

A IDIOSSINCRASIA AFETIVA DA EXPERIÊNCIA: (RE)INVESTIGANDO O MEDO DE FALAR INGLÊS ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

The affective idiosyncrasy of the experience: (re-)investigating the fear of talking in English through a Vygotskian perspective

*Diego Candido Abreu**

RESUMO: O objetivo do presente estudo é analisar como o medo é discursivamente construído em narrativas compartilhadas no contexto de sala de aula. Para tanto, apoio-me no conceito de *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1993) e na distinção proposta pelo autor entre o sentido e o significado das palavras. O arcabouço teórico dessa pesquisa fundamenta-se no entendimento dos afetos como construções sócio-discursivas (BELLI, 2009), que se concretizam sequencialmente quando estruturados em narrativas (HANNINEN, 2003; EDWARDS, 1997). Como ferramenta de análise dos dados, lanço mão do modelo de análise de narrativa desenvolvido por Cohn (1978). A metodologia aqui proposta insere-se no viés da pesquisa qualitativa. Serão analisadas duas narrativas geradas em sala de aula que versam sobre o medo. As análises sugerem que o nível de consonância entre o *eu da narrativa* e o *eu da experiência* (COHN, 1978) é constantemente manipulado pelos narradores, visando a atender aos seus interesses sociais vigentes em cada interação.

Palavras-chave: Narrativa; Medo; Fala; Língua inglesa; *Perezhivanie*.

ABSTRACT: *The goal of this study is to analyze the construction of fear in narratives shared in the context of the classroom. In order to do so, this work is based on the concept of Perezhivanie (VYGOTSKY, 1993) as well as on the distinction between word sense and word meaning proposed by Vygotsky. The theoretical framework of this research is based on the understanding of affections as socio-discursive constructions (BELLI, 2009), which become sequentially concrete when structured in narratives (HANNINEN, 2003; EDWARDS, 1997). The model of narrative analysis developed by Cohn (1978) is presented as a tool for data analysis. The methodology proposed in this paper is aligned with the perspective of qualitative research. Two classroom-generated narratives whose major theme was fear are analyzed. The analyses suggest that the level of consonance between the narrative self and the experience self is constantly manipulated by the narrators aiming at fulfilling their social interests taking place in each interaction.*

Keywords: Narrative; Fear; Speaking; English Language; *Perezhivanie*.

* Graduado em Letras Português/Inglês pela UERJ; Mestrando da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com

Introdução

Vygotsky (1993) buscou traçar uma distinção entre o significado e o sentido de uma palavra. Segundo o autor soviético, este corresponde à fluidez da palavra, enquanto aquele representa a sua precisão ou, mais especificamente, aquilo que é compartilhado entre os participantes de uma interação social (MAHN; JOHN-STEINER, p. 12, 2002). A fronteira entre os dois conceitos torna-se mais nebulosa quando a palavra em questão almeja dar conta de construir discursivamente um afeto: o medo.

Ainda que Vygotsky (2013) não tenha se preocupado em desenvolver o seu conceito de sentido nessa direção, entendo que a palavra *medo* demanda um complemento que situe empiricamente a natureza do medo experienciado. Em outras palavras, é necessário que haja uma resposta para a pergunta óbvia que sucede a constatação da existência do medo: medo de quê? Afinal, segundo Muller (2011), “entre o medo de derrubar um copo e o medo de ser destruído, assim como entre o medo de estar atrasado e o medo de perder algum ente querido, existem diferenças de intensidade”¹ que tornam múltiplas as possíveis nuances desse afeto no contexto em que é vivenciado.

O contato com esses construtos teóricos me proporcionou um entendimento mais amplo da relação estabelecida entre os elementos afetivos e o discurso. Partindo dessa mirada, decidi remar contra a corrente do tempo e reabrir uma caixa já, supostamente, fechada. O objetivo central desse esforço investigativo é problematizar alguns pressupostos e resultados de uma pesquisa já finalizada, ao menos, no aspecto burocrático. Mas, afinal, sobre qual pesquisa pretendo me debruçar?

A pesquisa com a qual dialogarei nas páginas seguintes, produzida na forma de um trabalho de conclusão de curso de graduação, tem como fundamento uma investigação sobre a construção discursiva do afeto em narrativas que versam sobre experiências com o medo de interagir socialmente em língua inglesa. Um dos nortes investigativos desse trabalho, que será aqui problematizado, é uma análise do nível de tangência entre as definições acadêmicas de medo e as construções discursivas desse afeto nas narrativas observadas. Penso que, à luz da perspectiva vygotskiana, será possível mergulhar um

¹ Todas as traduções nesse trabalho são de minha autoria e responsabilidade. “Entre la peur de renverser son verre et la peur d’être foudroyé, entre la peur d’être en retard et la peur de perdre un être cher, il existe des différences d’intensité.”

pouco mais a fundo nessa análise, articulando-a com os fatores sociais que configuram o sentido da palavra medo, em relação com o processo de aprender a língua inglesa, e a consequente forma como cada indivíduo entende e vive esse afeto como uma construção singular e fluida.

Outro ponto relevante reside no conceito de *perezhivanie*, por meio do qual Vygotsky preconiza a relação entre os elementos afetivos da interação social e a singularidade de cada experiência. Partindo dessa ideia, buscarei, neste artigo, expandir a concepção de experiência utilizada na pesquisa anterior, articulando essa vivência, que tem, em sua natureza, um caráter inerentemente afetivo, com as relações sociais discursivamente construídas nas narrativas analisadas.

O presente trabalho está estruturado em sete seções. Após a parte introdutória, a segunda seção apresenta o olhar de Vygotsky (1993) acerca do papel do discurso na construção das experiências afetivas. Na seção seguinte, apresento uma breve revisão das formas como o medo é entendido a partir da perspectiva de diferentes autores. Na quarta seção, discuto a ideia de narrativização da experiência. Em seguida, há uma seção que descreve o contexto em que os dados foram gerados. No momento seguinte, apresento a análise de uma narrativa amparada nos conceitos vygotskianos de sentido e *perezhivanie*. Finalmente, na seção conclusiva, proponho algumas considerações sobre a análise, além de problematizar todo o processo de reconstrução da perspectiva desse trabalho.

1 Vygotsky e a construção discursiva da experiência afetiva

Um dos primeiros autores no campo da Psicologia a atribuir importância central ao componente afetivo e aos aspectos sócio-culturais no processo de aprendizagem foi Vygotsky (2013), rompendo com a hegemonia dualista que separa em campos diferentes os pares razão / emoção. Podemos observar essa postura nas palavras de 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) 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 dos componentes afetivos e a maneira como ambos relacionam-se dialeticamente.

Da mesma forma como os aspectos afetivo-volitivos estão essencialmente ligados à cognição, o ser humano, em sua individualidade de emoções e pensamentos, não se separa da sociedade e de seus elementos histórico-culturais. 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”². Dessa forma, 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 nível interpessoal, com o qual ele interage, estabelecendo-se no nível intrapessoal de forma singular.

No seio dessas questões, reside a importância da linguagem. Em sua relação com o pensamento, a linguagem evidencia o laço entre o afeto e a cognição no nível intrapessoal, além de reconciliar o *eu*, em sua pretensa individualidade, à sociedade que o envolve e o constrói, no nível interpessoal – estabelecendo o diálogo entre os dois níveis em meio a esse complexo processo dialético. Para compreendermos mais profundamente o papel da linguagem nesse processo, torna-se necessário nos debruçarmos sobre a distinção proposta por Vygotsky (2013) acerca de dois componentes essenciais da linguagem: o significado e o sentido da palavra.

Para Silva e Abud (2013), “o significado diz respeito ao sistema de relações objetivas que se forma no processo cultural de desenvolvimento da palavra”, enquanto, por outro lado, o sentido “é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra.” (VYGOTSKY, 1934[1987]). No entanto, a distinção entre esses dois elementos constituintes da palavra em sua relação com o indivíduo e suas experiências não se configura em uma ruptura estanque, mas por meio

² “Vygotsky saw human growth as a cultural activity that people engage in together, rather than as the external manifestation of an individualized, internal process”.

das “conexões integrativas e dialéticas entre processos complexos, separados e interdependentes” (MAHN; JOHN-STEINER, 2002).

Ainda segundo os mesmos autores, o significado configura-se como uma parte do sentido de uma palavra, parte essa que, devido às necessidades sociais de construção discursiva e negociação da realidade, possui uma natureza mais cristalizada e fixa. Enquanto, por outro lado, o sentido da palavra, em sua essência fluida e idiossincrática rejeita as rédeas de uma análise de viés engessador, emancipando-se e reconstruindo-se a cada instante.

Para ter acesso a essa faceta dupla da relação entre o indivíduo e a linguagem (significado e sentido), me apoiarei no conceito de *Pereshivanie*. Comumente traduzida como experiência emocional, essa ideia pode ser entendida como a possibilidade de um indivíduo (ou vários) experienciar(em), ou (num sentido mais profundo) viver(em), a mesma situação, objetivamente observada, de maneiras distintas. Essa diferença tem como fundamento as estruturas psicológicas internas idiossincráticas dos sujeitos dessa experiência.

Um exemplo de entendimento desse conceito é trazido pelo próprio Vygotsky ao relatar o caso de três crianças encaminhadas ao seu consultório. Expostos à mesma situação traumatizante (o convívio com a mãe e seus problemas de dependência alcoólica), cada uma das crianças desenvolveu um comportamento diferente em relação àquele contexto social. A partir dessa resposta inesperada, evidenciou-se a possibilidade de cada indivíduo experienciar o mesmo acontecimento a partir de lentes afetivo-cognitivas únicas, construídas com base nas suas estruturas psicológicas singulares e em sua trajetória sócio-histórica. Assim, caracteriza-se uma diferença fulcral, na perspectiva vygotkiana, entre a situação idealmente observada e a experiência real vivida pelo indivíduo.

Será sobre o terreno dessa distinção que nos ampararemos em busca de entender como o mesmo indivíduo constrói discursivamente o afeto do medo nas narrativas observadas. O foco da nossa análise aqui ensejada não recai na definição medo, conforme entendida nos parâmetros socialmente compartilhados e legitimados. Pelo contrário, ater-me-ei ao sentido construído por esse afeto nas narrativas, em que cada indivíduo reconstrói sua vivência de uma experiência emocional (*perezhivanie*) única, criando, por

consequente, um entendimento sobre o medo (ou um sentido para essa palavra) não menos singular.

No entanto, para darmos conta dos sentidos construídos nas narrativas observadas nessa pesquisa, torna-se importante que entendamos que definições de medo são socialmente prestigiadas a partir do olhar de diferentes pensadores. Discutirei essa questão na seção seguinte.

2 A experiência do medo: construindo sentidos e significados

Arnold (1999, p. 15) afirma que o afeto é “considerado amplamente como aspectos emocionais, sentimentais, de humor ou atitude que condicionam o comportamento”³. Entre a imensa gama de afetos experienciados por nós todos os dias, um em especial, nessa pesquisa, receberá atenção: o medo.

O medo é um afeto central na vida humana. Segundo Muller (2011, p. 11), “o medo é uma emoção que todo mundo conhece por experiência”⁴. Apesar de muitos autores terem tentado construir conceitos universais, os entendimentos sobre o medo serão tão plurais quantas as experiências que forem vividas com esse afeto. No entanto, um olhar atento e aprofundado sobre diferentes definições que o medo recebe nos permite compreender, ainda que de maneira não exaustiva, o tipo de ideia sobre esse afeto que é socialmente legitimada por meio da chancela do pensamento científico e acadêmico.

Diversos autores ligados aos estudos da Psicologia e da Medicina parecem concordar que a existência do medo está diretamente ligada à presença de um elemento externo que representa a iminência do perigo. Von Walter (2010) define o medo como “uma reação causada pela percepção do perigo real”⁵. De forma semelhante, o medo é definido por Boissy (1995) como “um estado emocional interno induzido pela percepção de perigo durante a exposição a um estímulo potencialmente ameaçador”⁶.

Outros autores, que consideram em suas investigações os fatores sociais balizados em uma perspectiva crítica, constroem um entendimento mais abrangente acerca do

³: “considered broadly as aspects of emotion, feeling, mood or attitude which condition behaviour”.

⁴ “La peur est une émotion que tout le monde connaît par expérience”.

⁵ “Fear is a reaction caused by the perception of actual danger”.

⁶ “An internal emotional state inducted by the perception of danger during one’s exposing to a stimulus which can be potentially threatening”.

medo. Bauman (2008) parece observar uma relação direta entre a penumbra da ignorância que cobre nossa sociedade contemporânea e o afeto que nos amedronta. Segundo o autor, “Na escuridão, tudo pode acontecer, mas não há como dizer o que virá. A escuridão não constitui a causa do perigo, mas é o habitat natural da incerteza - e, portanto, do medo.”

No universo do ensino e aprendizagem de língua, o medo, na perspectiva de diversos autores, está ligado intimamente a outro afeto: a ansiedade. Segundo Arnold (1999, p. 22) a ansiedade “está associada a sentimentos negativos como desconforto, frustração, dúvida em si, apreensão e tensão”⁷. A autora ainda destaca o caráter nebuloso desse afeto, cuja raiz pode estar relacionada a elementos externos, e não diretamente ligados à sala de aula.

Os múltiplos entendimentos acerca do medo corroboram a visão na qual a presente pesquisa se ampara, visão essa que preconiza a impossibilidade da construção de uma definição universalizável de qualquer afeto. Nesse sentido, o processo dialético que associa a cognição e o afeto transforma este em algo fluido e fugaz, devido a sua relação, sempre cambiante, com os aspectos sócio-históricos que compõem a estrutura psicológica dos indivíduos.

Todas essas distintas definições de medo contribuem para o processo de construção sócio-histórica do significado dessa palavra na consciência dos indivíduos. Dessa forma, na perspectiva vygotskiana, entendemos que o conceito construído para a palavra medo se desenvolve no seio da interação social entre o sujeito e as definições institucionalizadas desse afeto que são, sistematicamente, legitimadas pelo discurso científico e acadêmico. No entanto, no afã dessa pesquisa, miro mais atentamente o sentido do medo de falar inglês construído na narrativa analisada.

Na seção seguinte, debruço-me sobre alguns elementos da construção do afeto nas narrativas e a ligação desse processo com o conceito de *perezhivanie*.

3 A narrativização da experiência do medo

⁷ “It is associated with negative feelings such as uneasiness, frustration, self-doubt, apprehension and tension”.

Durante muito tempo, acreditou-se que as emoções eram manifestações exclusivas da fisiologia humana, possuindo autonomia em relação aos aspectos sociais, como a linguagem. Entretanto, esse quadro vem mudando, como coloca Belli (2009):

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.⁸

Assim, podemos entender que os afetos ganham contornos de realidade por meio da sua construção sócio-discursiva com base nas diferentes experiências que vivemos. Portanto, apesar de compartilhados socialmente, os afetos não se submetem à reificação, isto é, não podem ser definidos como elementos imutáveis, tendo a sua natureza um caráter singular no bojo de cada experiência.

Em contato direto com essas reflexões, encontra-se o conceito de *perezhivanie*. Essa ideia de Vygotsky (1934/1987) ajuda-nos a entender a interação social a partir de um olhar mais humano, ressaltando que a riqueza dos encontros reside na efervescência afetiva que domina o indivíduo no instante da experiência, dando vida àquele momento. Muito dessa riqueza emotiva, quando não se perde nas curvas do inefável, escorre pela boca (e pelo resto do corpo), ganhando cores em nosso discurso. Portanto, a relação entre o afeto e a palavra não se resume a um espelhamento ou representação. O discurso dá sustentação à ponte entre o afeto e a cognição, tornando as emoções vivenciadas por meio das experiências cognoscíveis através das palavras.

Nos meandros desse processo complexo, entrelaçando discurso-experiência-afeto-cognição, as narrativas desempenham um papel importante, dando sequencialidade e estrutura a essa relação intangível. Segundo 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 sequências narrativas [...]”⁹. Para Edwards (1997, p. 268), a narrativa se caracteriza como

⁸ “recientemente, se afirma que no son patrimonio exclusivo de la interioridad de las personas sino que son construcciones sociales de naturaleza fundamentalmente discursiva. En efecto, la psicología social de la emoción ha demostrado que los procesos, los determinantes y las consecuencias de las emociones se desarrollan en la interacción a través del lenguaje”.

⁹ “a key feature of emotion discourse is its deployment inside narrative [...] Emotion terms emerge not only as unique descriptions of certain acts or reactions, but as parts of interrelated sets of terms that implicate each other in narrative sequences [...]”.

“o modo básico de entendimento humano: o esquema primário através do qual a existência humana torna-se significativa”.

Dessa forma, as narrativas nos oferecem insumos discursivos e estruturais de organização da experiência (EDWARDS, 1997), permitindo-nos construir discursivamente os afetos. Concebidos na riqueza de nossas experiências nas interações sociais, esses afetos são situados em histórias, interagindo com elas de forma espacial e sequencial. Considerando essa perspectiva, é possível compreender a relação íntima entre as narrativas e nossas experiências afetivas no mundo social.

As emoções tornam-se significativas não como conceitos abstratos de caráter pretensamente universalizável (como aqueles dispostos na página 4), mas como memórias e relatos, ancorados em nossas experiências e estruturados em histórias acerca dessas vivências. Em suma, os afetos apenas se rendem a definições cognitivas discursivamente construídas (ainda que sempre individualizadas e únicas) quando organizados em narrativas baseadas em nossas experiências emotivas reais (*perezhivanie*).

A ferramenta de análise da qual lanço mão para investigar o sentido do medo na narrativa aqui apresentada será o modelo de Cohn (1978). A autora desenvolveu o conceito de *thought report* que abrange a autonarrativa em primeira pessoa. Abaixo, apresento o modelo de análise da narrativa proposto pela autora, conforme sistematizado por Hanninen (2007):

[...] as relações entre o *eu da narrativa* e o *eu da experiência* nas narrativas de primeira pessoa podem ser situadas em uma escala de consonância e dissonância. No modo dissonante, o eu sábio, distante e discursivo, o *eu da narrativa*, pode se mover no tempo, voltar-se para algum eu (eus) do passado, contradizer, explicar, avaliar e analisar os pensamentos, afirmações e ações do *eu da experiência*, além de adicionar informações e opiniões acerca desses eventos passados. [...] Oposta à auto-narrativa dissonante, é na auto-narrativa consonante na qual o *eu da narrativa* reporta o que aconteceu enquanto adota um ponto de vista privilegiado muito próximo do *eu da experiência*, podendo tornar-se até difícil realizar uma distinção entre o *eu da narrativa* e o *eu da experiência*.¹⁰

¹⁰ “the relationships between the narrating self and the experiencing self in first-person narratives can be placed on a sliding scale between dissonance and consonance. In the dissonant mode, the wise, distant and discursive self, the narrating self (narrating I), can move back and forth in time, turn back to past self/selves, contradict, explain, evaluate and analyze the thoughts, statements and actions of the experiencing self

O modelo de Cohn cria uma distinção entre o *eu da narrativa* dissonante e consonante, na qual o *eu* dissonante pode adotar uma posição mais avaliativa devido à distância construída em relação ao *eu da experiência*, enquanto o *eu* consonante esforça-se para focalizar o evento em detrimento da discussão dos juízos que o permeiam.

Apresentado o referencial teórico que alicerça este trabalho, descrevo, na próxima seção, o contexto da presente pesquisa.

4 Descrevendo o contexto da pesquisa

A escola onde a narrativa foi gerada está localizada no município de São Gonçalo e faz parte da rede oficial de ensino. Foram desenvolvidas atividades pedagógicas com potencial exploratório¹¹ (doravante APPEs) em uma turma do 2º ano do Ensino Médio que contava com um total de 21 alunos, sendo 4 rapazes e 17 moças. Essas atividades estavam amparadas nos princípios ético-metodológicos da Prática Exploratória¹² (ALLWRIGHT, 2003; EWALD, 2015). A escola pertence à rede privada de ensino.

Durante todo o primeiro semestre de 2015, foram realizadas uma série de atividades controladas¹³ nas quais os alunos construíam discursos em língua inglesa. Como culminância desse semestre, uma atividade convidando os alunos a apresentarem de forma dramatizada uma situação que os havia marcado durante sua trajetória escolar foi proposta. Essa dramatização utilizaria falas dos próprios alunos em inglês, contando com algum suporte e orientação dados pelo professor regente da turma. Com o intuito de

(experiencing I) and add information and opinions regarding past events. [...] Opposite to this dissonant self-narration is the consonant self-narration where the narrating self reports what happened while adopting a vantage-point that is very proximate to experiencing self, and where it can even be difficult to distinguish between the experiencing self and the narrating self at all.”

¹¹ Segundo Ewald (2015), o conceito de APPE se constitui em um redirecionamento do foco das atividades cotidianas de sala de aula, cujo objetivo central, anteriormente balizado pela conclusão de uma dada tarefa ou resolução de um problema, passa a ser representado pela busca de entendimentos acerca do contexto de prática em que alunos e professores estão inseridos. Um exemplo de APPE é apresentado nesse artigo: a confecção de pôsteres exploratórios e reflexivos pelos discentes acerca de suas experiências e inquietudes vividas em sala de aula de língua inglesa.

¹² Segundo Ewald (2015) “é uma modalidade de pesquisa do praticante norteada por princípios ético-inclusivos em que todos os envolvidos na pesquisa tornam-se praticantes.”

¹³ Exemplo de atividade realizada: produção de anúncios publicitários/propagandísticos desenvolvidos a partir de um trabalho com sequências didáticas acerca do gênero em questão. Além de interagirem em diversos momentos com textos e vídeos em língua inglesa, a apresentação das produções dos alunos foi realizada em língua inglesa.

realizar uma apresentação impecável, os alunos envolveram-se em uma série de ensaios na semana que antecedeu a dramatização.

Em meio aos ensaios, os alunos exteriorizaram suas dificuldades e preocupações referentes às suas performances. Observando a inquietude dos alunos e considerando a fertilidade e a riqueza desse momento de reflexão, foi proposta uma APPE através da qual os alunos foram encorajados a compartilharem suas reflexões construídas a partir das suas experiências durante os ensaios. Para tanto, se dividiram em duplas ou trios - foi facultada aos alunos a possibilidade de se organizarem segundo critérios de afinidade, intimidade e proximidade.

Os alunos foram convidados a confeccionarem pôsteres que expressariam as suas reflexões com o auxílio de outros signos¹⁴, não exclusivamente lexicais. Em seguida, os alunos apresentaram seus pôsteres aos seus colegas, também praticantes daquele contexto de sala de aula. Com base nas apresentações, foram fomentadas discussões e reflexões a partir dos questionamentos.

A narrativa analisada na presente pesquisa foi construída no seio dessa atividade. Durante a apresentação de Laura e Gisele¹⁵ (alunas da turma apresentada anteriormente), algumas questões foram levantadas por Diego (professor regente da turma) e por outros discentes a respeito de alguns aspectos do pôster das alunas¹⁶. Uma das perguntas foi construída por Gisele e endereçada ao docente: *assim, Professor :: ahn :: quanto tu começou a falar inglês, tu achava muito difícil?* A resposta desse questionamento foi apresentada por Diego no turno subsequente: *éh :: não sei ::: acho que não ::* Ancorada na fala do docente, Gisele realizou um comentário que ensejou a construção da narrativa analisada neste trabalho: *[tu morou fora] e fala inglês há “mó” tempão. Ai é mais fácil.*

Na seção seguinte, além de apresentar o trecho em que a narrativa em questão está inserida, a analisarei ancorado nas bases teóricas construídas nas seções anteriores.

5 Narrativas e a construção discursiva da experiência do medo

¹⁴ Imagens, ilustrações, figuras, desenhos etc.

¹⁵ Nomes fictícios.

¹⁶ Anexo.

Nessa seção, apresentarei uma narrativa construída por Diego em meio a uma discussão iniciada durante a APPE citada previamente. A escolha dessa narrativa justifica-se pela sua representatividade no que tange ao processo de construção discursiva do medo. Além de representar um entrelace de significados e sentidos (VYGOTSKY, 1993) em uma estrutura narrativizada, o trecho analisado coconstrói-se interacionalmente no bojo das relações sociais constituídas no momento em que a história é contada. Nesse sentido, a dinâmica e as idiossincrasias das relações entre Diego e seus alunos influenciam a forma como a narrativa é construída, como observaremos ao longo da análise.

O medo é construído na experiência narrativizada em um contexto de interação que pode ser entendido em dois planos distintos, sendo o primeiro vivido pelo *eu da experiência* (momento memorado) e o segundo, pelo *eu da narrativa* (momento da interação no contar da história). Nesse universo binário da narrativa, os dois *eus* ocupam posições sociais diferentes: professor em formação durante uma apresentação realizada em língua inglesa (*eu da experiência*) e docente regente da disciplina de língua inglesa em uma turma de ensino médio (*eu da narrativa*). Com base no conceito de *perezhivanie*, buscarei investigar como o medo, cujo significado é compartilhado pelos participantes da interação observada, ganha sentidos singulares na voz do mesmo indivíduo em diferentes recortes.

Gisele	01	<i>assim, Professor :: ahn :: quanto tu começou a falar inglês, tu achava muito difícil?</i>
	02	
Diego	03	<i>éh :: não sei :: acho que não ::</i>
Gisele	04	:[tu morou fora] e fala inglês há “mó” tempão. Aí é mais fácil : não quer dizer que eu não fico com medo de falar, também. Às vezes, tenho que falar em inglês com meus professores da faculdade (...) que, tipo, manjam muito mais do que eu e, no trabalho também. Sinto as mesmas coisas que vocês. Teve uma vez que eu tive que apresentar um seminário (...) foi tipo (.) logo assim que eu entrei na faculdade (...) eu me lembro que tinha um pessoalzinho lá na minha turma que era tudo soberbo(...) Eles se achavam a última coca do deserto (risos) Vocês sabem do que eu tô falando, né?
Diego	05	
	06	
	07	
	08	
	09	
	10	
	11	
	12	
	13	
Turma	14	Som de afirmação por parte da turma (risos)
Diego	15	Então (...) (risos) todos já tinham feito cursinho e tal (...) Por isso, eu ficava com medo de eles ficarem me olhando com aquela cara de vespa, sabe? Meio que me avaliando no meu
	16	
	17	

18	inglês:: eu já tinha visto eles fazendo isso com alguns outros
19	que já tinham apresentado aquele trabalho (...) Na hora de
20	falar, também senti as mesmas coisas que tu disse (apontando
21	para Laura):: fiquei tremendo que nem um bambu, segurando
22	o papel, suando bicas e tal (risos) (...) e, tipo:: quando eu
23	comecei a ler, até a voz sumiu, sabe?:: o que me deixava , sei
24	lá:: mais doido:: era que eu sabia que podia falar aquilo tudo
25	tranquilo:: sem problema! Mas, é estranho! Parece que
26	a gente fica paralisado (...) Mas aí, depois que eu comecei e
27	olhei pra cara daqueles moleques, eu falei:: ah: quer saber?::
28	Dane-se! Taquei o papel em cima da mesa e falei direto:: Pô!
29	Esses caras não pagam conta nenhuma minha (.) vou ficar
30	ligando pro que eles pensam ou não:: e, sei lá, acho que no
31	fim, foi até bom eu ter ficado com medo, sabe? Eu me preparei
32	melhor:: e, acabou que eu consegui falar mó tempão sem nem
33	ler nada::

Como ressaltado na introdução dessa pesquisa, meu objetivo central é propor um novo olhar, partindo de construtos teóricos distintos, acerca de parte dos dados gerados no meu trabalho de conclusão de curso. Para tanto, busco aqui me amparar nos conceitos de sentido (VYGOTSKY, 1993) e *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1934/1987). Assim, essa análise, será guiada por duas perguntas: que sentido o narrador constrói discursivamente para o afeto do medo de falar inglês em sua narrativa? Como esse sentido do medo na narrativa em questão influencia a experiência emotiva (*perezhivanie*) reconstruída pelo narrador?

Como podemos observar no excerto destacado, a interação entre Diego e seus alunos está estratificada em dois momentos experienciais (VYGOTSKY, 1934/1987) diferentes, porém, imbricados e inter-relacionados. O primeiro desses momentos se constitui no diálogo entre o docente e os discentes durante a apresentação da atividade abordada na seção anterior. O segundo momento consiste na experiência narrativizada por Diego. Essa experiência foi vivida pelo docente durante a apresentação de um seminário, no qual Diego rememora ter passado por instantes emocionalmente marcantes ao longo de sua fala perante uma audiência hostil, ao menos, segundo a percepção do narrador.

O enlace entre ambos os momentos pode ser observado ao longo do excerto em questão: por um lado, a construção da narrativa de Diego é balizada por seus interesses sociais¹⁷ observados ao longo da interação com seus alunos; da mesma forma, o curso da narrativa erigida pelo docente é influenciado pelo posicionamento e inserções dos discentes. Nesse sentido, podemos nos alinhar a Edwards (1997) no entendimento de que o momento em que uma história é contada influencia diretamente, a dinâmica, a forma e a própria existência dessa história.

No segundo estrato do excerto, isto é, na narrativa em questão, o narrador reconstrói uma experiência vivida em um evento social institucionalizado: uma exposição oral em uma aula de um de curso de formação de professores perante uma plateia composta por colegas de curso. A relação do *eu da experiência* com esses indivíduos se mostra conflituosa, sendo essa desarmonia evidenciada no início da narrativa: *tinha um pessoalzinho lá na minha turma que era tudo soberbo (...) Eles se achavam a última coca do deserto*. A razão apresentada pelo narrador como justificativa para esse atrito é o posicionamento depreciativo assumido por essa plateia, sendo essa postura caricaturizada pela expressão *cara de vespa*. Assim, o medo construído pelo narrador tangencia definições canônicas desse afeto, que o associam com um perigo externo iminente, perigo esse, representado pelo comportamento dos colegas de Diego.

Além da postura adversa de seus interlocutores, o narrador também rememora as alterações fisiológicas que o acometeram no momento da apresentação: *fiquei tremendo que nem um bambu, segurando o papel, suando bicas e tal; quando eu comecei a ler, até a voz sumiu*. Essas reações físicas foram cognitivamente interpretadas pelo *eu da narrativa* como reveladoras de uma contradição, exposta nas *linhas 24, 25 e 26* da narrativa: *eu sabia que podia falar aquilo tudo tranquilo:: sem problema! Mas, é estranho! Parece que a gente fica paralisado*. Nesse aspecto, o medo esculpido pelo narrador é apresentado como o catalisador de ocorrências biológicas negativas em seu corpo, sendo esse afeto, também, um elemento da natureza humana que influi negativamente na construção de certas interações sociais.

¹⁷ Busca pela preservação da proximidade com os alunos enquanto resguarda sua posição institucional de docente.

As relações sociais rememoradas no contexto do *eu da experiência* dialogam com o contexto em que o narrador compartilha sua história com seus interlocutores. Nesse sentido, não podemos esquecer que a narrativa analisada foi construída e contada dentro de um evento social particular, em meio ao qual diferentes indivíduos interagem socialmente, estabelecendo relações hierárquicas e institucionalizadas. Dessa forma, o fato da presente história estar sendo narrada pela voz de um professor de língua inglesa, possuidor uma trajetória histórica única, tendo como plateia seus alunos, não menos singulares, exerce influência contundente na maneira como a narrativa é construída. Do mesmo modo, nenhum discurso existe no vácuo, sendo sempre construído em relação a outros enunciados que o antecedem ou outros discursos que potencialmente podem sucedê-lo.

Embasados por esse entendimento, não podemos dissociar o medo construído na narrativa analisada dos discursos que a motivam. Apesar de ser impossível definir quais são todas as vozes com que um determinado discurso dialoga, no recorte de interação em que a narrativa se insere, o enunciado de Gisele - *[tu morou fora] e fala inglês há “mó” tempão. aí é mais fácil* - exerce influência direta na forma como o narrador constrói sua história. A narrativa construída por Diego se propõe a deslegitimar a inferência decorrente da afirmação de sua aluna, atacando a ideia de que alguém, apenas por já ter morado em um país anglófono, estaria imune ao medo de se comunicar em língua inglesa. Esse posicionamento é evidenciado na *linha 5*, onde Diego afirma: *não quer dizer que eu não fico com medo de falar, também.*

Nas linhas seguintes, o professor continua acrescentando elementos explicativos que contrapõem a visão de Gisele: *Às vezes, tenho que falar em inglês com meus professores da faculdade (...) que, tipo, manjam muito mais do que eu e, no trabalho também.* Nessa trajetória argumentativa, a narrativa se insere como um relato que visa apresentar uma experiência empírica onde o entendimento do docente acerca do medo tenha se concretizado. Esse pragmatismo argumentativo também exerce influência na construção discursiva do medo, pois, no afã de sustentar sua posição, o narrador busca criar pontos de contato e semelhanças com o medo relatado por seus alunos.

Dessa forma, assim como seus interlocutores, Diego relaciona seu medo ao ambiente da sala de aula - envolvido por suas institucionalidades e relações

hierarquicamente estruturadas – em um momento de interação social de alta exposição e vulnerabilidade, ancorado na sensação de estar no centro dos holofotes.

Com base nos insumos teórico-analíticos do modelo de Cohn (1978), podemos perceber como a relação de proximidade entre o *eu da narrativa* e o *eu da experiência* é manipulada pelo narrador, em função de seus interesses. Observo que o *eu da narrativa* assume um posicionamento dissonante em relação ao *eu da experiência*, distanciando-se perspectivamente dos eventos ocorridos. Como exemplo, destaco o momento em que o narrador pausa sua história, visando indagar seus interlocutores sobre um conhecimento possivelmente compartilhado entre os praticantes daquele contexto: *Vocês sabem do que eu tô falando, né?* Em seguida, mais uma vez, o *eu da narrativa* afasta-se do relato dos eventos, aproximando-se de seus interlocutores. Para tanto, o narrador relaciona a sua narrativa com uma experiência atribuída a Laura, deixando claro que o sentido do medo construído na experiência narrada possui pontos de tangência com vivências afetivas dos alunos. O movimento em questão pode ser observado no seguinte trecho: *Na hora de falar, também senti as mesmas coisas que tu disse (apontando para Laura)*. O caráter dissonante entre o *eu da narrativa* e o *eu da experiência* parece dar conta de um interesse central do narrador na interação social analisada. Esse posicionamento aproxima o narrador (como professor) de seus alunos, estabelecendo uma conexão com sua plateia através dos aspectos afetivos semelhantes que a experiência reconstruída compartilha e as construções de medo que podemos observar nas histórias dos alunos. Dessa maneira, essa construção discursiva do medo busca promover o engajamento afetivo dos interlocutores da narrativa, oferecendo a esses indivíduos um espectro emotivo em que seus medos também podem encontrar abrigo junto àquele erigido pelo *eu da narrativa*. Portanto, esse afeto tem como pressuposto um elemento integrador com as emoções dos alunos, alicerçando-se nelas com o intuito de convencer esses alunos sobre a existência de uma sintonia afetiva entre docente e discentes naquele contexto de sala de aula.

Na parte derradeira da narrativa, no entanto, o direcionamento da construção discursiva do medo sobre o qual estamos nos debruçando sofre mudanças significativas. O gérmen desse processo de ruptura pode ser evidenciado textualmente na *linha 26* da narrativa: *Mas aí, depois que eu comecei (...)*. O posicionamento estratégico do conectivo adversativo *mas*, seguido pelo advérbio *depois*, representado um elemento de situação temporal na narrativa. Essa cisão textualmente flagrada também enseja um

reposicionamento do narrador, no que tange ao estabelecimento de um sentimento de sintonia com seus alunos, na relação social vivida no contexto em que a história é contada.

Se, no início da narrativa, Diego visava construir através do discurso uma ideia de medo relativamente compartilhada com seus alunos, num segundo momento, esse afeto é reconstruído, fomentando um sentimento opositivo. Nesse cenário, o medo que outrora tinha uma face inibidora e perniciososa, passa a ter como carregar consigo um viés empoderador e um ímpeto de coragem.

Essa mudança de atitude do *eu da experiência* pode ser observada nos seguintes excertos encontrados nas linhas 26, 27 e 28: *olhei pra cara daqueles moleques, eu falei:: ah: quer saber?:: Dane-se! Taquei o papel em cima da mesa e falei direto:: Pô! Esses caras não pagam conta nenhuma minha.* Além da mudança de paradigma, é notável a forma como o *eu da experiência*, na voz do narrador, ganha ares impetuosos, estabelecendo um contraste entre aquela construção de *eu* experienciador que *sua bicas*, treme e perde a voz em comparação com esse outro *eu* que atira o papel em cima da mesa e encara seus interlocutores altivamente.

Consagrando esse processo de reconstrução do medo, o narrador, nas três últimas linhas de sua história, chancela esse novo posicionamento com uma reflexão de viés epifânico: *foi até bom eu ter ficado com medo, sabe? Eu me preparei melhor:: e, acabou que eu consegui falar mó tempão sem nem ler nada::* O que salta aos olhos é a transição entre uma construção discursiva de medo de viés negativo para um afeto que inspira determinação no *eu da experiência*. No caminho dessa reconstrução, a relação social entre o narrador e seus alunos, outorgada pela construção inicial de medo, é remodelada. Enquanto, primeiramente, o professor lutava pelo consenso e a sintonia afetiva com seus alunos, agora a diferença é prestigiada, antagonizando duas construções de medo opostas: uma de viés paralisador e outra de natureza empoderadora (BELLI, 2009).

Essa mudança flagrada na interação entre narrador e interlocutores pode ser, ainda que superficialmente, compreendida na própria relação institucional docente / discente que envolve o contexto da sala de aula de língua inglesa. Proeminentemente, o papel socialmente legitimado do professor sustenta-se, dentre outros alicerces, no papel motivador do professor, que busca como um norte de sua prática, incentivar o aluno a engajar-se naquele contexto pedagógico e tornar-se agente de sua aprendizagem.

Consideradas essas reflexões, podemos agora nos debruçar sobre a segunda pergunta proposta que envolve a questão da experiência emotiva construída nos dados observados. Primeiramente, é necessário rememorarmos que a experiência a qual nos ateremos está estratificada em dois níveis distintos. O primeiro refere-se à experiência reconstruída na narrativa de Diego, relatando sua apresentação em língua inglesa perante seus colegas professores em formação. O segundo cenário experiencial é construído na interação entre o professor e seus alunos no momento em que a história é compartilhada.

As duas experiências estão intimamente imbricadas em uma teia social de interdependência. Dessa forma, dialeticamente, os interesses e especificidades da interação social em que a narrativa é construída influenciam quais memórias são revividas discursivamente em uma escala hierárquica que torna algumas delas privilegiadas enquanto outras são relegadas ao esquecimento ou deixadas em segundo plano. Por outro lado, as lembranças revividas também guiam a interação que se constrói entre Diego e seus alunos, ensejando reações nos ouvintes da história e cancelando os interesses do narrador. Esse processo afetivo-cognitivo, na visão de Vygotsky (2013), torna-se consciente ao indivíduo através da linguagem, atualizada socialmente no discurso, construindo essas experiências e unificando ambos os níveis experienciais (MAHN & JOHN-STEINER, 2002). Assim, olhemos, inicialmente, para a relação entre o medo discursivamente construído na narrativa e o que Diego vive enquanto *eu da experiência*.

Partindo da premissa de que cada um dos participantes na apresentação oral rememorada viveu diferentes *perezhivanija*¹⁸ e que apenas temos acesso relativamente concreto à experiência de Diego, atenhamo-nos a ela. O medo percebido discursivamente por Diego enviesou seu olhar acerca de seus colegas, constringendo o *eu da experiência* a entender os trejeitos e posturas corporais de sua plateia como ações ameaçadoras e depreciativas. Essa percepção transformou a experiência de Diego, num primeiro momento, em um evento traumático. A paralisia, os tremores e a transpiração elevada configuraram-se em sintomas fisiológicos do sentimento de perigo vivido pelo orador perante seus colegas.

No entanto, a dramaticidade da situação rememorada pelo narrador não necessariamente corresponderia à percepção de outro indivíduo, guiado por uma

¹⁸ Plural da palavra *perezhivanie*.

perezhivanie distinta. Essas constatações podem ser expandidas para o momento em que o medo discursivamente construído pelo narrador passa a não mais a ser responsabilizado pelo comportamento negativo do *eu da experiência*, sendo, nesse segundo momento, uma emoção positiva. Os colegas, até então compreendidos como uma ameaça imbatível, tornam-se algozes impotentes, colocados na posição de outros socialmente distantes que, mesmo desejando deslegitimar a fala do *eu da experiência*, não conseguiriam fazê-lo.

A interação entre os participantes no contexto observado gerou, em cada indivíduo, diferentes *perezhivaniya*. No caso de Diego, aquele momento foi sentido como uma oportunidade privilegiada de construção de laços com seus alunos. Ao expor suas construções afetivas, submetendo-as ao crivo problematizador de seus alunos, Diego pode fomentar reflexões e oferecer oportunidades para que eles construíssem entendimentos importantes, se não diretamente para o aprendizado de uma língua estrangeira, para momentos vindouros em suas vidas.

No que tange as *perezhivaniya* dos alunos presentes naquela aula, cada experiência foi singular. Depois de algumas semanas, enquanto alguns alunos nem se lembravam do que tinha ocorrido, outros rememoravam aquele dia, o que mostra a relevância daquelas reflexões. Em um olhar mais amplo, apesar de não ter sido o objetivo central da atividade proposta, pude notar um maior engajamento da maioria dos alunos na aula de língua inglesa, especialmente na participação de alguns alunos em atividades em que eles eram convidados a interagir oralmente em língua inglesa. Apesar de não podermos afirmar categoricamente que essa mudança de comportamento dos alunos deveu-se às reflexões daquele dia, acredito que a construção de um espaço mais reflexivo, no qual os alunos sintam-se agentes de sua própria aprendizagem, tenha contribuído para esta mudança. Finalizada a análise do processo de construção discursiva do medo na narrativa observada, na seção seguinte, apresento algumas reflexões acerca da pesquisa e possíveis caminhos de investigação.

Considerações finais

Qualquer um que tenha tido o prazer de adentrar uma sala de aula percebe empiricamente o poder dos afetos e sua relevância pedagógica nesse contexto. Entretanto, caminhar nesse campo é como andar em meio às sombras. Os afetos possuem uma relação intrinsecamente peculiar com a cognição, mitigando nossa habilidade de teorizar sobre

esse tema. Essa relação entre as emoções e a razão torna-se ainda mais complexa ao nos alinharmos à perspectiva de Vygotsky (1993), que entende esse processo como uma construção sócio-histórica que ganha vida na interação social. Nesse sentido, a forma como um indivíduo experiencia emotivamente um encontro social está dialeticamente ligada ao sentido que uma palavra assume para esse indivíduo.

Tal sentido, por sua vez, somente ganha alguma representatividade quando (re)construído discursivamente em outra interação social. Esse processo dialético de construção afetiva parece reger a dinâmica líquida dos afetos. Assim, o medo, construído na narrativa apresentada nesse trabalho, tem sua base em uma experiência de afirmação social de diferentes posições: o professor como autoridade legítima no campo de conhecimento em que leciona e o professor em sua função motivacional, visando mitigar e atenuar os efeitos sociais negativos do medo no contexto pedagógico.

A proposta aqui apresentada não esgota as investigações sobre o afeto ou, mais especificamente, sobre o medo. Tal empreitada de pesquisa é essencial para fomentar entendimentos menos dogmáticos acerca do processo social de ensino/aprendizagem, seja dentro ou fora da sala de aula. O que ambicionei nesse trabalho foi dar um passo, ainda que tímido, na direção de erigir reflexões sobre a relação humana entre afeto e cognição, compreendidos como um construto sócio-discursivo. Assim como o medo foi prestigiado nessa pesquisa, outros afetos podem gozar de semelhante apreço em outros trabalhos. Sem dúvida, é fundamental que os aspectos afetivos ocupem uma posição privilegiada ao lado da cognição em uma relação dialética, não como elementos dicotômicos cujo antagonismo apenas é justificado através de uma visão enviesada por axiomas e preconceitos, mas como componentes inter-relacionados que constituem a complexidade da mente humana.

O grande valor dos conceitos de Vygotsky (1993) explorados nessa pesquisa reside no fato desses insumos teóricos nos permitirem entender que as construções discursivas, em suas diferentes formas, não representam, em nenhuma hipótese, uma verdade incontestável de caráter universal e essencialista. Pelo contrário, tudo que falamos, pensamos e sentimos está inexoravelmente ligado às idiossincrasias sociais de cada experiência. Nossos afetos, percebidos e construídos discursivamente, são reféns da deviniência de cada momento. Portanto, nem o medo nem qualquer outra emoção pode

ser considerada intrinsecamente negativa ou pernicioso, mas apenas potencialmente boa ou ruim, sendo essa potencialidade atualizada em função do microcosmos político, histórico, cultural e situacional de cada interação social. O que observamos na presente pesquisa foi uma exemplificação dessa reflexão. O medo, de infinitas possibilidades construtivas através do discurso, representou diferentes elementos sociais em uma série de recortes distintos. Desde o afeto que paralisa até a emoção empoderadora. Desde aquilo que transforma o aprendizado de uma língua estrangeira num processo doloroso e assustador até a força que o torna possível. Isso é o medo: muito distante de nossa compreensão teórica, ainda assim tão compreensível para quem o experiência.

Referências

- ALLWRIGHT, D. Planning for understanding: A new approach to the problem of method. In: SALIÉS, T. G.; HEMAIS, B. (eds.) *Pesquisas em Discurso Pedagógico: vivenciando a escola*. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, Vol. 2, 2003.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M., *Focus on the Language Learner*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BAUMAN, Z. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BELLI, S. La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de una área importante en las Ciencias Sociales. *Theoria*, V. 18, 2009. p. 15-36.
- BOISSY, A. *Fear and fearfulness in animals*. PubMed, 1995. p. 91-165
- COHN, D. *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton University Press. 1978.
- EDWARDS, D. Emotion. *Discourse and cognition*. London: Sage Publications, Ltd. 1997.
- EWALD, C. X. “Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” *Prática Exploratória na formação do professor pesquisador*. Tese (de Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 326f.
- HANNINEN, K. Perspectives on the narrative construction of emotions. *ELORE*, vol. 14, 2007. Disponível em: <http://www.elore.fi/arkisto/1_07/han1_07.pdf> acesso em: 20/05/2016.

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

MAHN, H.; JOHN-STEINER, V. “The Gift of Confidence: a Vygotskian view of emotions”. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. *Learning for Life in the 21st Century*. Blackwell Publishers, 2002. p. 46 – 58.

MULLER, G. Introduction. In: BEATA, C. *et. al. La Peur: De l’animal à l’humain, de l’éthologia à la pathologie*. Marseille: Solar editeurs, 2011.

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.

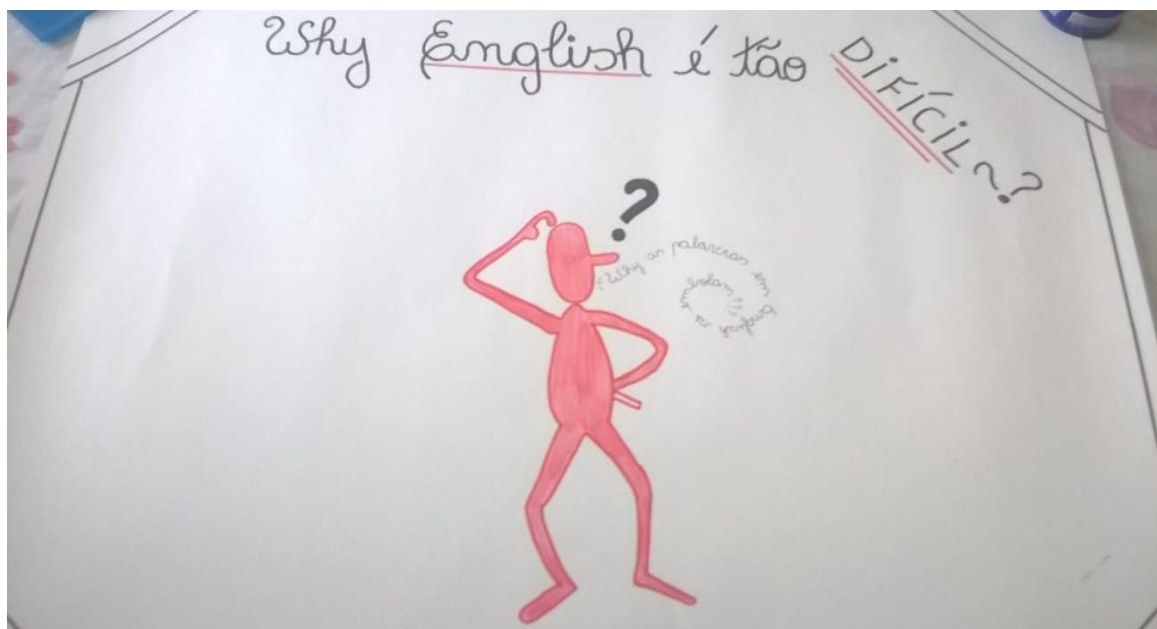
SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. Lembranças afetivas das primeiras experiências discentes. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2), 2013. p. 692-704.

VYGOTSKY, L. *The collected works of L. Vygotsky: Vol. 1 Problems of general psychology*. New York: Plenum, 1934/1987.

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

ANEXO 1

Pôster apresentado por Laura e Gisele



Recebido em: 31/08/2016

Aceito em: 14/12/2016