



Olhares e dizeres sobre os afetos no processo de ensino/aprendizagem de inglês: uma análise do Platonismo como modelo de construção de inteligibilidade à luz da Psicologia Discursiva Crítica

Words and views on the affects in the process of teaching/learning English: a Critical Discursive Psychology-based analysis of the Platonism as an intelligibility construction model

Diego Abreu*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é gerar inteligibilidade acerca de como um conjunto de repertórios interpretativos assentados na filosofia platônica esquematiza discursivamente a reflexão de professores(as) de inglês sobre a influência dos afetos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Com tal objetivo em vista e amparado teoricamente pelos preceitos da Psicologia Discursiva Crítica, me inclino sobre as construções discursivas de três docentes de inglês que alicerçaram seus posicionamentos acerca dos afetos no modelo teórico platonista. Por fim, discuto criticamente em que medida esse sistema filosófico está em (dis-/cons-)sonância com o entendimento contemporaneamente hegemônico acerca dos afetos, apontando os desdobramentos de tal (des-)alinhamento.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Discursiva Crítica. Estudos do Discurso. Afeto. Platonismo. Virada Afetiva.

ABSTRACT: The objective of this work is to generate intelligibility regarding how a body of interpretative repertoires based on the platonic philosophy schematizes discursively the reflection of English teachers regarding the influence of the affects in the process of learning/teaching this language. Guided by this objective and supported by the precepts of Critical Discursive Psychology, I lean myself on three English teachers' discursive constructions that had as a foundation for their stances about the affects in the platonist theoretical model. Finally, I discuss critically about to what extent this philosophical system is in (con-/dis-)sonance with the contemporarily hegemonic understanding about the affects, highlighting the possible consequences of this (mis-)alignment.

KEYWORDS: Critical Discursive Psychology. Discourse Studies. Affect. Platonism. Affective Turn.

* Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Bolsista CAPES/CNPq. E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com.

1. Introdução

Contemporaneamente, poucos temas parecem ganhar tanta centralidade na reflexão de autores(as) afiliados(as) a áreas que se preocupam com o processo de ensino/aprendizagem de línguas como a afetividade e seu papel no ecossistema vivo da sala de aula. Exemplos de tamanho destaque dado à questão dos afetos se multiplicam na literatura hodierna de áreas integradas ou limdeiras aos Estudos do Discurso em ambientes/contextos pedagógicos (BARCELOS; COELHO, 2016; SILVA; BARBOSA, 2016; BARBOSA; BEDRAN, 2016 – somente para citar alguns exemplos). Esse movimento recente de crescente interesse pelo temário afetivo já mereceu, ele próprio, alguma teorização, recebendo a alcunha de “virada afetiva¹” (PAVLENKO, 2013). Contudo, conforme aponta a autora, essa corrente contemporânea de revalorização da afetividade, mais do que impingida por um simples incremento quantitativo do volume de pesquisas dedicadas a tal tema, é marcada por uma reviravolta qualitativa na própria forma de se posicionar teoricamente diante dessa esfinge, em busca de um olhar mais aprofundado, abrangente e multidisciplinar no trato desse fenômeno. Nesse sentido, os benefícios resultantes de semelhante redirecionamento passariam pela construção de um espaço de ensino/aprendizagem mais humano e atento às especificidades subjetivas dos indivíduos nele inseridos (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

No entanto, conforme salienta argutamente Pavlenko (2013), uma das grandes debilidades observadas em uma série de trabalhos que capitaneiam esse movimento – obstaculizando o desenvolvimento desse entendimento mais humanista e subjetivista da vida em sala de aula de línguas – reside na nebulosidade que ronda as teorizações acerca dos afetos. Segundo a autora, essa falta de clareza e consistência teórica se deve,

¹ Apesar de Pavlenko (2013) tomar como base para exemplificar a sua argumentação, especificamente, a área de ASL (Aquisição de Segunda Língua), em diferentes momentos do seu texto, a mesma afirma que tal movimento se espalha para outras áreas reclinadas sobre os fenômenos discursivos – razão porque opto por estabelecer um escopo mais amplo na minha própria argumentação.

por um lado, à própria complexidade intrínseca a esse fenômeno; e, por outro lado, à rarefação e à fragilidade dos diálogos estabelecidos por pesquisadores(as) inseridos(as) em áreas preocupadas com os afetos por uma perspectiva discursiva com os esquemas de inteligibilidade provenientes de outros campos do saber. Esse isolacionismo (não necessariamente intencional) faz com que muitas das reflexões e proposições acerca dos afetos na sala de aula – em sua ampla maioria, argutas e importantes – careçam de um estofo teórico que as sustente ou, pior ainda, encontrem esse alicerce de sustentação em esquemas teóricos antagônicos aos valores fundamentais que balizam o movimento da virada afetiva - explicitados no parágrafo anterior. Semelhante problema também foi assinalado, *mutatis mutandis*, por Vygotsky (1999) em relação às teorizações provenientes de algumas das escolas dominantes da psicologia do início do século XX, as quais, apesar de advogarem abstratamente uma concepção materialista dos afetos, em última instância, construíam seus respectivos pensamentos sobre uma base cartesiana, logo, inerentemente idealista.

Se tomarmos como certa a crítica feita por Pavlenko (2013) acerca da timidez teórica de muitas das reflexões sobre os afetos levantadas hodiernamente, nos deparamos com o prospecto de que tais teorizações, quando existentes, provêm de uma adesão - em geral, desprovida do senso crítico desejável - a modelos de inteligibilidade disponíveis no mercado cultural (BOURDIEU, 2007) da nossa sociedade. Esses esquemas estruturantes são denominados por certos autores(as) da Psicologia Discursiva Crítica de repertórios interpretativos (WETHERELL, 1998; EDLEY, 2001). Assim, em vez de emergirem como edifícios teóricos holísticos, articulando os valores fundantes do próprio interesse pelo tema dos afetos por um ângulo discursivo a modelos que convirjam com esses entendimentos, tais concepções de afeto despontam como colagens incoerentes de ideias sortidas a teorias que tendem a ir na contramão de tais proposições.

Motivado por essas reflexões, decidi me engajar em uma investigação para entender quais são os repertórios interpretativos que subjazem/alicerçam os modelos de inteligibilidade acerca dos afetos aventados no campo multidisciplinar dos Estudos do Discurso. Em um escrito anterior (ABREU, 2017), me dediquei a tal labor, alumiando os repertórios interpretativos que sustentam as concepções de afeto erigidas em pesquisas da área em questão. E é na esteira desse esforço que o presente artigo se encontra, se assentando, contudo, sobre outro escopo: a forma como professores(as) de língua inglesa² compreendem os afetos no que tange ao papel desempenhado pelos mesmos no processo de ensino/aprendizagem desse saber. Para tanto, gerei uma série de entrevistas semiestruturadas com, aproximadamente, trinta docentes de inglês, sendo o fulcro dessas conversas o tema dos afetos e a influência dos mesmos nas respectivas salas de aula de cada um desses indivíduos. Ao longo de grande parte dessas interações, imbricados às impressões e elucubrações erigidas por esses(as) professores(as), certos repertórios interpretativos emergiram em meio a esse trabalho artificioso, como uma forma de sustentar suas teorizações.

Devido ao fato de a preocupação sobre o fenômeno dos afetos estar presente, com maior ou menor proeminência, em todas as grandes correntes de pensamento filosófico ocidental, os repertórios interpretativos instanciados nas interações observadas tendiam a se apoiar em sistemas teóricos mais estruturados e abrangentes, que, por sua vez, poderiam ser, genealogicamente (FOUCAULT, 2002), articulados a modelos filosóficos fundacionais. Nesse trabalho de escavação, foi possível observar que parte considerável dos repertórios interpretativos (re-) construídos nas conversas geradas tinha como firmamento a concepção tripartite dos afetos, engendrada pelo platonismo (KNNUTILLA, 2004). A presença renitente desse modelo teórico trouxe à

² Decidi instituir esse recorte por duas razões. Em primeiro lugar, por ser a minha área de formação e atuação como pesquisador. Além disso, pelo fato de eu estar inserido nesse campo, tal contingência me permite dispor de um *network* de potenciais participantes desta pesquisa.

luz o seguinte questionamento: em que medida o arcabouço da filosofia platônica se mostra coerente com os objetivos e os valores fundamentais que impulsionam a virada afetiva (PAVLENKO, 2013)?

Assentado na reflexão erigida nos parágrafos anteriores e na indagação levantada acima, torna-se possível expor os objetivos deste trabalho: 1) entender de que maneira a concepção platonista dos afetos sistematiza e estrutura determinados repertórios interpretativos socioculturalmente compartilhados, que se materializam discursivamente nos entendimentos construídos por docentes de inglês acerca dos afetos; 2) refletir sobre até que ponto tal concepção converge com os preceitos balizadores da virada afetiva.

O presente artigo está subdividido em seis seções. Após este momento introdutório, me debruço sobre as bases fundamentais da reflexão platônica acerca dos afetos. Em seguida, apresento o edifício teórico da Psicologia Discursiva Crítica, sistema teórico que sustenta a presente disquisição. As duas seções subsequentes são devotadas, respectivamente, à discussão dos preceitos metodológicos que orientam esta pesquisa e à análise dos dados à luz do ferramental teórico-analítico exposto. Por fim, teço algumas considerações finais acerca de todo o processo investigativo.

2. O leão das paixões: a teoria tripartite dos afetos de Platão

Diferentemente de seus contemporâneos e antecessores, cujas respectivas obras, em grande medida, foram reduzidas pelos desatinos da história a fragmentos desencontrados, em Platão, dispomos de um sistema filosófico holístico e consistente, estando sua teoria dos afetos integrada a essa sistematização³. Para o autor, a alma

³ Naturalmente, não faz parte dos interesses deste artigo trazer uma exposição mais esmerada acerca das múltiplas ideias e interpretações da filosofia de Platão. Para quem tiver interesse em mergulhar com mais fôlego no pensamento do autor, recomendo as obras do historiador italiano Giovanni Reale (1997), que desenvolveu um trabalho historiográfico e hermenêutico de grande relevância no estabelecimento de um novo entendimento da filosofia platônica.

humana se divide em 3 partes: racional, espiritual e apetitiva. Enquanto a parte apetitiva busca mecanicamente a satisfação de seus prazeres e a privação da dor, a parte superior, atribuída à razão, se engaja em uma relação de amor com a verdade e o conhecimento. Tangenciando ambas as partes, encontra-se o espírito, residência primordial dos afetos. Metaforicamente, Platão apresenta hierarquicamente sua teoria das divisões da alma no texto da *República* (2000) da seguinte forma: a parte racional é retratada como o ser humano, o espírito se vincula à imagem do leão enquanto a parte apetitiva é desenhada como uma besta de múltiplas cabeças. Essa representação alegórica proposta por Platão não se configura como um sistema harmônico, mas como um campo de batalha entre esses três níveis constituintes. Em última instância, a besta, o leão e o ser humano se digladiam de forma contínua em busca da satisfação de seus interesses intrínsecos. Nesse sentido, a ação e o comportamento do indivíduo refletirão o resultado desse processo agonístico que se desenvolve dentro da alma, tornando-se virtuoso aquele cuja razão logra-se vitoriosa e vicioso aquele dominado pela sua besta. (KNNUTTILA, 2004)

Esse estado permanente de conflito interno eleva a parte espiritual da alma (e, por conseguinte, os afetos) a uma posição intermediária e ambivalente nesse embate. Quando guiados virtuosamente pela razão, os afetos convertem-se em instrumentos valiosos na luta contra as pulsões bestiais inferiores. No entanto, quando não propriamente domados, os mesmos turvam o nosso julgamento diante das vicissitudes das coisas terrenas, configurando-se como um empecilho para o labor superior da razão.

Apesar do caráter aparentemente conclusivo da teoria das partes da alma apresentada por Platão no texto da *República*, alguns comentadores (NUSSBAUM, 1988; KNNUTTILA, 2004; FORTENBAUGH, 1975) afirmam que alguns problemas referentes a essa sistematização foram apontados em debates na academia de Platão, sendo, dessa forma, posteriormente revisados pelo filósofo nos diálogos *Fedro* (2010) e

Fílebo (1974). Neste, o filósofo articula de forma mais complexa a sua reflexão sobre os três níveis da alma. Inicialmente, Platão aproxima os afetos da dinâmica caótica dos apetites e sua satisfação, que culmina em episódios de prazer e desprazer. No entanto, essa relação não se estabelece de forma fisiologicamente mecânica, como seu desenvolvimento inicial no texto da *República* pode dar a entender. Emocionar-se ou afetar-se envolve não apenas a existência material de um dado estado corporal, mas, invariavelmente, a consciência da razão acerca desse estado prazeroso ou desagradável. De acordo com tal visão, “a parte cognitiva de uma emoção⁴ ocorrente é a avaliação da mudança nas condições existencialmente relevantes de vida de uma pessoa” (KNNUTTILA, 2004, p. 23).

Posto de forma lacônica, alguns dos pilares fulcrais da teoria platônica dos afetos podem ser decantados a partir da exposição apresentada nos parágrafos anteriores. Primeiramente, o platonismo atribui aos afetos uma posição ambígua, desempenhando um papel decisivo no embate entre a racionalidade e a animalidade intrínsecas ao ser humano. Além disso, dentro do sistema construído por Platão, o determinante dessa batalha entre a animalidade e a divindade no ser humano é a capacidade intelectual do indivíduo de conseguir, resistindo às pressões e aos impulsos do baixo ventre, impor sua racionalidade sobre os afetos, domando-os em função de uma vida virtuosa conquistada pela Razão.

Apresentada, ainda que brevemente, a teoria dos afetos inserida no esquema da filosofia platônica, podemos seguir adiante na discussão acerca da ideia de repertório interpretativo (WETHERELL, 1998) – conceito fundamental para o encaminhamento desta investigação -, integrando-se ao arcabouço teórico da Psicologia Discursiva Crítica.

⁴ Por razões estilísticas e em linha com um conjunto de autores contemporâneos (PAVLENKO, 2013) emprego os termos “afeto” e “emoção” de maneira intercambiável.

3. Psicologia Discursiva Crítica

A Psicologia Discursiva Crítica (doravante PDC) emerge como um ramo sobressalente da Psicologia Discursiva (doravante PD) – campo do saber que ensaia seus primeiros passos autônomos no final da década de 1980. A PD tem em sua gênese um esforço teórico de aproximação entre as categorias tradicionais da psicologia e a forma como elas são efetivamente empregadas pelos indivíduos que as experienciam em suas vidas. Segundo Edwards (1999, p. 271), “a psicologia discursiva aplica a teoria e os métodos da análise do discurso/conversa aos tópicos psicológicos”. Essa abordagem propõe duas reviravoltas teórico-metodológicas: a primeira, em relação à constituição dos processos e categorias tradicionalmente abarcados pela psicologia; a segunda, a respeito da própria concepção de linguagem que baliza tal movimento. Acerca daquela, em vez de pensarmos os temas abordados pela psicologia como fenômenos objetivos, a concepção motriz da PD nos convida a mirá-los pelo ângulo do seu significado pessoal, construído discursivamente com base na experiência subjetiva de indivíduos reais com esses fenômenos. No que tange ao segundo rompimento, a PD se insurge contra um entendimento da linguagem como um mero recurso representacional – ou seja, uma ferramenta inofensiva através da qual paisagens psicológicas podem ser acessadas -, preconizando uma visão agentiva e construtiva da linguagem, que, em grande medida, se assemelha ao que um conjunto de autores (FOUCAULT, 2002; GEE, 2015, apenas para citar alguns exemplos) convencionaram denominar de Discurso.

Apesar de o edifício teórico da Análise da Conversa apresentar-se como um firmamento consistente no caso da reviravolta êmica ambicionada pela PD – em especial, devido à sua revalorização do olhar do sujeito na compreensão dos fenômenos psicológicos como categorias interacionalmente significativas -, a adesão total e acrítica a alguns de seus preceitos principais emergia como um obstáculo ao desenvolvimento do segundo giro teórico-metodológico intencionado pelos(as)

pioneiros(as) dessa corrente. Se, inegavelmente, o mergulho microssituado e subjetivista empreendido pelos analistas da conversa disferia um golpe potente contra o entendimento da linguagem como um mero instrumento, alguns de seus posicionamentos – como o imperativo da fundação empírica da análise e uma (aparente) falta de engajamento com a intervenção e a mudança social – pareceram embargar o desenvolvimento de uma perspectiva efetivamente discursiva no trato dos fenômenos psicológicos.

Pois bem, foi justamente a percepção das lacunas e insuficiências da abordagem etnometodológica da PD que levaram Potter e Wetherell (1998) a estabelecerem alguns dos pilares teóricos de fundação da PDC como um ramo dissidente de sua disciplina mãe, ainda que com esta mantenha muitos pontos de tangência. Essa corrente teórica emergente tem como base dois preceitos fundamentais: a ideia de que a realidade social não é dada a priori, mas é construída pelo entrelaçamento de práticas discursivas e pelo entendimento de que todos os fenômenos discursivos têm como estofo constitutivo a inter-relação dialética entre instâncias macro – sociais, culturais e históricas – e micro – contextualizadas e situadas em cada interação. Nesse sentido, alinhando-se à tradição pós-estruturalista (NICHOLSON; SEIDMAN, 1995), a PDC se afasta do imperativo das categorias êmicas do participante em nome da adoção de uma postura de pesquisa mais agente e politicamente marcada. Como corolário, o rigor das transcrições e das análises que ambicionavam extrair com o máximo de objetividade e fidelidade os movimentos dos atores (atrizes) do espetáculo interacional dá lugar a uma entrada mais contundente do(a) pesquisador(a) em sua pesquisa, estabelecendo empreendimentos analíticos críticos (BUTLER, 1990) e genealógicos (FOUCAULT, 2002) que partem de categorias e conceitos não necessariamente presentes empiricamente no discurso dos partícipes do diálogo.

Considerando os interesses fulcrais e os realinhamentos que deram origem à PDC, três conceitos assumem posição de proa em seu arcabouço teórico-analítico:

dilemas ideológicos, posições subjetivas e repertórios interpretativos. Tomando como base o escopo e os objetivos deste artigo, me restrinjo a apresentar apenas este último. Tendo aparecido de forma debutante em Gilbert e Mulkay (1984), a ideia de repertório interpretativo foi importada para o terreno da PDC por Potter e Wetherell (1987, p. 138), sendo definido como “um tesouro ou um registro de termos sobre os quais nos assentamos para caracterizar e avaliar ações e eventos”. Posteriormente (EDLEY, 2001, p. 198), essa definição foi rearranjada, preconizando tais construtos como “formas relativamente coerentes de falar sobre objetos e eventos no mundo.” Em última instância, os repertórios interpretativos representam modelos de inteligibilidade que gozam de algum nível de convenção social – conquistada em meio à trajetória de embates e interesses políticos, sociais e culturais -, sendo um insumo intersubjetivo de construção de entendimentos e significados sobre a realidade social.

De um ponto de vista abstrato, poderíamos dizer que os repertórios interpretativos despontam como unidades constituintes do conhecimento dóxico (WETHERELL, 1998) de uma determinada comunidade ou campo social (BOURDIEU, 2007). Um exemplo elucidativo é apresentado por Edley (2001): os repertórios interpretativos são como livros que compõem a biblioteca do senso comum. Apesar de didática, a figura da biblioteca apenas goza de valor explicativo quando vislumbrada menos como um depósito e mais como um mercado (BOURDIEU, 2007), uma vez que os diferentes modelos teóricos componentes de cada repertório interpretativo possuem valores diferentes em determinados contextos a depender da própria rede de inter-relações sociais, históricas e culturais que envolve uma dada interação.

Um último aspecto que vale a pena ressaltar acerca dos repertórios interpretativos é que os mesmos se materializam discursivamente por intermédio de uma via de mão dupla. Por um lado, o indivíduo nutre a sua prática discursiva na seiva extraída dessa fonte socialmente compartilhada que, em sua própria natureza, transborda a lógica da individualidade. Por outro lado, esse mesmo repertório é

municado pelas contribuições subjetivas sancionadas por cada sujeito que nele se apoia para construir significados acerca da realidade. Dessa forma, cada nova articulação singularmente engendrada por um sujeito agente (porém, constringido pelo próprio repertório) representa a escrita de uma nova linha nesse glossário cultural socialmente legitimado e intersubjetivamente constituído.

As linhas gerais dessa reflexão compõem os pilares centrais da PDC, sobre os quais o presente artigo se situa. Nesse sentido, o entendimento platônico sobre o tema dos afetos representa um dos múltiplos repertórios interpretativos disponibilizados no mercado cultural hegemônico ocidental (WETHERELL, 1998) a partir do qual indivíduos podem construir argumentos, teorizações e avaliações convincentes e, em alguma medida, familiares – sendo tal familiaridade instituída pela força da convenção desse esquema explicativo. Assim, adiante, quando olhar para os discursos dos participantes desta pesquisa a respeito do papel dos afetos em suas respectivas trajetórias docentes, parto da premissa de que tais construtos tomam como matéria-prima recortes mais ou menos coerentes do modelo de inteligibilidade erigido pelo platonismo acerca da esfinge dos afetos, enquanto, ao mesmo tempo, contribuem para reformular e ressignificar esse repertório interpretativo, atualizando (uso a palavra tanto como ato quanto como atual) esse sistema dóxico de uma forma idiossincrática e em um contexto singular.

Discutida a fundamentação teórica que sustenta este escrito, apresento brevemente a situação de geração dos dados e os(as) participantes/artífices deste trabalho.

4. Metodologia

Conforme já mencionado anteriormente, o presente artigo encontra-se inserido em uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal entender de que forma alguns professores(as) de inglês constroem discursivamente o papel desempenhado

pelos afetos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Ao todo, foram geradas trinta e três entrevistas semiestruturadas, que, em grande medida, se assemelhavam ao modelo interacional preconizado por Moraes Bezerra (2013) como conversa exploratória. A opção por empreender tal formatação interacional ao evento de geração de dados se mostra coerente com os preceitos da pesquisa qualitativa – tanto em um ponto de vista teórico-metodológico (DENZIN; LINCOLN, 2006) quanto, mais profundamente, em sua concepção epistemológica (GONZÁLEZ-REY, 1997) – com os quais me alinho neste trabalho, além de conferir maior flexibilidade e, em alguma medida, horizontalidade ao processo gerativo aqui explicitado. Fundamentalmente, apenas o tema foi estabelecido previamente (o papel dos afetos no processo de ensino/aprendizagem), sendo grande parte das entrevistas iniciadas pela pergunta: de que forma você acha que os afetos influenciam na sua sala de aula?

As entrevistas foram gravadas em áudio, tendo cada uma a duração média de 10 a 15 minutos – apesar de ter havido entrevistas que discreparam consideravelmente de tal margem. No total, foram geradas 8 horas e 39 minutos de material interacional, o qual, posteriormente, foi segmentado e recortado em função dos interesses desta pesquisa, na prática, sendo privilegiados os momentos em que o tema da inter-relação entre afeto e aprendizagem foi abordado. Após essa primeira etapa de peneiração, foi a percepção de que muitas das teorizações construídas pelos sujeitos entrevistados tinham como alicerce a concepção platônica de afeto que ofereceu o segundo expediente de organização e recorte dos dados deste trabalho, o qual é composto por momentos interacionais em que a articulação complexa entre os afetos e a vida em sala de aula de inglês é apresentada sob a égide teórica do platonismo. Por fim, os dados foram transcritos segundo o modelo proposto por Garcez, Bulla e Loder (2014)⁵.

⁵ 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; (^opalavra^o) volume baixo; (↑) entonação ascendente; (↓) entonação descendente; (hh) risadas, aspirações;

O presente artigo conta com a participação de três docentes (duas mulheres e um homem), cujos entendimentos discursivamente construídos acerca da esfinge apresentada, de forma mais ou menos contundente, pareceram se ancorar no repertório interpretativo da concepção platônica dos afetos. Devido à exiguidade de espaço no presente escrito – o que impede uma apresentação mais detalhada de cada um dos(as) artífices deste trabalho -, pedi que cada um dos(as) participantes redigissem um breve perfil identitário, no qual os mesmos se apresentassem da maneira que mais lhes aprouvessem. Trago esses três autorretratos⁶ em miniatura abaixo:

Meu nome é Marta⁷. Tenho 32 anos e sou formada em Letras Português/Inglês. Dou aula dessa disciplina desde os meus 20 anos e sempre me senti muito feliz e realizada em fazê-lo. Ter aprendido inglês na minha juventude me abriu inúmeras portas e fico feliz em saber que ajudo outras pessoas a terem esta mesma oportunidade que eu tive.

Meu nome é Jaqueline e tenho 28 anos. Trabalho como professora de inglês há 10 anos e há dois anos trabalho em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. Sempre gostei do inglês e morei por alguns anos na Inglaterra, o que me ajudou a aprender e me desenvolver na língua. Hoje trabalhando com as crianças, adoraria ver elas aprendendo a falar inglês para terem a oportunidade de viajar, aprender e viver experiências novas em outros países.

Meu nome é Felipe, sou de Nova Iguaçu e tenho 26 anos. Faço faculdade de Direito e atuo part-time a dois anos como professor em cursinhos de inglês da minha região. Sempre tive facilidade com o inglês e, acho que por isso gostava de ensinar. Não sei se vou trabalhar como professor dessa disciplina para sempre, mas, durante todo o tempo em que tenho me dedicado a isso, tenho sido bastante realizado.

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

⁶ Os três perfis foram enviados pelo WhatsApp®. Os textos foram preservados sem alterações lexicogramaticais ou edições, sofrendo apenas pequenas alterações tipográficas que visavam conferir-lhe alguma homogeneidade formal com relação ao resto do artigo.

⁷ Todos os nomes atribuídos às(aos) participantes desta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelas(os) mesmas(os).

Findada a breve discussão acerca dos expedientes teórico-metodológicos que balizam o presente artigo e apresentados os co-autores(as) desta pesquisa, podemos seguir para a seção subsequente em que analiso alguns trechos das minhas entrevistas com os três participantes à luz do arcabouço teórico e dos interesses investigativos orientadores deste trabalho.

5. Análise dos Dados

Divido esta seção em dois momentos distintos, porém interligados. Primeiramente, parto da tentativa de sintetização da concepção platonista dos afetos em dois repertórios interpretativos fundamentais – a ambiguidade axiológica das emoções e a apologia ao direcionamento racional dos rompantes afetivos. Em seguida, discuto em que medida tais repertórios interpretativos se mostram coerentes com os objetivos fulcrais da virada afetiva, salientando os pontos de tangência e afastamento entre o modelo platônico e o entendimento acerca da inter-relação entre afetos e a vida em sala de aula de línguas que orienta esse movimento teórico contemporâneo.

Repertório interpretativo 1: os afetos como fiéis da balança no embate entre a animalidade e a divindade humanas

Como já explicado anteriormente, para Platão (2000), os afetos ocupam uma posição intermediária no encaminhamento da existência humana: quando cultivados sob o jugo severo da razão, estes se tornam aliados em uma trajetória de virtudes; quando desvencilhados de tal vigilância, os mesmos atuam como agentes de perdição e vício. Em grande medida, esse esquema de inteligibilidade, ainda que de formas particulares, emerge e se materializa discursivamente em diferentes pontos da minha interação com cada um(a) dos(as) participantes desta pesquisa. Trago o primeiro desses momentos construído em minha conversa com Jaqueline.

Fragmento 1: “pode ser bom ou ruim”

Diego	01	mas me diz (.) o que você acha que é tipo a
	02	influência dos::: o papel dos afetos na sua
	03	experiência de sala de aula (.) com os seus
Jaqueline	04	alunos
	05	então::: (1,0) é difícil responder assim (.)
	06	porque, ti::po (.) é uma discussão bem
	07	complicada, mas eu acho que depende muito de
	08	que forma essas emoções e afetos que aparecem
Diego	09	na sala de aula (.) e sempre aparece, né↑
Jaqueline	10	°urrrum°
	11	esses afetos que aparecem na sala de aula
	12	(.) como que eles::: sei lá (.) vem à tona.
	13	<Sei lá>, por exemplo (.) quando o aluno
	14	gosta de alguma matéria (.) ou então se
	15	esforça pra gostar de alguma coisa que você
	16	tá ensinando ou ele se sente meio:: feliz
Diego	17	enquanto aprende, acho que esses afetos podem
Jaqueline	18	ser muito bons (.) eles ajudam né↑
	19	((aceno com a cabeça))
	20	mas quando tem outras emoções que
	21	atrapalham(.) aí fica mais difícil. tipo,
	22	quando você tem um a que é muito tímido,
	23	envergonhado (.) né↑ você sabe, que tem medo
		de falar qualquer coisa pra não se expor,
		isso também atrapalha muito né. então acho
		que é (.) que pode ser bom ou ruim.

Conforme já ressaltado anteriormente, o processo de materialização discursiva dos repertórios interpretativos deve ser entendido como um ato subjetivo de criação, em que pessoas concretas em situações singulares se ancoram em tais modelos de inteligibilidade, reformulando-os segundo uma miríade complexa de fatores. Nesse

sentido, é dentro de uma dinâmica análoga que o repertório interpretativo da ambiguidade funcional das emoções emerge no fragmento 1. Apesar de o mote central da argumentação de Jaqueline repousar sobre a questão da dupla faceta do fenômeno dos afetos, a participante também se encontra impingida por outros sistemas de teorizações, como a ideia da complexidade inerente aos afetos: “é uma discussão bem complicada” (linha 5).

Todavia, o diálogo com outros sistemas de inteligibilidade não representa o único ponto de distanciamento entre a apologia platônica à ambiguidade das emoções e a apropriação particular e subjetiva de Jaqueline de tal esquema. Em meio a outros afastamentos, podemos destacar, em primeiro lugar, a diferença de escopo teórico entre a concepção do pensador grego e o esforço reflexivo da participante: se aquele tinha como objetivo construir um modelo gnosiológico que apreendesse toda a complexidade ontológica do fenômeno em questão; esta possuía interesses mais localizados, que se resumiam a buscar entender de que forma os afetos influenciam o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem em seu próprio contexto docente. Para tanto, a professora institui como matéria-prima de dados para o seu empreendimento retórico um mosaico de experiências pessoais concatenadas discursivamente em sua conversa comigo, além, naturalmente, de suas elucubrações acerca de tais recortes de vivências: “tipo, quando você tem um a que é muito tímido, envergonhado (.) né↑ você sabe, que tem medo de falar qualquer coisa pra não se expor, isso também atrapalha muito né” (linhas 19-22).

Além disso, partindo, provavelmente, de exemplos empíricos subjetivamente experienciados, Jaqueline refocaliza metonimicamente o sistema platônico, refabricando a teorização do autor sobre as emoções como elementos genéricos por outras categorias menos abrangentes como “gosta de alguma matéria” (linha 12), “feliz” (linha 14), “tímido” (linha 20) e “medo” (linha 21). À parte o valor retórico de tais focalizações metafóricas, a reconstrução do repertório interpretativo que versa

sobre a ambiguidade funcional dos afetos à luz de tais indexicalizações assenta o modelo explicativo em questão no contexto interacional em que a participante encontra-se inserida: uma conversa de geração de dados para uma pesquisa sobre o tema dos afetos em relação à vida em sala de aula. É justamente esse trabalho articulatório empreendido pela participante que torna o repertório interpretativo da ambiguidade ética dos afetos um expediente teórico e retoricamente relevante para a interação em pauta.

Por fim, Jaqueline nos oferece uma avaliação sucinta acerca da esfinge discutida em sua reflexão, sintetizando o repertório interpretativo platônico em um enunciado singular: “pode ser bom ou ruim” (linha 23). Com base nessa asseveração, torna-se evidente que, apesar de haver lacunas e distanciamentos entre a teorização da participante e o sistema platônico, em última análise, este é incorporado àquele, permitindo a Jaqueline versar sobre um tema complexo e multifatorial de forma relativamente holística e retoricamente efetiva, uma vez que tem como aliada em sua empreitada discursiva a força argumentativa da convenção – gozada pelo caráter dóxico dos repertórios interpretativos.

Essa dinâmica observada no fragmento 1 também se repete, *mutatis mutandis*, ao longo de outras conversas que compõem os dados da pesquisa em que este artigo se insere, conforme podemos observar no fragmento 2.

Fragmento 2: “as emoções podem ser negativas”

Marta	01	não sei (.) eu tendo a achar que isso que você
	02	perguntou (.) o papel das emoções tem muito
	03	a ver com o jeito delas sabe, como isso
	04	acontece. tipo (.) tem horas que algumas
	05	emoções na sala de aula são essenciais, tipo
	06	o interesse. acho que nunca dá (.) peraí que
Diego	07	nunca é uma palavra muito forte ((risos))
Marta	08	normalmente, fica difícil alguém aprender
	09	qualquer coisa (.) não só inglês né (.) se
	10	não tiver interesse em aprender aquilo (.) e
	11	interesse é uma forma de afeto também, né
Diego	12	°arram°
Marta	13	então, o interesse é sempre fundamental. se
	14	não tem interesse, eu sinto que todo o
	15	processo de aprendizagem como você falou fica
	16	(.) sei lá (.) meio truncado, sabe? mas também
	17	tem o contrário. tem horas também que eu acho
	18	que as emoções, em excesso, podem
	19	atrapalhar(.) sei lá, eu já tive algumas
	20	experiências assim, sabe. eu uma vez dei aula
	21	pra uma pessoa (.) assim (.) por quem eu tinha
	22	muita proximidade e a experiência não foi
	23	muito legal, porque essa pessoa não tinha (.)
	24	tipo (.) enquanto aluno, digamos assim (.) um
	25	comportamento muito bom e eu ficava naquela
	26	sinuca de bico com ele, né. então, acho que
	27	nesse tipo de circunstância os::::: as
		emoções podem ser negativas, por assim dizer.

Há diversos pontos de tangência e afastamento entre a forma como Jaqueline (no fragmento 1) e Marta (no fragmento 2) se apropriam criativamente do repertório

interpretativo preconizador da ambiguidade qualitativa dos afetos no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Começamos pelos momentos de afastamento. Em primeiro lugar, enquanto Jaqueline encaminha a sua argumentação de maneira explicitamente teorizante, articulando conceitos e posicionamentos ao esquema platônico subjacente às suas elucubrações, Marta recorre à construção de uma pequena narrativa imbricada ao seu trabalho argumentativo. Assim, em seu processo de tessitura discursiva, essa história desempenha um papel retórico importante: oferecer à teorização da participante o estofamento e o peso de uma evidência empírica, o que eleva o seu argumento de uma simples conjuntura gratuita ao patamar de uma proposição sustentada em dados subjetivos. Portanto, no breve cenário interacional constituinte do fragmento 2, a narrativa fabricada pela participante exerce a função de uma tentativa de comprovação de suas colocações, ou seja, que os afetos, em determinadas situações, podem ser perniciosos aos objetivos da prática pedagógica.

Além da forma como ambas as participantes optam por desenvolver suas teorizações, há também diferenças conceituais nas reflexões propostas por Jaqueline e Marta. Se, no caso da primeira, não há nenhum tipo de gradação caracterizante no que tange à ambiguidade funcional das emoções, nos dizeres da última, tal expediente se mostra presente, quando a mesma atribui a possível perniciosidade dos afetos ao seu eventual excesso: “as emoções, em excesso, podem atrapalhar” (linhas 17-18). Dessa forma, no quadro discursivo desenhado pela interagente, os afetos deixam de ser, em si, potencialmente deletérios ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, somente assumindo tal condição obstaculizante quando presentes e atuantes na vida em sala de aula em demasia.

Todavia, se há inegáveis pontos de distanciamento entre a forma como ambas as participantes constroem seus argumentos à luz do repertório interpretativo que nomeia esta subseção, proximidades notáveis também devem ser destacadas. Primeiramente, os dois esquemas retóricos repousam de forma harmônica na

teorização platônica acerca da dupla natureza ética dos afetos (Marta: “tem horas que algumas emoções na sala de aula são essenciais” [linhas 4-5](...)”as emoções podem ser negativas” [linhas 26-27]/ Jaqueline: “pode ser bom ou ruim” [linha 23]). Ademais, ambas as concepções erigidas nos dois fragmentos parecem atribuir aos sujeitos experienciadores desses momentos de propulsão afetiva algum grau de agência sobre suas emoções, contingência que se evidencia em certos trechos de ambos os fragmentos (Marta: “tem horas também que eu acho que as emoções, em excesso, podem atrapalhar” [linhas 17-18] / Jaqueline: “se esforça pra gostar de alguma coisa que você tá ensinando” [linhas 13-14]). Tal coincidência parece despontar como um desenvolvimento da própria concepção platônica dos afetos – que subjaz os dois esforços elucubrativos -, uma vez que tal modelo de inteligibilidade preconiza justamente o controle racional das emoções por uma entidade situada no *Logos* individual, que se encontra acima da esfera do sentir.

Se o repertório interpretativo que prevê o trabalho intelectual de domesticação das emoções, no caso dos dois primeiros fragmentos, emerge de maneira ainda tímida, no fragmento 3, gerado a partir de minha conversa com Felipe, a proeminência de tal esquema se mostra mais contundente. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre esse segmento interacional, cabe destrinchar brevemente os pilares constitutivos desse repertório dóxico.

Repertório Interpretativo 2: apologia à domaçaõ dos afetos pelo chicote virtuoso da racionalidade

Visceralmente imbricada ao repertório interpretativo anterior, poderíamos dizer que a ideia da tutela racional sobre os afetos representa o pilar prático fundamental da concepção eticamente ambígua das emoções. Assim, se os afetos podem ser tanto positivos quanto negativos para a vida humana, é justamente a subjugaçaõ dos impulsos carnis pelo exercício metódico do *Logos* que nos permite direcionar a potência afetiva de cada ser humano para o caminho da virtude. Os

pontos nevrálgicos dessa reflexão aparecem, ainda que vestidos com outros termos, no esforço elucubrativo de Felipe, apresentado no fragmento 3.

Fragmento 3: “eu tenho uma opinião que eu não sei se é meio polêmica”

Diego	01	mas assim (.) na sua experiência de sala de
	02	aula (.) o que que você tende a achar sobre
	03	os afetos (.) tipo (...) eles mais ajudam ou
	04	atrapalham, ou não tem nada a ver?
Felipe	05	assim (.) eu tenho uma opinião que eu não sei
	06	se é meio polêmica
Diego	07	adoro opiniões polêmicas ((risos))
Felipe	08	((risos)) mas eu sinto que hoje em dia tem
	09	uma espécie de:::::sei lá:::: (.) uma
	10	supervalorização (.) não sei se essa é a
	11	melhor palavra dos afetos (.) claro que eu
	12	não tô querendo que todos os alunos fiquem
	13	que nem um robô na sala de aula (.) isso seria
	14	até impossível mesmo, mas eu acho que tudo
	15	aquilo que a gente sente tem que ter algum
	16	tipo de controle, por assim dizer, racional::
	17	não sei se eu tô me expressando bem (.)
	18	tipo::: eu acho que tem uma diferença entre
	19	emoção e histeria, sabe tipo uma pessoa que
	20	se apaixona, tem uma diferença entre a pessoa
Diego	21	viver um romance e ela simplesmente agir
Felipe	22	loucamente ((risos))
	23	((risos))
	24	fora de controle e tal (.) se não tem algum
	25	tipo de controle (.) daqui a pouco os alunos
	26	podem estar se matando na sala de aula
	27	((risos)) claro que eu to exagerando, né? mas
	28	se não tiver esse controle eu acho que as

	29	emoções (.) essa coisa do afeto que você falou
	30	(.) que realmente pode ser bom (.) tipo se o aluno gostar do professor (.) com certeza é positivo (.) mas também pode descambar pra selva (.) eu acho.

No fragmento 3, dispomos de um esforço reflexivo de maior fôlego em relação aos trechos anteriores, em que Felipe, assentado justamente no repertório interpretativo que preconiza a vigilância firme da razão sobre as emoções, argumenta que a ausência de tal tutela representa a possibilidade da barbárie. O primeiro ponto que me parece interessante destacar é o fato de o participante, antes de se engajar diretamente em seu trabalho de edificação discursiva de suas elucubrações acerca dos afetos, atribuir a tais ideias a rotulação de polêmicas, reconhecendo, nesse sentido, a existência de repertórios interpretativos que se encaminham em direções contrárias às do esquema explicativo explicitado pelo interagente. Assim, tal polemicidade reside no entrelaço entre ambos os modelos de inteligibilidade, que antecede a própria construção discursiva protagonizada por Felipe, levando-o, ao adentrar o terreno agonístico de tal debate, a anunciar a sua ciência sobre a existência desse conflito. Em última instância, essa breve introdução ainda se mostra como um expediente defensivo, uma vez que, ao enunciar de antemão a emergência de um argumento polêmico, o participante lança uma espécie de balão de ensaio interacional para testar a abertura de seu interlocutor para a apresentação de uma ideia polêmica – que poderia, eventualmente, ir de encontro às próprias concepções defendidas por mim.

Tendo o caminho para a sua argumentação aberto pela minha resposta amistosa à criação de uma eventual polêmica (“adoro opiniões polêmicas” [linha 7]), Felipe inicia a fabricação de seu tecido discursivo, que advoga a tutela da racionalidade sobre a afetividade humana. Conforme propõe o interagente, não havendo tal controle (linhas 22-23), a influência das emoções na vida em sala de aula pode deixar de ser um

elemento potencialmente benéfico, transformando-se em um exercício de loucura e selvageria (linhas 20 e 30, respectivamente). Um aspecto interessante acerca da forma como o participante desenvolve o seu modelo explicativo se encontra na sua referência a uma suposta supervalorização dos afetos (linhas 9-10). O emprego de tal termo é significativo porque evidencia, em primeiro lugar, um posicionamento crítico do participante em relação à centralidade conferida contemporaneamente por certas áreas – em especial, do pensamento acadêmico – à temática das emoções em sua inter-relação com inúmeros espaços da vida humana. Por outro lado, a palavra supervalorização, apesar de carregar em seu seio um viés crítico no contexto específico, preconiza ainda algum valor intrínseco ao elemento a ela relacionado, no caso, os afetos. Assim, mesmo assumindo uma postura depreciativa em relação às emoções, Felipe reconhece que tais elementos, quando regidos com algum rigor pela razão, exercem algum tipo de influência positiva no processo de ensino/aprendizagem de línguas: “tipo se o aluno gostar do professor (.) com certeza é positivo” (linhas 28-29).

Adiante, Felipe encaminha a sua reflexão com base na distinção dicotômica construída entre emoção e histeria (linha 17). Nesse sentido, é perceptível uma analogia bastante consistente entre a alegoria platônica dos três níveis da alma humana (o homem [*sic*], o leão e a besta) e a oposição apresentada pelo participante. Dessa forma, assim como Platão qualifica as emoções, quando desprovidas da regulação do *Logos*, como atributos que contribuem para o predomínio da animalidade humana, Felipe, assentado em um repertório interpretativo fundado na teoria do filósofo grego, institui a influência desregulada dos afetos na ação humana como a antessala do comportamento histérico e animalesco. Em grande medida, tal modelo explicativo encontra corroboração no exemplo trazido pelo participante, contrapondo o agir de um homem apaixonado – ou seja, experienciador de emoções passíveis de controle intelectual – ao de alguém tomado pela loucura, que, no esquema proposto por Felipe,

parece equivaler justamente à ausência de policiamento da razão sobre as emoções (linhas 18-20).

Transpondo esse modelo reflexivo para o universo da sala de aula, Felipe lança mão da mesma oposição entre emoção e histeria, porém, nesse momento, ilustrando-a discursivamente com duas ideias distintas: a relação de carinho do aluno pelo seu professor (linhas 28-29), resultado de uma erupção afetiva comedida e controlada, em contraposição à selvageria dos afetos carentes de tutela (linhas 22-23), que levaria a uma situação hiperbólica de matança em sala de aula (linhas 23-24). Nesse sentido, é significativa a repetição do termo *controle* no esforço argumentativo de Felipe (linhas 15, 22, 23 e 26), o qual, apesar de não estar explicitamente relacionado à batuta da razão sobre as nossas emoções, preconiza justamente a ação de algum elemento que se situe acima dos afetos, supervisionando-os e direcionando sua potência de forma virtuosa.

Em última instância, corroborando a teorização proposta por Wetherell (1998), o modelo de inteligibilidade erigido por Felipe em sua conversa comigo atualiza o repertório interpretativo que propala apologeticamente a tutela dos afetos pela razão, proveniente da teoria platônica, articulando tal esquema a suas experiências subjetivas como docente de língua inglesa. Em grande medida, todos os repertórios interpretativos analisados nesta seção estabelecem o tipo de relação dialética, preconizada por Edley (2001), com os empreendimentos discursivos que os refabricam em outros contextos – no presente caso, em entrevistas acerca do tema dos afetos: por um lado, tais repertórios subjazem o fulgor criativo e retórico dos indivíduos que neles se ancoram; por outro lado, os mesmos ganham sua consistência e sua subsistência enquanto modelos intersubjetivamente convencionados apenas através das eventuais reformulações sofridas nesse processo reconstrutivo. Desprovido de tais atualizações esporádicas, um dado repertório interpretativo perde seu viço, que repousa

justamente em sua capacidade de sustentar novos intercurso retóricos discursivamente erigidos.

Após a análise de como os repertórios interpretativos fundados na teoria platônica dos afetos reemergem de forma atualizada nas falas de professores(as) de língua inglesa, na seção subsequente, me dedico à discussão acerca do grau de alinhamento de tais modelos com os preceitos balizadores da virada afetiva.

5.1. Discussão

Conforme analisado na seção anterior, repertórios interpretativos assentados na concepção platônica acerca dos afetos ainda se encontram mineralizados no mercado dóxico de discursos intersubjetivamente convencionados, a partir dos quais indivíduos singulares constroem seus próprios discursos em situações interacionais particulares. Partindo desse pressuposto, articulado à ideia de uma virada afetiva (PAVLENKO, 2013) – um movimento que atribui centralidade aos fenômenos afetivos na tentativa de entender aspectos importantes da vida humana e social -, um questionamento se impõe corolariamente: em que medida o esquema teórico platônico converge com os objetivos e os direcionamentos éticos e epistemológicos que fundaram todo esse movimento de revalorização dos afetos?

Primeiramente, me parece importante notar que, apesar de o modelo platônico se distanciar em muitos aspectos dos preceitos da virada afetiva, em grande medida, seu entendimento ambíguo acerca das emoções concede a tais fenômenos um espaço que os mesmos não logram em outros modelos de inteligibilidade (ABREU, 2017). Ao dizer que, dadas algumas condicionalidades, os afetos podem encaminhar o ser humano por um caminho de virtude, Platão se esquia de uma visão apática e ataráxica do comportamento humano - que preconizaria uma ética de privação afetiva -, se aproximando de uma apologia à moderação (racional) da nossa emocionalidade. Ademais, a defesa platônica da tutela da razão sobre os afetos contribui, ainda que de

maneira distorcida, para o combate a um entendimento dicotômico e mutuamente excludente da inter-relação entre cognição e emoção – concepção polarizada que ainda goza de muitos adeptos no pensamento contemporâneo.

Todavia, apesar dos aspectos positivos da teoria platônica dos afetos – fundadora de um conjunto de repertórios interpretativos discursivamente vigentes em nossa sociedade hodierna -, algumas incoerências entre tal modelo e a forma como os afetos tendem a ser entendidos nas ciências sociais contemporâneas (com a qual a presente pesquisa, em grande medida, se alinha) necessitam ser explicitadas. Em primeiro lugar, o tipo de hierarquização instituído pelo pensamento platônico, que atribui aos afetos uma posição inferiorizada diante da razão, tende a destoar da tendência a entender ambos os aspectos da psicologia humana em uma inter-relação de imbricação e complementariedade. Nesse sentido, o perigo inerente ao ganho de hegemonia de modelos de inteligibilidade que flertem com a concepção platônica reside na possibilidade de um retorno (que em alguns campos do saber representaria uma manutenção) a teorias que subjuguem as emoções, tratando-as como problemas a serem corrigidos ou rompantes de ferocidade a serem domados pela racionalidade.

Outro problema observável nos repertórios interpretativos provenientes do platonismo se refere ao próprio entendimento teórico da constituição ontológica dos afetos (ou seja, o que eles efetivamente são). À luz do esquema platônico, as nossas emoções poderiam ser metaforicamente comparadas a entidades que circulam pelo corpo e pela alma humana, anteriores a qualquer instância social, cultural ou discursiva. Em última instância, a atribuição teórica de tal substancialidade aos afetos vai de encontro ao entendimento, fundante da virada afetiva, de que a camada psicológica da vida humana não é apenas um desdobramento simbólico-experiencial de determinações naturais ou espirituais, e sim um construto que, apesar de também ser influenciado por componentes biológicos, os transcende qualitativamente, tornando-se um fenômeno proteico e multidimensional. A redução dos afetos a um

mero impulso natural gera dois efeitos perniciosos: por um lado, contribui para a sua subvalorização, pois os posiciona em um estágio anterior da cadeia evolutiva humana em comparação com a racionalidade; enquanto, por outro lado, simplifica muito da sua complexidade, desenhando-os como reações semi-animalescas, não como processos entremeados por múltiplas redes sociais, culturais, históricas e discursivas que os constroem e os constituem ao mesmo tempo.

Com base na discussão proposta na presente seção, podemos finalmente seguir para as considerações finais deste trabalho, tentando articular em um todo crítico as reflexões e teorizações erigidas ao longo de todo o percurso aqui empreendido.

6. Considerações Finais

É notável um certo clima de celebração em alguns trabalhos que se debruçam sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas acerca da entrada com todo o fôlego do tema dos afetos na agenda de pesquisa das áreas onde tais estudos encontram-se inseridos, o que, em última análise, contribuiria para uma revalorização das emoções nas salas de aula em que tal saber é construído (HARGREAVES, 2001; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009, apenas para citar alguns exemplos). Apesar de pensar que tal ressignificação mereça algum regozijo, tendo a avaliar que o mero aumento quantitativo de estudos sobre o tema da afetividade não traz necessariamente ganhos substanciais para a prática pedagógica quando não acompanhado por uma reestruturação dos entendimentos e teorizações vigentes acerca dos afetos. Tratar os afetos como uma espécie de tema da moda acadêmica (RAJAGOPALAN, 2001) sem refletir teórica e criticamente sobre que concepção de afeto se advoga representa, se não um retrocesso, ao menos um redirecionamento pouco enriquecedor.

É na esteira dessa reflexão que Pavlenko (2013) denunciou os obstáculos presentes contra a consumação de uma virada afetiva consistente com os seus princípios fundacionais, que preconizam uma revalorização do sujeito como senhor(a)

das suas emoções, inter-relacionada dialeticamente com a consciência de que tal assenhoreamento se dá mediado por inúmeras instâncias sociais, culturais, históricas e discursivas. Ombreando o esforço da autora que se encontra a minha pesquisa, na qual este artigo está inserido, sobre as concepções de afeto (e seu papel no contexto de ensino/aprendizagem) discursivamente construídas por professores(as) de inglês e os repertórios interpretativos sobre os quais tais concepções estão apoiadas. Ao percebermos a influência ainda desempenhada por repertórios interpretativos assentados na teorização platônica sobre os afetos, torna-se evidente a necessidade de substituímos a euforia com o *revival* contemporâneo dos afetos por uma preocupação séria com os rumos teóricos desse movimento. À luz das considerações erigidas ao longo deste trabalho, faz-se cada vez mais imperativo impor maior consistência e musculatura teórica aos trabalhos que versam sobre as emoções em contextos de ensino/aprendizagem, substituindo definições vagas e nebulosas por edificações mais abrangentes, holísticas e com maior poder de explicabilidade. Se tal empreendimento não for perseguido com a devida seriedade, talvez, em um futuro próximo, sintamos saudade dos tempos em que os afetos eram esquecidos diante de um novo panorama em que os afetos só serão lembrados para serem subjugados e recriminados como apêndices humanos perniciosos ou perigosos.

Conforme evidenciado pela reflexão dos parágrafos anteriores, o presente artigo representa, em alguma medida, uma espécie de estudo de caso de um fenômeno que se estende muito além dos limites da teoria das emoções platônica, tanto no ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Finalmente, este trabalho convida (ou convoca) a todos que se interessam pelo processo de ensino/aprendizagem de línguas (e outros saberes também) não apenas a conclamarem a centralidade das emoções na vida humana, mas a se engajarem em um esforço coletivo para entender com maior profundidade a constituição especiosa de tal fenômeno, o que poderá, eventualmente,

ensejar mudanças menos superficiais e mais significativas no fazer pedagógico e, por conseguinte, na vida em sala de aula.

Referências bibliográficas

ABREU, D. C. Contra uma concepção insular das emoções: a virada afetiva em ASL como um eixo de desconstrução e reconstrução. **Revista discente da UNIABEU**. v. 5, n. 10, p. 14-25, 2017.

BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 117-149, 2016.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. S. Language Learning and Teaching: What love's got to do with it? *In*: MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (org.). **Positive Psychology in SLA**. 1ed. New York: Multilingual Matters, v. 1, p. 130-144, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. London/New York: Routledge. Chapman & Hall, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDLEY, N. Analysing Masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. *In*: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (ed.). **Discourse as Data: a guide to analysis**. London: Sage and the Open University. 2001. p. 189-228.

EDWARDS, D. Emotion discourse, **Culture & Psychology**, 5, pp. 271-291, 1999. DOI <https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>

FORTENBAUGH, W. W. **Aristotle on emotion**. London: Academic Books, 1975.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**, São Paulo: Martins Fontes, 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, M. C.; ZANOTTO, M. S. (org.). **Trajетórias de**

pesquisa em Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>

GEE, J. P. Discourse, small d, big D. In: K. TRACY; T. SANDEL; C. ILIE (ed). **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. Wiley-Blackwell, International Communication Association, 2015. p. 1-5. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi016>

GILBERT, N.; MULKAY, M. **Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GONZALEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

HARGREAVES, A. **Emotional geographies of teaching**. Teachers College records. Vol. 103, 2001. p. 1056-1080.

KNNUTTILA, S. **Emotions in ancient and medieval philosophy**. Oxford: Clarendon Press, 2004. DOI <https://doi.org/10.1093/0199266387.001.0001>

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, nº 25, p. 257-281, 2013.

NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. **Social postmodernism: beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511520792>

NUSSBAUM, M. The fragility of goodness. **Journal of Philosophy** n. 85, v.7, p. 376-383, 1988.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from "affective factors" to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. **The affective dimension in second language acquisition**. Salisbury, 2013. p. 5-61.

PLATÃO. **República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: UFPA, 2000.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. Edição bilíngue. Pará: EDUFPA, 2010. (Col. Os diálogos de Platão).

PLATÃO. **Diálogos – vol. VIII – Parmênides – Fílebo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1974. (Coleção Amazônica; Série Farias Brito).

POTTER, J.; WETHERELL, M. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. *In*: ANTAKI, C. **Explaining and arguing: the social organization of accounts**. London: Sage, 1994. p. 169-183.

RAJAGOPALAN. K. Sobre a instabilidade de gêneros. **Boletim da ABRALIN**, Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, v. 26, n.1, 2001.

REALE, G. **Para uma nova interpretação de Platão**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SCHUTZ, P. A.; M. S. ZEMBYLAS (ed.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer. 2009. DOI <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

SILVA, F. V.; BARBOSA, M. S. M. F. Até que o ghosting os separe: a produção de subjetividade em discursos sobre o amor virtual. **Calidoscópio** Vol. 14, n. 2, p. 265-275, 2016. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2016.142.09>

VYGOTSKY, L. S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. *In*: RIERBER, R. (Ed.); HALL, M. J. (trad.). **The collected works of L. S. Vygotsky** (Vol. 6: Scientific Legacy). New York: Plenum, 1999. p. 71–235.

WETHERELL, M. Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. **Discourse and society**, vol. 9, n. 3, p. 387-412, 1998. DOI <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>

Artigo recebido em: 23.04.2018

Artigo aprovado em: 19.07.2018