o processo em que a criança começa a articular sua identidade com base em ações e novidades praticadas por aqueles que a recebem. Na articulação dessa identidade, há um apego ao outro, uma colagem no outro (o professor), exigindo-se deste que aprove cada ato praticado por aquele que está nascendo. E não se trata de desejo pelo objeto, mas, sim, de ver no outro a possibilidade de reconhecimento de si. Ao longo das fases iniciais de escolarização, a criança se move sempre em busca da resposta do professor porque este passa a ser uma espécie de referência justificadora da razão de aprender. Suas ações dependem sempre da presença que lhe afirma, dá-lhes consistências

e, em certo sentido, existência. Saber ler e escrever se tornam certezas de saber mediante a afirmação do professor. E não se trata aqui das aprovações por meio da atribuição de notas, mas daquelas que ocorrem cotidianamente em sala de aula.

Conseqüentemente, o aluno oferece sua produção (riscos, desenhos, tentativas gaguejantes de leitura) como um recurso para se manter como alvo do amor do professor. Ou também não oferece nada além de resistência denotativa da insatisfação com a medida e distribuição desse amor. O movimento de aproximação e distanciamento entre sujeitos ocorre ao longo de toda a vida escolar, porém sofre metamorfoses. No Ensino Médio, ou melhor, já nos últimos anos do Ensino Fundamental, o tema e os objetivos do discurso afetivo começam a sofrer modificações. Surge da parte do professor um trabalho discursivo com o objetivo de levar o aluno a se aproximar dos conteúdos de ensino conforme pode ser observado no tópico 4.3.4 do quarto capítulo. O legado social e cultural é posto como referência-exigência para que essa proximidade afetiva se construa.

Diante disso, as razões de estar na escola passam a ser sempre lembradas para o aluno, funcionando como uma espécie de corte cotidiano do cordão umbilical construído na fase anterior de escolarização. Porém, não se trata de um trabalho que dispensa as afetividades entre sujeitos, mas, sim, que busca mudar a razão dos afetos. Na maioria das vezes, o aluno do Ensino Fundamental oferece despojadamente seus riscos-escritos, seus gaguejos leiturísticos como respostas aos esforços do professor e, freqüentemente, espera (?) deste uma resposta afetiva para continuar. As ofertas dos alunos do Ensino Médio nem sempre são as esperadas pelos professores. Estes esperam, lutam para ter a sua frente um sujeito engajado, disposto a demonstrar amor pelos conteúdos de ensino e, principalmente, que veja nestes uma potente arma para construir sua entrada, como sujeito detentor de conhecimentos, no mundo exterior. Como não há coincidências de desejos, surge a necessidade de o professor figurativizar-se como sujeito de afetividades para construir

lugares mínimos de encontro em torno dos objetos de conhecimento. Não basta que sejam discursivizadas as emoções somente para aprovar ou para desaprovar os atos dos alunos. Também se faz necessário realizar o mesmo ato para apresentar, tornar menos árduos e mais atrativos os conteúdos de ensino. O professor do Ensino Fundamental discursiviza as suas afetividades para tornar menos árduo o ato de estar na escola.

A análise dos discursos de alunos e professores universitários demonstrou uma inversão de posição discursiva e, principalmente, que as proximidades afetivas, construídas ao longo das fases anteriores de escolarização, são fundamentais para o aluno de graduação se pensar como sujeito de conhecimento. Este retoma o vivido anterior para fundamentar as ações do presente e construir projeções futuras. Ou seja, baseado no vivido procura construir laços afetivos com os saberes na universidade. Nesse sentido, há uma busca constante de identidade entre o que foi estudado nas fases iniciais de escolarização e o que aprende na universidade. Isso ocorre porque os saberes adquiridos anteriormente ganham corporalidade por meio da relação afetiva desenvolvida com o professor que os ensinou. Vimos ao longo do tópico 6.4 que traços de personalidade, modos específicos de apresentar os conteúdos de ensino (há constante referência ao professor que se mostrava apaixonado pelo que fazia), amor e preocupação dispensados aos alunos, são essenciais à corporificação dos saberes escolares. A memória afetiva do tempo vivido na escola passa a funcionar como uma espécie de fiador das críticas e posicionamentos que assume na universidade.

Conseqüentemente, quando procura definir as qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor (neste caso faço referência ao graduando em Letras) que será, o aluno toma sempre como referência a personalidade marcante que guardou de um professor das fases anteriores. Os saberes escolares que carrega consigo, de fato, são incorporados, subjetivados e, por isso, traz as marcas das relações afetivas

estabelecidas com os professores que os ensinaram. Obviamente, esse processo não é linear nem homogêneo. Cada aluno lida de modo singular com as mesmas determinações e experiências construídas no interior da escola. Em cada etapa de escolarização, constroem-se relações de aprendizagens que se efetivam como um todo; e se, em cada recomeçar, o vivido é referência, o que está por ser vivido também é sempre novo devido à não-coincidência dos sujeitos consigo mesmos e com o outro. Trabalhando com a memória afetiva da vida escolar, o aluno pensa e se organiza não só como sujeito de saber na universidade, mas como futuro professor.

Desse modo, a discursivização das emoções em sala de aula põe-nos outra (e não nova!) agenda de preocupações: a que trata dos atos éticos derivados desse discurso. Em vários momentos da tese, assinalei que os discursos de cunho afetivo eram atos estéticos orientadores e organizadores do ensino-aprendizagem. Por meio dos atos estéticos (materializados em respostas de aceitação ou refutação), os alunos, por exemplo, demonstram modos de aceitação e convivência com a alteridade. Definem modos de ser, de sentir e de linguajar para si e para o outro. Os professores organizam os movimentos, os olhares, as percepções dos alunos para si mesmos e para os conteúdos escolares. Por causa dessa complexidade, torna-se relevante discutir a dimensão ética do discurso de emoção na sala de aula, uma vez que o lugar de tensão não se localiza no fato de existir um discurso de emoção, e sim nas razões que levam a essa existência.

7.4.2. Responsividade, afetividade na construção de uma ética para o outro

Embora as análises tenham focalizado sempre a relação entre professores e alunos e vice-versa, neste tópico tomo como ponto de partida a posição do professor por que, no que tange à construção do aprendizado, o aluno apresenta dependência daquele por que

entra em um universo desconhecido: o do saber. Isto é, se pensamos o processo de educação escolar como algo similar ao nascimento, aquele que educa passa a ter o compromisso de receber o recém chegado, introduzi-lo no mundo do saber de forma responsável e ética. A dependência exige uma ética específica porque aquele que chega não pode ser tratado pela via da deficiência, mas como condição primeira de quem, de fato, sempre terá no outro seu ponto de constituição, explicação e compreensão (BÁRCENA, 2001).

A concepção de educar concebida como nascimento pressupõe responsabilidade, que se torna responsividade, pelo outro. Para Bakhtin (1916), no ato responsável, o sujeito responde por aquilo que enuncia em termos de compreensão das próprias ações e das que são vindas do seu interlocutor. Ser responsável face aos nossos atos e aos do outro em um contexto real e concreto, eis o que torna possível a assunção de posicionamentos éticos, não-indiferentes às significações que o rosto do outro nos impõe cotidianamente. A responsividade assumida a partir dessas significações impede a dominação ou a redução e fixação do outro em lugares pré-definidos. Ser responsável significa ordenar as ações daquele que também me ordena, não para dominá-lo, submetê-lo, mas porque “O encontro com outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem duvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência” (LÉVINAS, 2005, p.143).

Professores e alunos são, ao mesmo tempo, ordenadores e ordenados. Assim, pensar a sala de aula como lócus de ações responsivas e éticas traz a exigência de que não deixemos os desencantos gerados pelas contradições contemporâneas justificarem ações de ensino que reduzam o aluno à condição de sujeito preso em uma estrutura histórica sem saídas. Para aquele que aprende, o futuro não está determinado, não comporta acabamentos

irreversíveis. E se não há determinações, as experiências vividas são referências e não parâmetros que devem ser rigidamente observados. Dito de outro modo, os alunos não são meros objetos, meros corpos materiais contra os quais o destino inscreveu uma história e, exatamente por isso, o estar na escola, as vivências de aprendizagem não podem simplesmente seguir a lógica imperativa do “escreva porque é importante para arrumar um emprego”, “leia porque isso pode te dar prazer”, “aprenda para ter um futuro garantido”. O ato de ensinar, quando passa a responder a tais imperativos, transforma professores e alunos em seres não-livres. Com a liberdade negada, passam (também o professor porque condiciona as suas ações) a ser submetidos à lógica que lhes negam o direito de vivenciar as alegrias, tristezas e incertezas que constituem o desafio de conhecer.

Nesse sentido, uma questão a ser observada talvez seja a de que não se pode camuflar as diferenças existentes entre as gerações a que pertenceram os professores e a que pertencem os alunos. Assumir que cada uma cultivou ou cultiva particularidades pode ser um passo importante, pois daí nasce parte relevante das diferenças que hoje demarcam a forma como professores e alunos constroem seus posicionamentos afetivos não só no que diz respeito aos objetos de conhecimento, mas também com o outro que ocupa o lugar de interlocutor. A inobservância desse fato, a meu ver, contribuí para o aumento da descrença de que a escola pode ser um lugar de construção de conhecimento que leve à formação de um sujeito humano, participativo e solidário. Há um sentimento de desilusão muito presente nos discursos e ações daqueles que formam a chamada escola contemporânea e, conseqüentemente, isso afeta as relações afetivas entre eu-outro que se desenvolvem no interior da sala de aula. Esse conflito fica saliente no modo como uma professora do Ensino Médio fala dos seus alunos: tem horas que eles querem coisas que eu não posso admitir porque não tem motivos (...) isso irrita desgasta (...) na sala de aula o professor (...) sou

autoridade e tenho que garantir/ tenho que dar aula(.) assim\
(...) todos aqui (...) se você prestar bem atenção todos eles
não têm compromisso com nada não sabem o que querem da vida/
e não adianta você falar muito (.) tentar dialogar[...].

A superposição de uma geração a outra, sem observar as diferenças, impede que a educação se construa pelo diálogo, e sim pela dominação. Quando o professor transforma a sala de aula somente no lugar de desabafo com o objetivo de expressar medos, desgostos e fragilidades para lidar com as oposições, resistências e (in)diferenças dos alunos, indiretamente permite a construção de um ambiente de recusa do outro como interlocutor. E não se trata de assumir a defesa de o professor não poder ser sujeito de afetividades; que não pode mostrar-se como sujeito afetado, tocado pelas ações geradas nas convivências em sala de aula. É falsa a separação radical que se costuma fazer entre seriedade docente e afetividade. Para Freire, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (1996, p. 159-160).

E, com isso, também não se desconsidera o fato de que, nos dias atuais, o professor tem a sua frente um aluno mutante que, muitas vezes, responde à escola com menosprezo e indiferença. O argumento aqui é o de que as respostas do aluno não podem ser justificativas para ações que unicamente reafirmam o sentimento de desencanto. É preciso perguntar se nos atos de cada aluno não estão em germe novas formas de querer e de interpretar a vida. E se localizarmos outras possibilidades, também é necessário que nos perguntemos, do lugar de professor, logo de sujeitos com vivências temporais diferenciadas, como podemos dialogar, aceitar e conviver com essas diferenças. Esta deve ser a base de reflexões e ações que objetivam mudar as expectativas com relação à vida,

aos valores e aos projetos de referências construídos pelo aluno.

O ato de ensinar, se considerarmos as noções éticas defendidas tanto por Freire como por Bakhtin e Lévinas, exige que não se perca de vista o fato de na escola haver “gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, é capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 1996, p. 163). Reconhecer a diferença, ser responsivo com as implicações e significações que o rosto do aluno contemporâneo traz, traduz na exigência de que o professor, diante dos afetos nascidos do diálogo com o aluno, (res)signifique as palavras não só para discursivizar os seus afetos, mas também para produzi-los nos seus interlocutores.

O nascimento do sujeito de saber na contemporaneidade impõe mudanças nos rituais discursivos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Da criança que chega às fases iniciais de escolarização, passando pelo adolescente que está no Ensino Médio, chegando ao jovem que adentra a universidade, vimos sujeitos que dialogam com o seu tempo. Nesse diálogo, transformam a sala de aula em espaço de ações centradas em suas múltiplas experiências, inclusive as afetivas. Entretanto, se estas carecem ser respeitadas, também não podem ser transformadas em pontos intocáveis. O aluno que chega à sala de aula afirmando que ler literatura é coisa de mulherzinha ou que refuta o dizer do outro porque percebe marcas de afetividades (tópicos 5.4.2 e 5.4.3) não pode sair dessa mesma escola carregando as mesmas concepções. A criança que se posiciona como um reizinho despótico, exigindo do professor que garanta a realização das suas vontades, sem dúvida, precisa ser lembrada da existência do outro (tópico 4.3.6). O mesmo se dá com o aluno que chega à universidade agarrado a uma vivência afetiva anterior. Em todas as situações, fica posta para o professor a exigência de que intervenha. E a intervenção necessariamente não precisa ser com respostas prontas, que ditem esta ou aquela forma de ser ou de sentir. As ações afetivas e/ou as formas de acolhimento destas exigem que o

professor apresente questionamentos que levem os alunos a refletirem sobre os significados de seus atos. E a herança cultural é importante não para lembrá-lo daquilo que não é, mas, sim, para ajudar a ambos construírem compreensões sobre si mesmos e sobre o seu contexto. A realização desse tipo de diálogo, a meu ver, pode levar à mudança da qualidade dos afetos.

Não se trata de defender que a escola deve adotar metodologias para desenvolver a educação do sensível. Esta dimensão humana não pode ser organizada sistematicamente dentro de um tempo definido. A forma como professores e alunos discursivizaram suas emoções demonstrou que as percepções afetivas são construídas não só no interior da escola, mas também nas relações familiares e demais grupos sociais. Obviamente, a escola também participa dessa construção, uma vez que o ato de conhecer não se constrói isolado das relações sensíveis. Em se aceitando a inseparabilidade das afetividades e racionalidades na construção do ato de conhecer e, sobretudo, reconhecendo-se que esse ato é essencialmente mediado pelos afetos construídos entre sujeitos (o aluno, em todos os níveis de escolarização, de modo diferenciado, sempre tem no professor um álibi para se aproximar dos conteúdos de ensino), uma questão primordial passa a ser o reconhecimento e aceitação das singularidades na construção do conhecimento.

A desconsideração das singularidades significa o aniquilamento do sensível nos espaços educacionais. “Olhar e não tocar”, “falar sem se emocionar”, essas são regras bastante presentes durante a vida educacional. Somente a criança das fases iniciais de escolarização pode cometer esse delito. Fora dessa etapa, o desejável é que o aluno leve para a sala de aula os pares de olhos, ouvidos e mãos. Parece que na escola o corpo com todas as suas ebulições próprias não é bem vindo. As especificidades das histórias e dos desejos de conhecer (ou não) são completamente ignorados. Das primeiras etapas de escolarização à universidade, o desejável é que professores e alunos se portem como

sujeitos de saber e não de sentir. A emergência do afetivo gera estranhamento quando não está correlacionada, adequada às exigências de cada posição. O aluno que apresenta singularidades na relação de aprendizagem é submetido a um trabalho de conformação inclusive por parte dos próprios alunos. Vimos nas análises que até mesmo a voz que foge da entonação esperada passa por um trabalho estético. Para Restrepo:

A escola, em seu conjunto, sente uma profunda aversão à sensorialidade e à singularidade. Pode-se constatar isso na maneira de tratar o chamado problema de aprendizagem. Quando uma sensibilidade singular se choca com o onanismo da máquina escolar, preocupada tão-somente em perpetuar-se a si mesma, a forma que esse encontro toma é o fracasso acadêmico. A razão burocrática projeta no indivíduo as causas do desencontro, resistindo a lançar um olhar sobre seu próprio funcionamento. Ao negar a importância das cognições afetivas, a educação se afirma como um pedantismo do saber que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática, distante dos sentimentos e dos afetos, fiadora de um interesse imperial que desconhece a importância de ligar com contextos e seres singulares (2001, p. 32-33).

Em síntese, o racionalismo que serve de suporte para se conceber a organização da aula, das relações de aprendizagem cria dificuldades para construir diálogos com tudo o que é singular. Pela perspectiva racional, não há como considerar que: aprender é sempre aprender com os outros; pensar não se realiza isoladamente do corpo; e os afetos, ao se construírem nas relações entre sujeitos, passam a organizar modos de fechamento ou de abertura para o mundo. Para abrir espaços para as singularidades, o caminho a percorrer, segundo Geraldi (2004), é aquele que nos permite construir relações de escutas atentas da alteridade. É o que nos permite também escutar o estranhamento, pois “as ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar” (p. 233). Abrir espaços para esse tipo de diálogo é reconhecer que cada aluno possui uma constitutividade histórica que o faz transitar pelo universo escolar de modo diferenciado, o que, conseqüentemente, faz nascerem relações (afetivas ou não) diferenciadas com os objetos de conhecimento, com os interlocutores e com o próprio contexto.

7.5. Fechando a tese: breve síntese de três pontos relevantes

A análise das dimensões lingüística, discursiva e estética/ética, apresentada ao longo de cada capítulo e, especificamente, na parte conclusiva, não pretendeu ser exaustiva, muito menos ser uma resposta para as diversas dificuldades que cercam o tratamento deste tema no interior dos estudos da linguagem. Conforme anunciado na introdução deste texto, o objetivo foi construir um quadro analítico, apoiado nas concepções teóricas de Bakhtin, de múltiplas possibilidades de análise desse discurso e, sobretudo, assinalar que não se trata de um tema não concernente aos estudos discursivos. Penso que, pelas análises desenvolvidas, *foi possível demonstrar a pertinência e relevância de abordar essa questão da perspectiva lingüístico-discursiva. As afetividades inscrevem-se na linguagem como um elemento constitutivo das significações, por isso é um construto complexo.*

Nas interações, são inscritas nas trocas languageiras cotidianas em diferentes níveis: pela enunciação direta e indireta que se distribuem em diferentes agenciamentos de elementos lingüístico-discursivos. Pelo jogo interacional estabelecido em sala de aula, vimos que as afetividades assentam discursivamente tendo por base o intercâmbio de posições entre interlocutores. Dada a reversibilidade das posições, em uma mesma situação de interação verbal, podem se fazer presentes tanto no discurso do locutor como do interlocutor, atestando, com isso, um processo de influência recíproca. *Isso permite concluir que as emoções na linguagem cotidiana não representam um efeito produzido somente sobre o interlocutor, mas, sim, um efeito de ações de sujeitos em situação de interação. Há reversibilidades nas posições interlocutivas em razão dos efeitos gerados por esse discurso.*

Nesse sentido, a abordagem das afetividades como tema de interesse dos estudos do

discurso não pode prescindir de uma teoria do sujeito. Isso porque o afetivo transforma-se em elemento linguageiro em razão da reflexividade enunciativa que implicam na presença de um corpo. Este, conforme demonstrado no tópico 7.3.2, não significa mera instância subjetiva que se manifesta no discurso. Trata-se de um corpo enunciativo, porque construído e constitutivo do discurso, historicamente inscrito em uma situação concreta de interação. Assim, o outro jamais é o ponto fixo que torna possível a escuta de um discurso. Daí a importância de se considerar o contexto das interações para construir compreensões sobre a constituição e o funcionamento do discurso de emoção. Em suma, da perspectiva de um estudo discursivo, *trata-se de ato intrinsecamente ligado à constitutividade do sujeito e da linguagem e, por isso, no que tange ao funcionamento do discurso, impõe mobilidades na organização estrutural e semântica; no que tange à constituição do sujeito, é importante recurso de exposição e organização dos atos praticados por ambos os interlocutores de um jogo discursivo.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. et al. **La personalidad autoritaria**. Buenos Aires: Proyección, 1995.
- AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours**. Paris : Armand Colin, 2006.
- ANSCOMBRE, J. C. **Temps, aspect et agentivité dans le domaine des adjectifs psychologiques**. *Lidil* 2005, n. 32 : pp. 145-165.
- _____. **Morfologie et représentation événementielle: le cas des noms de sentiments et d'attitude**. *Langue française* 1995, 105: pp. 40-45.
- ALBERTI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2003.
- AQUIN, T. D. **Première question disputée : La Vérité**. Trad. para o francês de Christian Brouwer et Marc Peeters. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2002.
- ARAÚJO, Y.; LANE, S. T. M. **Arqueologia das emoções**. São Paulo: Ed. Vozes, 2002.
- ARISTÓTELES. **A ética de nicômaco**. Trad. Cássio M. Fonseca. . 4ª ed. São Paulo: Atena Editora, 1962.
- _____. **Retórica das paixões**. 1ª ed. Trad. do grego de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- AUCLIN, A. Grain fin et rendu émotionnel subtil dans l'observation des interactions. In: **Les émotions dans les interactions**. Paris, 2000.
- _____, Le Bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. In **Modèles de l'interaction verbale**. Provence, 1995.
- AGOSTINHO, S. **Confissões**. Trad. Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 2002.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____, (1916) **Para uma filosofia do ato**. Trad. inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de Toward a Philosophy Act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2ª Ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

- _____. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Discurso na vida e discurso na arte** (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et. al. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1998.
- _____. **A cultura popular na idade média e no Renascimento**. 4ª ed. Trad. Yara Frateschi. São Paulo-Brasília: Editora da Universidade de Brasília/Hucitec, 1999.
- _____. **La construccion de la enunciacion** (1930). Trad. Rita Bruzzese et. al. Buenos Aires: Almagesto, 1998.
- BALIBAR-MRABTI A. **Une étude de la combinatoire des noms de sentiment dans une grammaire locale**. *Langue française* 1995, 105. pp. 88-97.
- BALLY, CH. (1913). **Le langage e la vie**. Genève : Droz, 1935.
- BÁRCENA, F. **La sphinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz**. Madrid: Anthropos, 2001.
- BÄZIGER, T. et all. L'étude de l'expression vocale des émotions : mise en évidence de la dynamique des processus affectifs. In **Les émotions : cognition, langage et développement**. Paris : Mardaga, 2003.
- BENJAMIN, W (1913). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BENVENISTE, É. (1966). **Problemas de lingüística geral I**. 4ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria L. Néri. Campinas: Ed. da Unicamp e Ed. Pontes, 1995.
- BERTRAND, R. MATSANGOS, A. PÉRICHON, VION, R. L'observation et l'analyse des affects dans l'interactions. In **Les emotions dans les interactions**. Paris, 2000.
- BIRMAN, J. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- BORNHEIN, G. et all. **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BOUCHARD, R. “M'enfim!!! Des “petits mots’ pour les “petits’ emotions? ”. In **Les emotions dans les interactions**. Paris, 2000.
- BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. Trad. Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BRAIT, B. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In **Estudos enunciativos no Brasil: historias e perspectivas**. Campinas: Pontes/FAPESP,

2001.

BUVET, A. P. et. **Les prédicats d'affects**. Lidil 2005, n. 32: pp. 123-143.

CAELEN-HAUMONT et BEL, B. Subjectivité et émotion dans la prosodie de parole et du chante : espace, coordonnées et paramètres. **A. Les émotions : cognition, langage et développement**. Paris : Mardaga, 2003.

CAYLA, F., **La nature des contenus émotionnels**. La couleur des pensées. Paris: EHESS, 1995, pp. 83-98.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: morar cozinhar**. 4ª ed. Trad. Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CHARAUDEAU, P. Une problématisation discursive de l'émotion". In **Les émotions dans les interactions**. Paris: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

_____. **Discurso político**. Trad. Dílson Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, M. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____, **Sobre o medo**. In Os sentidos da paixão. São Paulo: Funarte/Companhia da Letras, 1987.

COLLETTA, J.M. ; TCHERKASSOF, A. **Les émotions : cognition, langage et développement**. Paris : Mardaga, 2003.

COURTINE, J.-J. ; HAROCHE C. **Histoire du visage: Exprimer et taire ses émotions (XVI^e début XIX^e siècle)**. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1998.

COSNIER J. **Psychologie des émotions et des sentiments**. Paris: RETZ, 1994.

CORNILLIAT, F ; LOCKWOOD, R. **Ethos et Pathos : le status du sujet rhétorique**. Paris : Honoré Champion editeur, 2000.

CLÉRO, J. P. (org.). **L'affectivité et la signification**. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 2000.

CRUZ, M. (compilador). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In **Bakhtin dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004a.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia da Letras, 2004b.

DANBLON, E. Du cri au discours expressif : une approche généalogique de l'expression des émotions. In **Les émotions : cognition, langage et développement**. Paris: Mardaga,

2003.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DIDEROT. **Paradoxe sur le comédien**. Paris : Gallimard, 1994.

DE LEMOS, C. T. G. Corpus & corpus. In **Corpo Linguagem: gestos e afetos**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DESCARTES, R. **As paixões da alma**. Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins, 1998.

DOURY, M. La réfutation par accusation d'émotin – Exploitation argumentative de l'émotion dans une controverse à theme scientifique. In **Les émotions dans les interactions**. Paris, 2000.

DRESCHER, M. La dimension interactive de l'investissement affectif. In **Les émotions : cognition, langage et developpement**. Paris, Mardaga, 2003.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

DUCROT, O. Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In **L'argumentation aujourd'hui : positions théoriques en confrontation**. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

_____, **Le dire et le dit**. Paris : Editions Minit, 1984.

DUMOUCHEL, P. **Émotions: essai sur le corps et le social**. Diffusion: PUF, 1999.

DUMOULIÉ, C. **O desejo**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ECO, H. & SEBEOK, T. A. **O signo de Três: Dupin, Holmes, Peirce**. São Paulo: perspectiva, 2004.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In **Imagens de Si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Logos, ethos, pathos: l'actualité de la rhétorique dès passions chez Aristote. In **Les émotions dans les interactions**. Paris, 2000.

EHKICH, K. **Discurso escolar: diálogo ?** In *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 1986, n. 11, pp. 145-172.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELSTER, J., **Rationalité, émotions et normes sociales**. La couleur des pensées. Paris: EHESS, 1995, pp. 33-64.

ENGELMANN, ^a **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos**

verbais. Ensaio n. 36, São Paulo: Ática, 1978.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar edições, 2003.

FERRE, N. P. de L. **Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica**. In **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

FORBES, J. **Não tive tempo**. Projeto análise. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=104>. Acesso em 06 de janeiro de 2008.

_____. **Geração mutante: palavra diz palavra toca**. Projeto análise. Disponível em: <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=104>. Acesso em 06 de janeiro de 2008.

FOUCAULT, M (1975). **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Ditos & escritos IV. São Paulo: Forense Universitária, 2003.

_____. (1969). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Trad. Elisa Monteiro. Ditos & escritos II. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

_____, **História da sexualidade III: O cuidado de si** (1984). Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque et. al. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e Punir**. 27ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. 15º ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. (1970). **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREUD, S. (1917). **Une difficulté de la psychanalyse**. Essais de psychanalyse appliqué. Paris : Gallimard, 1983.

_____. (1914) **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar**. Coleção Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 1995.

GAARDER, J. **Vita Brevis: A carta de Flória Emília para Aurélio Agostinho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GALATI, D. ; SINI, B. **Les structures sémantiques du lexique français des émotions**. In

Les emotions dans les interactions. Paris, 2000.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sumus editorial, 2003.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivações – uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, M.; MARTINEAU, S. **Imagens de sedução na pedagogia : a sedução como estratégia profissional.** Educação e Sociedade, São Paulo, n. 66, p. 18, 1999.

GERALDI, J. W.; BERNARD, F.; BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2004.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Depois do ‘show’, como encontrar encantamento?.** In: Cadernos de Estudos Lingüísticos n. 44 – pp 251-261. Campinas, 2003.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. **Relações de força: históricas, retórica, prova.** Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____, **Mitos emblemas sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999a.

GOOSSENS, V., **Les noms de sentiment. Esquisse de typologie sémantique fondée sur les collocations verbales .** Lidil 2005, n. 32: pp. 103-121.

GROSS, M., (1995). **Une grammaire locale de l’expression des sentiments.** Langue française 1995, n. 105, pp. 70-87.

GUIRAUD, P. **A linguagem do corpo.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991.

HABLER, G., **Synonymie et incompatibilité des noms d’émotions,** Lidil 2005, n. 32: pp. 49-66.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora objetiva, 2004.

JAKOBSON. R. **Lingüística e comunicação.** 20ª Ed. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.

JUVEN, P. La place de l’émotion dans l’argumentation et son expression dans l’interraction de vente : une étude de cas. In **Les émotions : cognition, language et**

developpement. Paris: Mardaga, 2003.

KANT. **Critique de la raison pratique.** Trad. Jean-Pierre Fessler. Paris : Flammarion, 2003.

KARAHAN, L. F. **Uma análise discursiva da empatia em interações cotidianas.** Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI C. **L'énonciation.** Paris: A. Colin, 2002.

_____, Quelle place pour les emotions dans la linguistique du XX^e siècle?. In **Les emotions dans les interactions.** Paris, 2000.

_____.**Les interactions verbales t. II et III.** Paris: A. Colin, 1994.

KORICHI, M. **Les Passions.** Paris: Flammarion, 2000.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____, Tecnologias do eu e educação. In **O sujeito da educação - estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A Libertação da liberdade. In **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contra*Bando, 1998.

LARROSA, J. ; LARA, N. P. (Orgs.). **Imagens do outro.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LA TAILLE, E. H. de. Ação moral e estereótipos culturais. In **Afetividades na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sumus editorial, 2003.

LATRY, F. **Les enseignants ont aussi des émotions.** Paris: Anthropos, 2004.

LE BRETON, D. **Les passions ordinaires: anthropologie des émotions.** Paris: Payot, 2004.

LEEMAN, D., **Ma pouvre Denise, si tu savais ce qui m'arrive ! Le cas d'un emploi émotionnel singulier.** Lidil 2005, 105: pp. 167-181.

LEITE, A.S.(org.). **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento.**São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível.** Psicol. esc. educ., dez. 2005, vol.9, no.2, p.247-260. ISSN 1413-8557.

LEITE, I. **Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-cultural.** Araraquara: JM Editora, 1999.

LEITE, N. V. de A. (org.) **Corpo Linguagem: Gestos e afetos.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- LÉVINAS, E.: **Humanismo do outro homem**. Trad. Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Trad. Pergentino Stefano Pivatto et. al. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LIVET, P. **Évaluation et apprentissage des émotions**. La couleur des pensées. Paris: EHSS, 1985, pp. 119-144.
- _____. **Emotions et rationalité morale**. Paris : PUF, 2002.
- LINS, R. L. **A indiferença pós-moderna**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
- LOBÃO, F. L. **Crianças e escola em três atos: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais**. Dissertação de mestrado em educação. Unirio, 2007.
- MAGALHÃES, M. A.; STOER, R. E. A nova classe média e a reconfiguração do mandato interessado ao sistema educativo. In **Escola Viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société**. Paris : Dunod, 1993.
- MANNO G. L'appel à l'aide humanitaire: um genre directif émotionnel. In **Les émotions dans les interactions**. Paris, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva. In **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.
- MARCOS, M. L. de & CASCAIS, A. F (orgs.). **Corpo, Técnica, Subjetividade**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.
- MARTEL, G. "Le débat politique télévisé - une stratégie argumentative en trois dimensions: textuelle, interactionnelle et émotionnelle". In **Les émotions dans les interactions**. Paris, 2000.
- MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTÍNEZ, M. C. **La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos**. Cali: Cátedra Unesco, 2005.
- MARTINEZ. A. S. A cultura jovem na ótica dos (as) professores (as) de uma escola de Ensino Médio. In **Reinventar a Escola**. Petrópolis : Vozes, 2002.
- MATURANA. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3ª Ed. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.
- MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação Sociedade, n. 6, dezembro, 1997.

MENEZES, M. **A linguagem do dizer em um corpo que se apresenta como ético.** Veritas Porto Alegre, v. 52, n. 2, p.67-77, Junho 2007.

MEYER, M. **Introdução à Retórica das Paixões.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, **Le philosophe et les passions. Esquisse d'une histoire de la nature humaine.** Paris: Librairie générale française le livre de poche, 1991.

_____. **Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction.** Paris: Librairie générale française. Le livre de poche, 1993.

MONTANDON, C., **La socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation,** Revue Française de pédagogie 1992, n. 101: pp. 105-119.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria.** 6ª Ed. Trad. Edgar Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **O método 5. a humanidade da humanidade/a identidade humana.** Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4ª ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva et. al. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

_____. A ética do sujeito responsável. In **Ética, solidariedade e complexidade.** São Paulo: Palas Athena, 2000.

_____. A noção de sujeito. In **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Trad. Jussara Haubert. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

_____. Epistemologia da complexidade. In **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOUCHEL, P. **Émotions: essai sur le corps et le social.** Diffusion: PUF, 1999.

MOURÃO, J. A. "Ego Affectus sum: Sujeito, paixão, discurso". In: **Corpo, técnica, subjetividade.** Revista de comunicação e Linguagem. Lisboa: relógio D'água Editores, 2004.

MULLIGAN, K., **Le spectre de l'affect inversé et l'espace des émotions.** La couleur des pensées. Paris: EHESS, 1995, pp. 65-82.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

NUSSBAUM M., **Les e émotions comme jugement de valeur.** La couleur des pensées. Paris: EHESS, 1995, pp. 19-33.

OLIVEIRA, I. M. **Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino.** Revista da Faced,

Salvador, n. 09, p. 190-202, 2005.

_____, **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais.** Tese de doutorado, FE/Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, I. B. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Sumus editorial, 2003.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PAGES, M. **Trace ou sens, le système émotionnel.** Paris: Hommes et Groupes, 1986.

PALAYRET, G. ; ILDEFONSE, I. **La sensibilité.** Paris : éditions SEDES, 1998.

PARRET, H. **Les passions: essai sur la mise em discours de la subjectivité.** Bruxelles: Mardaga, 1986.

_____. O pathos razoável. Trad. Roberta Pires de Oliveira. In: **A estética da comunicação: além da pragmática.** Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997.

PERRENOUD, P. **Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant .** Recherche et Formation. França: INRP, n. 20, p. 107-124, 1995.

POSSENTI, S. O que significa 'o sentido depende da enunciação? In **Estudos enunciativos no Brasil: historias e perspectivas.** Campinas: Pontes/FAPESP, 2001.

_____, **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLANTIN, C., Sans démonstrer ni (s)émouvoir. In **Perelman : le renouveau de la rhétorique.** Paris : PUF, 2004.

_____. Structures verbales de l'émotion parlée et de laparole émue . In **Les émotions : cognition, language et developpement.** Paris : Mardaga, 2003.

PLANTIN, C.; DOURY, M. ; TRAVERSSO, V (Org.). **Les émotions dans les interactions.** Lyon : PUF, 2000.

_____. Les raisons des émotions, in **Forms of argumentative discourse: per un'analisi lingüística dell' argomentare.** Bolongne: CLUEB, 1998, pp.1-50.

_____. **L'argumentation.** Paris : Seuil, 1996.

_____. 1995. **La genèse discursive de l'intensité. Le cas du 'si'intensif'.** In *Langage* 1995, n. 80 pp. 35-53.

PLATÃO, F S.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto.** São Paulo: Ed. Ática 1995.

RAJAGOPALAN. K. **Emoção e Política Lingüística: o caso brasileiro.** In *Journal of*

Multilingual & Multicultural Development. Canadá: 2004.

REIS, R. H. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de doutorado, FE/Unicamp, 2000.

REY, F. G. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: BPDEA/ABDR, 2003.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência?. In **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Dos relógios às nuvens. In **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RESTREPO, C. L. **O direito à ternura**. 3ª Ed. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, R. J. **O afeto autoritário: televisão, ética e democracia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

RIME, B. **Le partage social des émotions**. Paris : PUF, 2005.

RIOLFI, C. R. Ensimer a escrever: perspectivas e desafio na contemporaneidade. In **Escola Viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROUAN-MAURY, C. Pourquoi chuchoter quand on parle de chocolats? In **Les émotions dans les interactions**. Paris, 2000.

RUWET N., **Les Verbes de sentiment peuvent-ils être agentifs ?**. Langue française 1995, 105: pp. 28-39.

RUWET N., **Être ou ne pas être un verbe de sentiment** . Langue française 1994, n. 103: pp. 45-55.

SANTOS, S. B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAPIR, E (1921). **A linguagem: introdução ao estudo da fala**. Trad. J. Matoso Câmara Jr. São Paulo: Ed. perspectiva, 1980.

SARTRE, J.P. **Esquisse d'une théorie des émotions**. Paris :Le livre de poche, 1995.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 4ª ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1972.

SEARLE, J. R. **Os atos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Trad. Carlos Vogt. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SILVA, I. A. (org.). **Corpo e sentido**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

SILVA, L. A. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In **Interação na Fala e**

na Escrita. São Paulo: Humanitas, 2003.

SHERER, K.R. **Les émotions: fonctions et composantes.** In **Les émotions.** Neuchâtel, 1993, pp. 97-133.

SOBREL, A. Ato/atividade e evento. In **Bakhtin: Conceitos chaves.** São Paulo: Contexto, 2005.

SPINOZA, B. **Ètica demonstrada à maneira dos geômetros.** Trad. Jean Melville. São Paulo: Martins Claret, 2003.

STELLA, P. R. Palavra. In **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dezembro, 2000.

TASSONI, E. C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. In **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi, 2001.

TRAVERSO, V. **L'analyse des conversations.** Paris : Armand Colin, 2004.

_____, Les émotions dans la confiance. In: **Les émotions dans les interactions.** Paris, 2000.

THEVENOT, L., **Emotions et évaluations dans les coordinations publiques.** La couleur des pensées. Paris: EHSS, 1985, pp. 145-174.

VIEIRA, M. A. **A ética da paixão: uma teoria psicanalítica do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

VION, R. Expression et gestion des émotions dans les interactions verbales. In **Les émotions : cognition, langage et développement.** Paris : Mardaga, 2003.

_____. **La communication verbale – Analyse des interactions.** Paris: Hachette, 2000.

VIGOTSKI, L.S. (1982). **O Desenvolvimento psicológico na infância.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, (1934) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fonte, 1984.

VINCENT, G. **Le corps, le sensible et le sens.** Strasbourg : Presses Universitaires, 2004.

WALLON, H. (1968). **As origens do caráter da criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WIERZBICKA, A. **Semantics. Primes and Universals.** Oxford: Oxfords Univ. Press, 1999.