

## A inscrição do afeto na narrativa: a reconstrução discursiva do papel das emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa

DIEGO ABREU

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professor Palestrante na PUC-Rio no curso de Pós-Graduação em Língua Inglesa. Professor EBTT no Instituto Federal do Maranhão (Campus-Codó).

E-mail: [diego.candido@ifma.edu.br](mailto:diego.candido@ifma.edu.br)



**Resumo:** Dois são os objetivos deste trabalho: 1) investigar o processo de reconstrução discursiva dos afetos a partir de sua narrativização; 2) gerar entendimentos acerca do papel desempenhado pela afetividade na trajetória de aprendizagem de língua inglesa desde a perspectiva dos sujeitos envolvidos em tal empreendimento. Para tanto, analiso a forma como os participantes deste estudo reconstruem narrativamente suas vivências em sala de aula de inglês. Parto do conceito de afetividade sócio-historicamente construída. Articulo tal visão com um plexo de teorias que destacam a construção discursiva dos afetos a partir da narrativa. Como ferramenta analítica das narrativas, destaco o modelo proposto por Labov (1972). Os resultados alcançados evidenciam a importância dos expedientes avaliativos para a reedificação narrativa das experiências afetivas vividas pelos colaboradores do estudo e o caráter teleologicamente ambivalente dos elementos afetivos à luz da reconstrução desses pelos participantes.

**Palavras-chave:** Aquisição de segunda língua. Ensino-aprendizagem de inglês. Estudos do Discurso. Afeto. Narrativa.

**Abstract:** Two are the goals of this paper: 1) investigating the process of discursive reconstruction of the affects through its narrativization; 2) generating understandings about the role played by the affectivity in the English Language learning pathway of the subjects involved in this enterprise. In order to do so, the way the participants of this study reconstruct in narratives their experiences in the classroom of English language is analyzed. Firstly, it is founded in the concept of the affectivity as socio-historically construed. This vantage point is articulated with a range of theories that focus on the discursive construction of the affects through the narratives. Both the Labovian model for narrative examination and the self-narratives analyses model put forward by Cohn are presented as analytical tools for the narratives found in the corpus of this research. The results achieved give evidence, on one hand, to the importance of the evaluative expedients to the narrative re-edification of the affective experiences lived by the collaborators of this work. On the other hand, they also give evidence to the teleologically ambivalent character of the affective elements in light of their reconstruction by the participants of this study.

**Keywords:** Second language acquisition. English language teaching-learning. Discourse studies. Affect. Narrative.

### *Considerações iniciais*

**D**e grande êmulo dos fetiches por racionalização preconizados pela modernidade a esfinge de franca presença nos debates intelectuais acerca das mais distintas instâncias da vida humana: a afetividade experimentou uma reviravolta axiológica inegável ao longo das últimas décadas, tornando-se uma preocupação constante no cenário acadêmico hodierno das ciências sociais. Tamanha foi a ressignificação que Pavlenko (2013) chegou a conclamar a emergência de uma “virada afetiva” no pensamento contemporâneo, uma ruptura com o ideal de apatia e a supressão das emoções em nome de um logocentrismo preponderante na modernidade.

Inúmeras foram as áreas do saber revolucionadas pelo redescobrimento da dimensão afetiva da nossa experiência no mundo. Dentre estas, destacam-se as duas plagas científicas em cuja interseção a presente investigação se encontra: as pesquisas sobre aquisição de segunda língua e os estudos do discurso. Revisões mais pormenorizadas acerca do desenvolvimento cronológico das produções em ambas as áreas podem ser encontradas alhures (BARCELOS, 2015; LUPTON, 1998); aqui, limito-me a sublinhar as contribuições trazidas pela inclusão desse elemento no plexo de problemas pertinentes a ambos os campos científicos. Para as disquisições abarcadas pelo recamo da Aquisição de Segunda Língua, fecundos foram os aportes de inteligibilidade introduzidos pela ampliação de escopo fenomenológico resultante da integração das pesquisas realizadas nesse rincão aos problemas de ordem afetiva. A prevalência de análises de produção discente, de reformulações metodológicas e de inventários de procedimentos deu lugar a perquirições mais densas, marcadas pelo esforço de geração de inteligibilidade acerca dos condicionantes psicológicos e sociais ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (BARCELOS, 2015). Por outro lado, às perscrutações de caráter discursivo, assomaram-se importantes *insights* sobre não só a centralidade dos afetos para a construção da prática e das performances simbólicas, como também a influência de nossas emoções na conformação dos fenômenos das mais distintas ordens (social, política, histórica e *tutti quanti*), perseguidos pelos estudos discursivos.

Na pesquisa aqui introduzida, proponho o estabelecimento de uma interseção entre ambos os espectros de interesse. Tenho como objeto central o papel desempenhado pela afetividade no processo de ensino-aprendizagem conforme compreendida – e reconstruída discursivamente – pelos participantes deste estudo. De um lado, tal investigação tangencia os interesses dos estudiosos da Aquisição de Segunda Língua por sua capacidade de produzir entendimentos acerca de elementos subjetivos de importância proeminente para o desenvolvimento de saberes em um idioma estrangeiro. Do outro, ela também apresenta convergências com os Estudos do Discurso, pelo fato de o único meio disponível de acesso a essa intimidade subjetiva ser a reconstrução de tais fenômenos afetivos através de uma plethora de expedientes discursivos, sendo mais proeminente deles a estrutura narrativa.

De posse dessas reflexões, posso introduzir os objetivos precípuos desta inquirição, que são: 1) investigar a reconstrução discursiva e narrativizada dos afetos; e 2) gerar entendimentos acerca do papel desempenhado pela afetividade na trajetória de

ensino-aprendizagem de língua inglesa desde a perspectiva dos sujeitos implicados nesse processo.

Com o fito de concretizar tais objetivos, divido este artigo em cinco seções. Subsequente ao presente momento introdutório, temos a explicitação do arcabouço teórico sobre o qual a investigação ora debutada se assenta. Em seguida, temos uma seção de metodologia que iluminará os balizamentos epistemológico-metodológicos a orientarem a análise realizada na seção quatro. Por fim, teço algumas considerações finais acerca dos resultados analíticos obtidos.

### *A sala de aula à flor da pele: a afetividade no processo de ensino-aprendizagem*

Arnold (1999, p. 15) afirma que o afeto é “considerado amplamente como aspectos emocionais, sentimentais, de humor ou atitude que condicionam o comportamento”, tendo interferência direta na forma como nos portamos nos contextos sociais mais diversos, especialmente, no que tange ao escopo desta pesquisa, o contexto social da sala de aula. Considerando a amplitude dos componentes afetivos, Arnold (1999, p. 22) os divide em fatores individuais (focando nos traços de personalidade inerentes a cada indivíduo) e socioculturais (considerando o indivíduo enquanto um agente social que se relaciona com outros agentes).

Em relação aos aspectos afetivos relacionados aos traços de personalidade individuais do aprendiz, Arnold (1999) destaca a ansiedade, a inibição, a introversão, a autoestima, a motivação e o estilo individual de cada aluno. Enquanto fatores afetivos relacionais, a autora assinala a empatia, as transações em sala de aula (que se refere à organização dos alunos e do professor em relação à condução das atividades em sala) e os processos culturais inter-relacionados.

Um dos primeiros autores no campo da Psicologia a atribuir uma importância maior ao componente afetivo e aos aspectos socioculturais no processo de aprendizagem foi Vygotsky, rompendo com a hegemonia dualista que outrora (e ainda hoje) separara em campos diferentes os pares corpo / alma e razão / emoção. Partindo das teses do materialismo histórico, Vygotsky buscou entender a forma como a aprendizagem se desenvolvia no indivíduo através da cultura por uma perspectiva histórico-social. Segundo Meier e Garcia (2007, p. 53), comentando o pensamento vygotskiano:

Para descobrir as fontes dos comportamentos especificamente humanos, era preciso libertar-se dos limites do organismo e empreender estudos que pudessem explicar como os processos maturacionais entrelaçam-se aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas superiores típicas do homem.

O pensamento vygotskiano não via a aprendizagem como um acontecimento, algo que nos é transferido por algum elemento externo ou desenvolvido no interior do próprio indivíduo. Segundo Holzman (2002), Vygotsky “via o desenvolvimento como uma atividade cultural na qual as pessoas se engajam juntas ao invés de uma manifestação externa de um processo individualizado e interno”. Destarte, a construção do conhecimento e o aprendizado se dão a partir da relação dialética entre os níveis

interpessoal e intrapessoal. O aprendizado se dá no indivíduo a partir, primeiramente, do meio sociocultural (nível interpessoal) com o qual ele interage, reelaborando-se e estabelecendo-se no nível intrapessoal de forma singular e particular. Assim, alinho-me aqui a Leite, Leite e Prandi (2009, p. 205) na afirmação de que os “significados socioculturais, historicamente produzidos, são internalizados pelo homem de forma individual e, por isso, ganham um sentido pessoal.”

Considerando que o aprendizado se inicia primeiramente no contato com o nível interpessoal e se estabelece no nível intrapessoal de maneira singular, os componentes afetivos que influenciam cada indivíduo de maneira particular adquirem uma importância especial. Segundo Moraes Bezerra (2013, p. 258), “embora não tenha aprofundado sua pesquisa empírica no sentido de explorar a instância afetiva da consciência, Vygotsky ([1987]2008) critica a psicologia tradicional que, à sua época, dissociava o intelecto e o afeto”.

Podemos observar essa crítica nas palavras do próprio Vygotsky (1993, p. 25):

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, [...]. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente.

Oliveira (1992, p. 76) afirma que, para Vygotsky, “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. Portanto, torna-se impossível desvincular o processo intelectual (tanto no nível intrapessoal como interpessoal) dos componentes afetivos, na maneira como ambos influenciam-se e relacionam-se dialeticamente. Os aspectos afetivos que se apresentam em nosso corpo em um dado momento exercem influência direta na forma como os pensamentos constroem-se em nossa mente. Da mesma maneira, com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, os afetos vão tornando-se mais complexos. Enquanto os afetos primitivos têm sua raiz em nossos instintos (SANTOS; RUBIO, 2012), a partir do desenvolvimento cognitivo, as emoções sofisticam-se, cada vez mais, “afastando-se dessa origem biológica e constituindo-se como fenômeno histórico cultural” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 6).

Para Vygotsky (1993), as emoções não são um componente secundário em relação ao intelecto. Muito pelo contrário, os aspectos afetivos estão diretamente ligados à cognição, não em uma relação de dependência causal, mas através de uma relação dialética em que um torna-se essencial para a construção do outro. É justamente aqui que notamos claramente a ruptura entre o pensamento vygotkiano e a psicologia tradicional. Enquanto esta cria barreiras entre os elementos afetivos, cognitivos e sócio-históricos, Vygotsky os aproxima intimamente em suas inter-relações de influências mútuas.

### *Narrativização do afeto*

Nesta seção, almejo apresentar a definição e os elementos estruturais da narrativa segundo a literatura da área. Outrossim, discuto a importância da narrativização da experiência como forma de construção social dos afetos. Dessa forma, construir-se-á uma base consistente para a análise das narrativas que fomentaram a geração dos dados da presente pesquisa.

Iniciemos apresentando algumas definições de diferentes autores que demarcam um entendimento compartilhado sobre a natureza e a estrutura das narrativas. Para Labov (1972), as narrativas podem ser definidas como “um método de recapitulação de experiências passadas através da correspondência entre uma sequência verbal de orações e uma sequência de eventos que (infere-se) realmente aconteceram”. Segundo Bastos e Marques (2014, p. 11), as narrativas são entendidas como “uma forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual se pode estudar a vida social em geral [...] [e para a qual se considera] que contar histórias é uma prática social, uma atividade histórica e culturalmente situada [...]”.

Assim, as autoras atribuem às narrativas o papel de ferramenta organizadora do fazer e sentir do ser humano. Como afirma Schiffrin (1996, p. 169), o ato de construir histórias nos engaja num processo de construção da nossa própria identidade, sendo a narrativa “uma das formas de se chegar a um entendimento do *self* como um todo.”

O modelo de análise das narrativas orais desenvolvido por Labov (1972) apresenta os componentes estruturais presentes nas histórias contadas por indivíduos num dado contexto social. Segundo o autor, a narrativa pode ser analisada a partir dos seguintes componentes: resumo, orientação, ação complicadora, resolução, avaliação e coda. Thornborrow e Coates (2005, p. 4) trazem uma explicação sucinta, porém elucidativa, de cada um dos componentes desenvolvidos por Labov (1972). As autoras definem o resumo como

um breve sumário que, em certas ocasiões, ocorre no começo da história; a orientação refere-se à informação que está por trás da história acerca dos elementos: quem, quando e onde; a ação reveladora e a resolução referem-se às orações narrativas que descrevem os elementos chave da história; a avaliação é um aspecto da história que pode estar explícito ou misturado ao texto; e a coda é o comentário final que vem depois da resolução da história.

As autoras ainda ressaltam o fato de que, não necessariamente, todos os elementos listados aparecerão na história. Os únicos elementos tidos como essenciais no modelo laboviano de análise, segundo as pensadoras, são a resolução e a ação complicadora (THORNBORROW; COATES, 2005, p. 4). Moraes Bezerra (2012) também reafirma um certo desprendimento das narrativas em relação ao modelo de Labov (1972). Para a autora, “as histórias nem sempre são bem construídas, de sorte que podem existir histórias mais modelares em relação ao cânone, quanto histórias incompletas, fragmentadas, incoerentes” (MORAES BEZERRA, 2012, p. 64).

É preciso sublinhar que o processo de narrativização dos afetos não representa uma simples transposição destes de um plano psicológico para um plano linguístico; na

prática, pode-se dizer que o afeto somente se consuma em sua complexidade psicológica quando experienciado intersubjetivamente, seja por meio de sua performatização, seja por meio de seu intermédio de sua reconstrução em discurso. Acerca de tal aspecto, Belli (2009, p. 15) nos diz:

Recentemente, passou-se a considerar que as emoções não são apenas um produto da interioridade do indivíduo, mas sim construções sócio-discursivas. De fato, a psicologia social das emoções tem mostrado que os processos, determinantes e consequências da emoção, dependem da linguagem.

Assim, observamos que a construção discursiva e a narrativização do afeto são fundamentais para a própria existência de tais afetos segundo a forma que os concebemos. La Rochefoucauld (*apud* BELLI, 2009, p. 2) afirmou que “existem aqueles que jamais teriam amado se não tivessem nunca ouvido falar do amor”. Portanto, percebemos que o afeto não se restringe apenas a uma sensação interior individual. Sua existência é erigida em uma determinada cultura, sendo assim, a definição de uma emoção dependente do contexto social no qual ela é edificada. Em nosso corpo, inúmeras reações ocorrem de maneira caótica a cada instante. Seria impossível defini-las em sua singularidade. Através do discurso, torna-se possível recortar algumas dessas sensações, associando-as a certas experiências, e construir uma definição para cada afeto, baseada em um contexto experiencial socialmente situado. Esse olhar está alinhado à perspectiva de Belli (2009), já que o autor entende a indústria social das emoções pelo seu viés empoderador, permitindo-nos falar de emoção como algo que pode ser comunicado.

À luz desse olhar do afeto como um construto discursivo, é importante observar o papel que as narrativas exercem na sua composição. Conforme apontado argutamente por Hanninen (2007, p. 2), “um aspecto-chave do discurso da emoção é o seu emprego dentro da narrativa [...] os termos da emoção emergem como partes de conjuntos de termos inter-relacionados que se influenciam em sequencias narrativas”. As narrativas nos fornecem meios discursivos para reconstruirmos a totalidade experiencial dos eventos afetivos, dando-lhes a substancialidade da vida humana, a qual permite ultrapassar a dicotomização entre afeto e intelecto.

Adiante, na seção de *Pressupostos metodológicos*, apresentarei a maneira como construirei minha análise acerca da narrativização dos afetos, utilizando como ferramenta, o modelo laboviano.

### ***Pressupostos metodológicos***

A pesquisa apresentada se baseia na abordagem qualitativa por reconhecer que a sala de aula, com suas especificidades e idiosincrasias inerentes a cada contexto singular, não pode ser reduzida a uma fórmula quantificável baseada em análises estatísticas, que, segundo Haguette (2003, p. 222), são “incapazes de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos”. Para Chizzotti (2003, p. 34), ao comentar o método de pesquisa em questão, os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa não “pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos

nomotéticos<sup>1</sup> de analisá-la e descrevê-la.” Seguindo essa perspectiva, os dados gerados em sala de aula, selecionados para esta pesquisa, foram analisados de acordo com a singularidade do contexto social apresentado, alinhando-se ao “pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” e à “consciência da especificidade de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 2003, p. 34).

Apoiado na abordagem epistemológico-metodológica qualitativa, lançarei mão do modelo proposto por Labov (1972), porém sem esquecer que, como afirma Bastos e Marques (2014, p. 13), “as narrativas são formatadas (por) e formatam a realidade quando o narrador faz seu recorte singular da realidade, influenciado por uma matriz de princípios e valores”, ou seja, os outros elementos da narrativa também possuem um caráter de avaliação, uma vez que estão pautados em critérios ideológicos de valor e princípios. Portanto, resumindo, nossa análise das narrativas presentes nos dados gerados nesta pesquisa seguirá duas linhas principais: 1) o exame do processo de construção discursiva dos afetos pelos participantes da pesquisa vis-à-vis ao papel atribuído por tais sujeitos a esses construtos afetivos em suas respectivas trajetórias de ensino-aprendizagem de inglês; 2) a maneira como os praticantes posicionam-se e constroem avaliações através das narrativas, a qual será examinada à luz do esquema de Labov (1972).

### *Construindo o contexto*

Os dados ora analisados são oriundos de uma pesquisa realizada em 2015 em uma escola localizada no município de São Gonçalo (RJ) com alunos maiores de idade. As conversas que lhes deram gênese foram desenvolvidas com dois alunos – Gabriel e Bruna<sup>2</sup> – e foram geradas dentro de um modelo de entrevista semiestruturado (MORAES BEZERRA, 2013), em que apenas alguns questionamentos motrizes foram pensados previamente, sendo a interação conduzida basicamente de modo *ad hoc* e improvisado. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo uma inserção eticamente ilibada deles às atividades geradoras propostas.

O fragmento discursivo aqui analisado foi retirado desse estudo pretérito (ABREU, 2015), sendo selecionado por sua proficuidade em condensar em um pequeno extrato interacional um volume considerável de expedientes de construção discursiva dos afetos em inter-relação com o papel por estes desempenhado no processo de ensino-aprendizagem de inglês. A interação foi gravada com a utilização do aplicativo Audacity®, instalado em um aparelho de celular. Em seguida, os dados foram transcritos com base no modelo proposto por Garcez, Bulla e Loda<sup>3</sup> (2014). Feitas essas considerações preliminares, passamos à análise do Fragmento 1.

<sup>1</sup> O termo “nomotético”, empregado pelo autor citado, significa um saber de caráter axiomático ou demasiadamente rígido.

<sup>2</sup> Nomes fictícios.

<sup>3</sup> Convenções de transcrição utilizadas: (.) descida leve sinalizando final de enunciado; (?) subida rápida sinalizando uma interrogação; (,) descida leve na entonação; (::) alongamento de som; (-) corte abrupto no enunciado; (palavra) ênfase em uma sílaba ou palavra; (..) pausa com menos de um segundo; (°palavra°) volume baixo; (↑) entonação ascendente; (↓) entonação descendente; (hh)

*Fragmento 1*

Gabriel	01	sei lá, cara(.) deixa um cado assustado pra falar assim(.) em inglês
	02	tu imagina(...) tipo(.) é show falar as paradas em inglês(.) que nem
	03	gringo(...) dá pra tirar uma onda[risos] né?
Bruna	04	[Risos]
Gabriel	05	só que na hora que tu tem que falar essas palavras meio doida na
	06	frente de todo mundo é mais chato
Bruna	07	pô!(...) imagina(.) você com vergonha de falar, Gabriel! Se até
	08	você fica com vergonha(...) imagina eu [risos]
Gabriel	09	[não é] questão de ter
	10	vergonha cara!(...) você sabe que eu fico tranqüilão pra falar na
	11	frente dos outros(...) mas, sei lá(.) quando fala em outra língua é
	12	diferente.quando eu tava falando em inglês(.), lá na peça, eu
	13	fiquei com medo de falar alguma parada errado (...), tem as
	14	meninas ali que falam inglês à beça(...) igual naquela hora que eu
	15	tava lendo as falas(.) ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...)
	16	parecia que a minha voz tava presa(.) saca?
Bruna	17	caraca!(...) que doideira! Você com medo de falar em público,(.)
	18	gabriel(...) poxa! Nem parece você!
Gabriel	19	é verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo(...)

Divido a presente empresa analítica em três momentos. No primeiro, empreendo um sobrevoo panorâmico sobre o breve fragmento, detalhando os movimentos interacionais que o constituem. Em seguida, esmero-me sobre os expedientes de reconstrução discursiva dos afetos vividos pelos participantes com base em esforços de narrativização (HANNINEN, 2007), lançando mão da equipagem analítica apresentada na seção anterior para esmiuçar as sutilezas do processo de narrativização dos afetos. Por fim, apoio-me no plexo de reflexões erigido para examinar as formas como a inter-relação entre afetividade e ensino-aprendizagem de inglês são construídas no fragmento em tela.

O trecho transcrito acima se inicia com um primeiro movimento de reconstrução discursiva de afetividade por parte de Gabriel, que tem como foco a elaboração genérica de algumas de suas experiências passadas com a língua inglesa: **deixa um cado assustado pra falar assim(.) em inglês**. Porém, tal emoção de caráter eminentemente negativo, o susto, é, logo em seguida, contraposta a uma avaliação encomiástica acerca de suas expectativas em relação a performar discursivamente no idioma em tela: **é show falar as paradas em inglês(.) que nem gringo(...) dá pra tirar uma onda[risos] né?**. Patenteia-se, nos pródromos do excerto em análise, uma dinâmica de oscilação axiológica em que o participante pende entre a reconstrução de percepções e afetos positivos acerca da língua inglesa e entendimentos de caráter negativo. Após evidenciar seu desejo de se comunicar em inglês, emulando um **gringo**, Gabriel novamente tece em

---

risadas, aspirações; (“palavra”) diálogo construído; (>palavra<) fala mais rápida; ((comentário)) comentários do transcritor; (/.../) corte na transcrição.



palavras outro jugo de inclinação negativa, erigindo uma sinuosa coreografia interacional: **só que na hora que tu tem que falar essas palavras meio doida na frente de todo mundo é mais chato.**

Essa afirmação do discente durante o ensaio intriga Bruna, cuja resposta imediata é **pô!(...) imagina(.) você com vergonha de falar, Gabriel! Se até você fica com vergonha(...) imagina eu.** Aqui dispomos de um movimento complexo de escambo discursivo em que, por um lado, a participante introduz seu assomo para o esforço de reconstrução experiencial capitaneado por seu interlocutor, enquanto, por outro lado, ela própria também giza brevemente um esboço identitário e de identificação afetiva. Seguindo o comentário de Bruna, Gabriel dá início a uma reflexão acerca do desconforto e da dificuldade vivenciados por ele ao apresentar-se em inglês: **[não é] questão de ter vergonha(...)cara!(...) você sabe que eu fico tranqüilão pra falar na frente dos outros(...) mas, sei lá(.) quando fala em outra língua é diferente.** No trecho destacado, o participante constrói socialmente e defende uma imagem de pessoa extrovertida e comunicativa, para quem o sentimento de vergonha emerge como algo inadequado e pouco lisonjeiro. Entretanto, ao mesmo tempo em que luta para proteger esse traço de sua identidade, Gabriel vê-se confuso – como podemos notar pela hesitação na fala do aluno e a presença do termo **sei lá**, indicando uma razão incompreendida – devido à percepção de que seu comportamento social, mais especificamente, a forma como ele constrói sua identidade como aluno naquele espaço, altera-se no momento em que se encontra estimulado a agir discursivamente através da língua inglesa diante de uma plateia.

Na linha 09, Gabriel inicia uma narrativa na qual ele justifica, a partir da experiência relatada, suas reflexões previamente apresentadas e discutidas. Ademais, o aluno explica a razão das mudanças em seu comportamento, notadas por Bruna, ao ler suas falas em inglês. A narrativa inicia-se com a oração **quando eu tava falando em inglês(.)**, que exerce a função de marcador temporal, delimitando o momento em que a história situa-se. Em seguida, um balizamento espacial também é introduzido por Gabriel em sua narrativa: **lá na peça.** Ambas as traves situam o ouvinte em relação ao contexto que envolve a história a ser apresentada e, segundo o modelo laboviano, representam um certo tipo de orientação na narrativa. No seio desse artesanato narrativo, Gabriel pincela em palavras alguns dos feixes de caracterização do afeto de medo por ele erigido, que tem como condicionantes importantes a sua percepção acerca do alto nível de domínio linguístico na língua em que ele performava pelas meninas que compunham sua plateia e sua sensação de embargo da voz enquanto tentava enunciar orações nesse idioma estrangeiro: **eu fiquei com medo de falar alguma parada errado (...), tem as meninas ali que falam inglês à beça(...) igual naquela hora que eu tava lendo as falas(.) ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...) parecia que a minha voz tava presa(.) saca?.**

O fragmento 1 se encerra com dois assomos apreciativos acerca da narrativa cunhada por Gabriel. O primeiro advém de um aparte de Bruna, que marca seu espanto diante da dificuldade conversacional de seu colega quando instando a falar em inglês: **Caraca!(...) que doideira! Você com medo de falar em público.** Tal constatação leva a participante a comparar o comportamento de Gabriel a de outra pessoa, cuja identidade se afasta daquela predominantemente flagrada pela aluna: **Gabriel(...) poxa! Nem**

**parece você!**. Essa pontuação encontra em seu interlocutor um manifesto de concordância, um novo movimento de oscilação no processo de reconstrução identitária, que imprime ainda mais sofisticação ao escambo discursivo consignado no excerto em tela: **É verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo.**

Concluído o breve panorama acerca dos intercâmbios interacionais constitutivos do fragmento 1, podemos passar à segunda fase de nossa análise. *Grosso modo*, pode-se flagrar no segmento em questão, um intrincado e complexo processo de construção conjunta – em meio a expedientes de edificação identitária, avaliativa e narrativa – do plexo afetivo experienciado por Gabriel no momento relatado. Nos pródromos do segmento, observamos o participante introduzindo seus primeiros aportes de reconstrução discursiva acerca de suas experiências afetivas pela chave do medo, ao rememorar sua vivência em uma situação de exposição perante outros sujeitos, em que o jovem se via instado a produzir enunciados em inglês. O termo **assustado**, empregado por Gabriel, marca um sentimento de exasperação provocado, via de regra, pela sensação de ameaça diante de algum perigo eminente, o qual, no contexto em questão, é encampado pelo possível constrangimento a ser vivido pelo aluno em sua performance comunicativa em uma língua que lhe é pouco familiar: **deixa um cado assustado pra falar assim(.) em inglês.**

O medo inicial, no turno interacional seguinte, se imiscui a outro afeto discursivamente erigido, de polaridade axiológica inversa: uma antecipação de alegria, inscrita em um juízo positivo, em face da possibilidade de assemelhar-se aos estrangeiros (presumivelmente, valorados de maneira positiva por Gabriel) no azo de falar inglês de forma fluente. Esse apontamento afetivamente galvanizado encontra-se consignado na breve inserção do aluno: **é show falar as paradas em inglês(.) que nem gringo(...) dá pra tirar uma onda.** Dois são os elementos avaliativos dignos de destaque no excerto. Em primeiro lugar, o anglicismo **show**, que recobre sob uma aura de abono a experiência de gozar de proficiência no idioma estrangeiro em questão. A categorização encomiástica de tal comportamento ganha mais um óbolo com a sua associação ao termo **tirar uma onda**, representativo de ações ou modos de ser prestigiosos aos olhos do grupo social ao qual o aluno se integra.

Evidenciando o caráter sinuoso do quadro interacional em análise, Gabriel, mais uma vez, oscila em sua valência axiológica, reconstruindo sua experiência de incômodo diante da necessidade de expressar-se em inglês na frente de outros colegas: **na hora que tu tem que falar essas palavras meio doida na frente de todo mundo é mais chato.** O sentimento de incômodo, discursivamente erigido pelo participante, em última instância, emerge como uma reconfiguração do medo inicial, representado por Gabriel pela expressão **assustado**. Do ponto de vista material, tem-se a mesma vivência retratada sob dois prismas distintos; do ângulo da experiencialidade subjetiva do discente, vive-se de formas diversas uma mesma situação objetivamente flagrável: a primeira esporada pelo temor de eventuais julgamentos; a segunda, pelo incômodo de estar em uma situação de vulnerabilidade interacional – despontado como alvo para juízos acerca de sua baixa proficiência no idioma estrangeiro.

O temor inicial de Gabriel, por ele reconstruído como mal-estar, passa por uma nova reformulação pela boca de sua interlocutora. Bruna, ao ouvir a narrativa de seu colega, esquadrinha o retrato experiencial gizado como um exemplo de comportamento

envergonhado, atribuindo ao sujeito de tais vivência o sentimento de vergonha: **você com vergonha de falar, Gabriel**. Porém, mais do que reedificar os contornos experienciais de seu parceiro interacional, Bruna também utiliza o referido enunciado como andaime para ela própria tecer genericamente suas experiências performativas com a língua inglesa: **se até você fica com vergonha(...) imagina eu**. Tal reconstrução tem como eixo central o cotejamento proposto pela participante entre seu grau de abertura à vulnerabilidade interacional e o de seu interlocutor, tido como alguém mais extrovertido. Portanto, se Gabriel, detentor de um grau elevado de destreza comunicativa (aos olhos de Bruna), aparenta fragilidade diante da possibilidade de vitimização por jugos depreciativos, ela, enquanto alguém que se percebe menos comunicativamente proficiente que seu interlocutor, encontra nessa informação substância para justificar seu próprio mal-estar em relação à produção de dizeres em inglês diante de uma plateia.

Aferrando ainda mais a disputa interacional pela caracterização legítima da experiência afetiva vivenciada por Gabriel, este se opõe à teorização imposta por sua interlocutora, negando o estatuto de vergonha – possivelmente, tido como um termo desabonador – por ela instituído sobre sua vivência: **[não é] questão de ter vergonha cara!(...) você sabe que eu fico tranqüilão pra falar na frente dos outros**. Após rejeitar a timbragem de sua emoção pela eiva da vergonha, Gabriel debuta um esforço de reconstrução narrativizada do tecido de sua experiencialidade, apresentando uma faceta inédita de uma de suas vivências (em uma peça ensaiada em inglês) com o idioma – a qual se estende da linha 12 até a 16.

Dois são os gatilhos iniciais de transição entre o mundo da história rememorada e o mundo da interação (COHN, 1978), ambos marcados pela partícula **quando: quando fala em outra língua é diferente / quando eu tava falando em inglês(.), lá na peça**. No primeiro esforço de realocação experiencial, Gabriel emprega como gancho narrativo um elemento genérico: a situação inespecífica de se comunicar em um idioma que não o seu materno. Em seguida, tal escoadouro sofre uma reconfiguração, não sendo mais marcado por um cenário abstrato e vago, mas por uma situação pontual: a participação do aluno em uma peça performada em inglês. Na aurora da história, o colaborador desta pesquisa institui uma nova recauchutagem em relação ao tecido afetivo em disputa ao longo de todo o fragmento: **eu fiquei com medo de falar alguma parada errado**. Novamente, a insígnia experiencial do medo é angariada pelo discente, sendo seu emprego no trecho em tela produto da justaposição de sua baixa confiança em sua capacidade de se expressar satisfatoriamente em inglês e sua percepção do domínio desse idioma por parte de membros da plateia que lhe iria julgar: **tem as meninas ali que falam inglês à beça**.

Esse sentimento de medo, causador de um mal-estar e incômodo comportamental em Gabriel, é representado pelo discente a partir de vários elementos fenotípicos por ele listados em sua narrativa: **ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...) parecia que a minha voz tava presa(.) saca**. Tais pontuações incrementam em sofisticação a construção do afeto retratado por Gabriel. O medo narrativizado pelo aluno não é apenas um plexo emotivo genérico, sem carizes; ele é uma rede de sensações que aplacam o indivíduo, que o fazem perder o foco, que impactam no seu corpo, no ecoar de sua voz. O medo erigido se mostra patente e influencia decisivamente a

performance comunicativa do aluno, tornando seu contato com o inglês um momento de tortuosidade.

Após a exposição dos traços fenotípicos marcantes de sua vivência de medo, Gabriel abre espaço interacional novamente para a intervenção de Bruna, que novamente se esforça em marcar as experiências de Gabriel com algum emblema categorial, dessa vez, contudo, convergente com a narrativa propugnada pelo discente: **Caraca!(...) que doideira! Você com medo de falar em público.** Além de explicitar sua surpresa em relação às confidências de intimidade narrativizadas por seu interlocutor, a aluna utiliza sua avaliação acerca da natureza incomum da história cunhada por Gabriel para realizar um apontamento identitário acerca de seu colega: **Gabriel(...) poxa! Nem parece você!** Este encontra remanso acolhedor nas palavras de Bruna, recobrando-lhe com uma aura de concordância: **É verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo.**

Concluída a radiografia dos expedientes de reconstrução discursiva das experiências afetivas, podemos vislumbrar tal fragmento pelo prisma dos processos de narrativização. Para tanto, emprego o instrumental laboviano, em sua articulação com as pontuações de Cohn (1978). Primeiramente, cabe salientar que o quadro narrativo composto no fragmento 1 destoa do cânone preconizado pela literatura tradicional da sociolinguística, sendo sua estruturação guiada mais pelo seu papel interacional do que pela anuência à modelagem ortodoxa das histórias orais. Apesar de lastrear-se em elementos discursivos erigidos ao longo de todo o trecho em tela, o umbral textual que marca a transição entre, em termos cohnianos, o plano da interação e o plano da reconstrução experiencial, emerge na linha 12 (**quando eu tava falando em inglês**), sendo a narrativa a ser ora examinada inscrita no excerto que se estende até o final do fragmento.

O primeiro momento apontado pela taxonomia laboviana é o sumário da narrativa, que, no exemplo em questão, se dá nos dois esforços iniciais, empreendidos por Gabriel, de transumância do universo da narração para o mundo da narrativa (COHN, 1978), ambos caracterizados pelo emprego do termo **quando: quando fala em outra língua é diferente / quando eu tava falando em inglês**. Ambos os enunciados, além de demarcarem tempo-espacialmente as histórias – o primeiro de forma mais genérica; o segundo, mais precisa –, introduzem tematicamente o busílis sobre o qual todo o processo de reconstrução experiencial implementado vai orbitar. A tal expediente exordial segue-se um breve apontamento contextualizante, o qual, em comunhão com os elementos sumarizantes, são contemplados pela categoria laboviana da orientação: **lá na peça**. Apesar de curto do ponto de vista do tempo interacional ocupado, tal elemento de orientação representa um aporte importante no que tange à contextualização do universo da narrativa reconstruído discursivamente por Gabriel.

No esquema preconizado por Labov (1972), o próximo passo prescrito é a ação complicadora, momento que marca o pico axiológico da narrativa, condição interacional *sine qua non* para a sua existência legítima. Na história em lente, a unidade enunciativa a desempenhar essa função constrange-se ao segmento: **eu fiquei com medo de falar alguma parada errado**. É justamente esse apontamento que demarca a transição entre o introito da narrativa, em que o seu quadro contextual e sua gênese são erigidos, e o seu ponto de culminância, seu promontório dramático em que a sua razão de ser se torna explícita. Ao patentear discursivamente a rede afetiva que o envolveu na situação

reconstruída, Gabriel delinea o ponto fundamental de toda a história, que justifica interacionalmente a construção da narrativa analisada. A tal culminância dramática assoma-se, no esquema laboviano, uma série de expedientes avaliativos que complementam o cenário axiológico da trama: **falar alguma parada errado / tem as meninas ali que falam inglês à beça**. Essas inserções, ainda que careçam da centralidade gozada pela ação complicadora, também contribuem para a composição do mosaico holístico que, de um ponto de vista axiológico, confere contornos de legitimidade à produção da narrativa enquanto relato do extraordinário (LABOV, 1972).

As duas etapas conclusivas preconizadas pela armadura laboviana, respectivamente a resolução e a coda, emergem nas linhas finais do fragmento. A primeira, responsável pela concatenação de experiências que encaminham a narrativa a um desfecho, possui um caráter mais ortodoxo no excerto em tela, sendo marcado pelos apontamentos de Gabriel acerca das respostas de seu corpo no momento em que este se encontrava performando discursivamente em inglês: **as falas(.) ficava toda hora(.) só olhando pro lado(...) parecia a minha voz tava presa(.) saca**. Apesar de não ofertarem uma resolução do ponto de vista interno à história (há ainda inúmeros pontos nodais não deslindados na narrativa do aluno), interacionalmente, tais colocações direcionam-na ao seu desfecho, fazendo jus ao argumento cunhado pelo participante, para o qual a narrativa desempenhou o papel de suporte.

Finalmente, à luz do modelo proposto por Labov (1972), temos a coda, fechamento formal da história e limiar de retorno do mundo da narrativa para o mundo da narração. No caso do segmento examinado, nos deparamos com uma configuração heterodoxa de fechamento, protagonizado não pelo construtor precípua da narrativa – subjetividade vivente das experiências reedificadas –, mas por sua interlocutora, Bruna. A narrativa aqui estudada encontra seu término nas palavras derradeiras da aluna: **É verdade mesmo(...) parece que é outro, mesmo**. Para demarcarmos com têmpera suficiente o caráter conclusivo do enunciado propugnado por Bruna, é preciso rememorarmos que a narrativa composta primordialmente por Gabriel desponta como um expediente de narrativização de sua experiência afetiva discursivamente construída. Nesse sentido, um dos elementos centrais do esforço reconstrutivo do jovem era a sua caracterização da excepcionalidade da situação tecida. É justamente esse aspecto do seu quadro narrativo que se encontra contemplado pelo apontamento de Bruna, ofertando um fechamento heterodoxo, porém interacionalmente justificável, para a história composta a duas mãos pelos interagentes.

Concluída a radiografia dos elementos estruturais que conformaram o processo de narrativização das experiências afetivas engendradas no fragmento 1, podemos passar à etapa derradeira da presente análise, que versa sobre a forma como tais vivências afetivas narrativizadas influem, à luz das percepções dos próprios sujeitos que as reconstroem discursivamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês. O cenário afetivo erigido pelos interagentes do fragmento se mostra multifacetado e modulante, não havendo uma instância afetiva unitária como monopolista das experiências narrativizadas. Porém, o plexo de oscilações possui dois pontos de estabilidade: por um lado, há uma miríade de elementos afetivos que, na visão êmica dos participantes, contribuem negativamente para o desenvolvimento satisfatório de atividades pedagógicas (como aquela reconstruída na história de Gabriel); e, por outro

lado, há um outro mosaico de emoções, cuja natureza se mostra alvissareira ao processo de ensino-aprendizagem de inglês.

No que tange à primeira categoria, as vivências afetivas catalogadas pelas insígnias do medo (linha 17), do susto (linha 1) e da vergonha (linha 10), à luz de suas reelaborações discursivas, possuem efeitos negativos no processo de aprendizagem de inglês como segunda língua. Essa perniciosidade se substancia pelo fato de tais emoções dificultarem – quando não, impedirem – a participação dos alunos em atividades comunicativas de alta exposição pessoal, como a peça de teatro brevemente mencionada por Gabriel. Por exemplo, o medo erigido discursivamente pelo aluno na linha 13 (**medo de falar alguma parada errado**) se mostra pedagogicamente malfazejo devido aos seus efeitos somáticos imediatos sobre o corpo do discente, os quais impactam na capacidade deste desempenhar uma série de movimentos corporais necessários à prática comunicativa, como falar (**parecia que a minha voz tava presa**) ou manter-se concentrado (**ficava toda hora(.) só olhando pro lado**). Logo, temos que o quadro experiencial reconstruído sob a égide desse tecido afetivo, com base nas percepções narrativizadas dos participantes, influi de modo negativo na consecução de atividades essenciais para o desenvolvimento dos alunos em sua proficiência linguística.

Por outro lado, apesar de quantitativamente minoritários, é possível também flagrar, ao longo do fragmento 1, a presença de afetos reconstruídos em palavras que possuem um pendor benfazejo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em suas atividades de língua inglesa. Dentre estes, cabe aqui destacar o interesse sublinhado por Gabriel em aprender a falar inglês com o intuito de angariar óbolos de prestígio em seu ciclo social mais próximo: **é show falar as paradas em inglês(.) que nem gringo(...) dá pra tirar uma onda**. Mais do que evidenciar um apreço individual de Gabriel pelas habilidades comunicativas potencialmente desenvolvidas nas aulas de inglês, o breve enunciado recortado pinta em matizes mais vivos uma síntese do tropel de feixes afetivos que motivam o aluno a integrarem as atividades pedagógicas em língua inglesa. Temos, portanto, um retrato da significação pessoal, afetivamente galvanizada, do inglês para o discente, a razão para o seu investimento subjetivo nesse processo de aprendizagem.

Encerrada a fase final deste esforço analítico, na seção seguinte, teço algumas breves considerações conclusivas acerca de toda a trajetória de reflexões e discussões performadas ao longo de todo este escrito.

### *Considerações finais*

Dois foram os objetivos precípuos a mobilizarem a presente investigação, a saber: 1) investigar o processo de reconstrução discursiva dos afetos a partir de sua narrativização; e 2) gerar entendimentos acerca do papel desempenhado pela afetividade na trajetória de aprendizagem de língua inglesa desde a perspectiva dos sujeitos envolvidos em tal empreendimento. Após a análise avançada ao longo das páginas anteriores, dispomos de elementos para tecer algumas considerações acerca de ambos os fitos previamente estabelecidos.

Como fartamente documentado durante a seção pregressa, o trabalho de reconstrução discursiva das experiências afetivas possui duas características

proeminentes: seu caráter proteico e sua natureza cooperativa. Inúmeros foram os expedientes de reformulação, disputa, agonismo, contestação e remoldagem flagrados ao longo dos dados examinados. Os retratos afetivos narrativizados se mostram oscilantes em função das contingências interacionais patenteadas no intercurso conversacional aqui registrado: foram as articulações retóricas, os movimentos argumentativos, os desencontros próprios da interação, os deslizos e *tutti quanti* que, em diálogo com o conteúdo mnemônico das vivências reconstruídas por Bruna e Gabriel, contribuíram para a conformação de tais itens discursivos devassados ao longo deste escrito.

No que tange à correlação entre as instâncias afetivas narrativizadas e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, encontramos novamente outro espectro de ambiguidade. Por um lado, sobejas são as reconstruções discursivas presentes no fragmento analisado que evidenciam o caráter contraproducente de certas experiências afetivas e erupções emocionais. Por outro lado, o estudo das palavras de Gabriel também torna translúcida a influência positiva exercida pelo apreço demonstrado pelo aluno em relação aos óbolos de prestígio que lhe seriam oferecidos a partir da proficiência comunicativa em inglês. Essa ligação afetivamente poderosa com o idioma em questão, mais do que motivar a sua aprendizagem no coração do aluno, lhe oferta uma justificativa para o seu engajamento nas atividades propostas com o fim de desenvolver seus saberes nessa língua.

Diante da faceta complexa da inter-relação entre afetividade e ensino-aprendizagem de inglês, cabe aqui retomar as ideias de Vygotsky (1993), que preconizam o conúbio visceral entre os nossos afetos e as demais instâncias psicológicas da vida humana. Nossos sentimentos, emoções e sensações, em vez de apenas um apêndice animalesco de nossa evolução, representam um nível inalienável da experiência humana no mundo – em si, nem positivo nem negativo. Logo, o olhar para a questão da afetividade não deve ser orientado pela busca de uma panaceia, capaz de transformar todas as instâncias pedagógicas em momentos exitosos; da mesma forma como também não deve assumir uma postura inquisitória, como se visasse a mapear o terreno dos nossos afetos de modo a dissipá-los completamente do universo da sala de aula. A afetividade continuará emergindo como um elemento importante no processo de aprendizagem, devendo este ser compreendido em toda a sua densidade e complexidade, de modo a que possamos esconjurar ou mitigar emoções malfazejas aos objetivos de ensino ansiados. Da mesma forma, é preciso que ampliemos o escopo de inteligibilidade sobre nossas emoções com o intuito de fomentar e nutrir expedientes afetivos que se mostrem produtivos e benfazejos ao âmbito do aprender-ensinar.

### *Referências*

ABREU, D.C. "*É estranho! Parece que a gente fica paralisado*": um olhar sobre a narrativização da experiência com o medo através da lente investigativa da Prática Exploratória. Monografia de Conclusão de Curso (não-publicada), 2015.

ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in second language learning and teaching*. Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Kalisz, Poland. v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BASTOS, L. C.; MARQUES, D. A construção do *Self* e do outro nas narrativas de um suspeito em um interrogatório policial na Delegacia da Mulher. *ReVEL*, vol. 12, n. 23, 2014.

BELLI, S. La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de una área importante en las Ciencias Sociales. Universidad del Bío bío. *Theoria*, v. 18, p. 15, 2009.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, ano / vol. 16, n. 002, Universidade do Minho, Braga Portugal, p. 221-236, 2003.

COHN, D. *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton University Press. 1978.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L.P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In: *VEREDAS - Revista de estudos da linguagem*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez., 2002.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; ZANOTTO, Mara Sophia (Orgs.). *Trajetórias de pesquisa em Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

HAGUETTE, T.M. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HANNINEN, K. Perspectives on the narrative construction of emotions. *ELORE*, vol. 14 – 1, 2007. Disponível em: [http://www.elore.fi/arkisto/1\\_07/han1\\_07.pdf](http://www.elore.fi/arkisto/1_07/han1_07.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Lois. Presentation, Annual Meeting of the American Psychological Association, 2002.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. Umuarama, Faculdade de Ciências Humanas da UNIPAR. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009.



LUPTON, D. *The Emotional Self: a sociocultural exploration*. London: Sage Publications, 1998.

MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista Soletas*, n. 25, p. 257-281, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, p. 59-76, 2012.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect'. In: *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Ed: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D.; Salisbury. 2013. p. 5-61.

SANTOS, F.; RUBIO, J. A. S. Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental - uma contribuição teórica. São Paulo, Faculdade São Roque, *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 3, n. 1, 2012.

SCHIFFRIN, D. *Narrative as a self portrait: sociolinguistic constructions of identity*. Washington, DC. Georgetown University, Cambridge University Press, *Language in society* 25, p. 167-203, 1996.

THORNBORROW, J.; COATES, J. *The sociolinguistics of narrative*. Philadelphia: Library of Congress, 2005.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.