LINGUAGEM, AFETIVIDADES E INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

LANGUAGE, AFFECTIVENESS AND INTERACTIONS IN THE CLASSROOM

Marinalva Vieira Barbosa*

RESUMO: Neste artigo, analiso interações verbais de professores e alunos do Fundamental para construir uma reflexão acerca da constituição e funcionamento do discurso emoção nas interações em sala de aula. Defino como discurso de emoção as situações em que um dos interlocutores faz relatos dos estados afetivos visando responder a uma ação praticada pelo outro. A base teórica deste estudo é derivada das concepções de sujeito e linguagem defendidas por Bakhtin (1976; 2003) e dos estudos desenvolvidos por Plantin (2003) sobre as emoções na linguagem.

Palavras-chave: linguagem, afetividades, interações, ensino.

ABSTRACT: This article analyzes elementary school teachers and students verbal interactions so as to build a reflection on the constitution and functioning of emotion discourse in classroom interactions. Emotion discourse is defined here as situations in which one interlocutor relates an affective state in order to respond to an action performed by the other interlocutor. The present study theoretical basis derives from the conceptions of subject and language as argued by Bakhtin (1976; 2003), as well as from studies developed by Plantin (2003) on emotions in the language.

Key-words: language, affectivities, interactions, teaching.

INTRODUÇÃO

A problemática de como tratar o "discurso afetivo", tal como aparece nas interações entre sujeitos, não é nova. É um tema ancestral, caro aos estudos filosóficos e retóricos e com pouca visibilidade nos estudos linguísticos e discursivos. Esse estatuto marginal põe de imediato o problema de saber onde se apoiar teoricamente para construir as análises deste tema em situações de interação, pois ainda não é comum teorias de discurso que apresentem bases consistentes sobre como focalizar os processos de inscrição das afetividades na linguagem. As abordagens tradicionais remetem a discussões centradas em frases ou palavras isoladas ou na descrição de certos empregos de interjeição e exclamação. Estudos como os desenvolvidos por Plantin (2000; 2004), visando construir formas de abordagens da emoção falada e da

* Professora Adjunta. Lotada no Ciclo Comum dos Cursos de Licenciaturas da UFTM. Área: Letras/Linguística. Linha de Pesquisa: Teoria e Análise Linguística.

fala emocionada, e os de Charaudeau (2000), com o objetivo de responder se as emoções podem ser objeto de interesse dos estudos do discurso, demonstram que a abordagem discursiva desse tema ainda exige construções tanto do objeto como do campo teórico e metodológico de sustentação. Nos estudos da linguagem, ainda é difícil estabelecer diferenciação entre "l'expression de l'émotion (les marques de l'affectivité dans le langage) et les effects pathémes ou éléments susceptibles de créer l'émotion chez l'allocutaire" (AMOSSY, 2006, p.197).

Esse problema se desdobra em duas questões incontornáveis, a saber: a) como definir o tratamento desse objeto no discurso (distinção das afetividades como elemento linguageiro e psíquico) e, b) como definir o que seriam as marcas linguísticas das afetividades na linguagem e que sustentariam uma análise do discurso de cunho afetivo. Neste artigo, procurarei, em um primeiro momento, apresentar o que são, a meu ver, as condições necessárias para desenvolver um estudo discursivo das afetividades e, com base nas discussões teóricas realizadas, apresento a análise de uma sequência discursiva retirada de uma situação de interação entre professor e aluno no Ensino Fundamental. As discussões serão baseadas nas concepções bakhtinianas de sujeito, linguagem e interação e nas teorias proposta por Plantin (2003) para construir a base linguística de um discurso de emoção.

1 SOBRE O DILEMA DA CATEGORIZAÇÃO DAS EMOÇÕES

Nos domínios filosóficos e psicológicos, existe uma vasta discussão sobre a relevância ou não de categorizar as emoções e, consequentemente, uma terminologia confusa resultante dessa abundância. Cada disciplina e, em muitos casos, cada abordagem dentro de uma mesma disciplina busca apresentar definições sobre as emoções, as paixões, os sentimentos e os afetos. Em sentido amplo, as emoções são classificadas como todas as sensações agradáveis e desagradáveis que marcam o corpo. Os sentimentos são definidos como a capacidade de sentir, apreciar tudo o que apresenta valor estético ou moral. Sobre a relação emoção e paixão, a diferenciação feita por Kant tem sido frequentemente considerada: aquela é rudimentar e age sem deixar muitas possibilidades de controle, já esta é intelectualizada, complexa, porque envolve conhecimentos, desejos e imaginação. O sentimento por alguma coisa é a paixão materializada. No entanto, mesmo entre as tentativas de construir dois blocos amplos não existem consensos porque a linha que separa cada um desses fenômenos é tênue e dificulta o traçado de delimitações seguras (PARRET, 1997).

As emoções, termo mais amplo, direta ou indiretamente englobam as paixões e os sentimentos. Para Rimé (2005), a dificuldade de estabelecer delimitações para o que sejam as emoções pode ser explicada pela origem da palavra e pelo próprio uso que fazemos dela nos dias atuais. O termo, tal como conhecemos, aparece no século XVII para designar manifestações coletivas, revoltas populares. Somente no século XIX o significado de sentimento moral, assim como o de excitação animal, começa a ser acrescido ao de movimento coletivo. O autor conclui que os diferentes usos que

fazemos não só atestam essa história, mas possibilitam que a palavra *emoção* englobe definições como loucura ou perturbação provocada tanto pelas sensações psíquicas como morais.

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

Quando se observam tais discussões um pouco mais de perto, a conclusão é de que a grande maioria dos estudos que visou estabelecer classificações não perdeu de vista a oposição entre razão e emoção. Livet (2002), ao se opor às categorizações clássicas, conclui que "analisando emoções interativas como a vergonha, o amor, o ódio, podemos observar que nenhuma dessas emoções se deixa reduzir a um caso de espaço afetivo de base, e que se estenda sobre toda uma região: a vergonha tem traços do desgosto, mas também do medo e da cólera[1]" (p.62). Parte das dificuldades encontradas pelos que visaram classificar advém da oposição entre razão e emoção. As conceitualizações idealizam a racionalidade e excluem as emoções do âmbito da vida governada pela lógica da moral. O *pathos* nunca é razoável, é sempre patológico. A ideia de uma lógica das emoções ou a possibilidade de que o afetivo esteja ligado ao desenvolvimento dos sujeitos é pouco considerada.

Neste estudo, a questão da conceitualização precisa ser descentrada porque interessa considerar o processo que permite o surgimento do discurso e não a localização da emoção nominalizada pelo sujeito. As emoções, tais como analisadas ao longo deste trabalho, não estão ligadas a grandes acontecimentos. Sua existência é dependente dos processos de discursivização. Fora da linguagem, não há como detectá-las. Especificamente, o foco é para as *emoções ordinárias*, ligadas a pequenos acontecimentos e sempre manifestas no discurso. Se estas têm como característica principal o fato de deixarem marcas linguísticas discursivas, também não se deixam etiquetar facilmente em formas linguísticas específicas.

Os termos usados para nomear o sentimento ordinário resultam dos saberes e representações que constroem acerca das grandes emoções de que tanto falam os

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

filósofos e cientistas. Em razão disso, um estudo que busca discutir a complexidade de surgimento de tal fenômeno nas práticas cotidianas de linguagem precisa abrir mão das categorizações clássicas, assim como das rígidas listas de exigência que dizem o que sejam uma emoção, um afeto, uma paixão etc. O que o homem ordinário define como tristeza, por exemplo, pode apresentar traços do que seja emoção, do que seja afeto ou não, mas isso não permite a afirmação de que tal definição esteja completamente desligada do conceito de tristeza como resultado de acontecimentos como a partida de um ente querido. Desse modo, tendo em vista a polêmica em torno da terminologia relativa ao afetivo, o que não pode ser confundido com inocência dos termos e conceitualizações existentes, farei uso do termo *emoção*, assumindo que este engloba as paixões, os afetos e os sentimentos. O termo "afetividades" será usado para definir as ações mais amplas de ordem emotiva. Tal opção não apaga o fato de que tais palavras, em áreas de conhecimentos diferentes ou no interior de uma mesma, não carreguem as mesmas significações. Porém, para este trabalho, não é relevante a delimitação entre os termos emoção, afeto, sentimentos e paixões para circunscrever um determinado enunciado, uma vez que a emoção ordinária contextualizada sinaliza muito mais o apego a um sentimento, a uma ideia, a uma intenção, que é direcionado a uma pessoa ou a um objeto.

2 SOBRE A QUESTÃO DAS EMOÇÕES COMO OBJETO DE DISCURSO

Quando se põem em relevância as emoções como atos de discurso e não o sentir como ato fisiológico ou psíquico, o ponto de partida não pode ser o mesmo que o de outros domínios de conhecimento. E isso seria afirmação do óbvio se não for considerado a natureza complexa dos diferentes e, em muitos casos, interdependente lócus de aparecimento desse fenômeno: a mímica, os gestos, a entonação e a linguagem. Se teorias desenvolvidas no interior de outras disciplinas, inevitavelmente, são arregimentadas, o deslocamento na abordagem discursiva obrigatoriamente precisa ocorrer, pois o foco não se fixa nas reações sensoriais resultantes das percepções que os indivíduos teriam a partir de suas relações com o seu entorno e com seus diferentes interlocutores. Questão como "os indivíduos sentem o que enunciam sentir?" não é relevante para a discussão sobre a inscrição das emoções na linguagem. Além do linguista não ter meios para chegar a respostas satisfatórias, essas são preocupações dos estudos que adotam como tema o indivíduo e procuram construir explicações causais sobre os seus comportamentos psíquicos.

Também não é o caso de focalizar as reações comportamentais diante de um tipo ou outro de situação, discursiva ou não, produzidas pelas interações com o contexto em que estão inseridos e/ou em resposta a uma ação de outro sujeito. Seriam legítimos lugares de observação para quem busca as diferenças entre formas de sentir para se chegar à delimitação do que seriam os vários fenômenos (e seus respectivos traços) resultantes das reações dos sujeitos a diferentes controles e normas sociais. Segundo Charaudeau (2000), esse tipo de estudo anda de par com concepções

que defendem a possibilidade de universalização das práticas humanas, tais como saber se a cólera é mais universal que a vergonha ou, quando focalizando a especificidade cultural, se o pudor e o orgulho são fortemente dependentes do contexto cultural. Nos dois casos, a preocupação é a de estabelecer padrões racionais para as formas de agir e sentir em níveis macro e micro.

Quando falo de "emoção no discurso", não há remissão ao que é sentido por indivíduos empíricos, nem se confunde com a pura ação física ou biológica (o dado *per se*), ainda que possa englobá-las. É o dado postulado pelo sujeito da enunciação: a dor, a tristeza ou a alegria tais como são definidas por ele por meio da linguagem e no contexto de interação com o outro. Essas emoções são carregadas de sentidos ativamente atribuídos no momento em que são enunciadas porque nascem como respondibilidade às ações de um outro contextualizado. A discursivização das emoções se dá movida pelos confrontos com a alteridade, por isso o seu caráter sempre intersubjetivo. Postulo que entre a passagem da emoção, do que é sentido para o discursivizado não há um abismo, não há rupturas inconciliáveis, há deslocamentos. Um ato não se reduz ao outro, mas como constituídos em fronteiras complexas, também não se excluem porque o processo de diferenciação se impõe pela entrada do indivíduo no universo da linguagem e sua constituição em sujeito. Essa circunscrição fundamenta a afirmação inicial de que não é relevante perguntar pela legitimidade dessa dor ou dessa tristeza, mas, sim, pelos processos que permitem ao sujeito dar conta desse postulado como ato de linguagem numa situação específica de interação: neste caso, a sala de aula. Daí a compreensão de que uma análise, tal como proposta, precisa ter como foco a linguagem que faz sentido em situação de interação, porque é signo, ela mesma, de alguma coisa que não está nela, mas de que é não só portadora, mas também constitutiva.

3 SOBRE A CIRCUNSCRIÇÃO DO ASPECTO LINGUÍSTICO E EXTRAVERBAL DAS EMOÇÕES

3.1 O EXTRAVERBAL

Que um estudo do discurso não pode se ocupar de outra coisa que não a linguagem é indiscutível. Como já dito, se concebermos as emoções somente como estado de caráter ou disposição interior, não é possível nem pertinente estudá-las como discurso. No entanto, permanecem nebulosas as discussões sobre quais procedimentos linguísticos e discursivos adotar para caracterizar um discurso de emoção. Como o foco de interesse deste trabalho se volta, prioritariamente, para a discursivização do (res) sentido por sujeitos em situação específica de interação, não é possível tratar a face linguística desse ato como algo independente, dotado de sentido por si mesmo. A discursivização das emoções se realiza a partir de procedimentos linguísticos complexos e, para compreender seu funcionamento e produção de sentidos, é necessário trabalhar com a combinação de diferentes meios linguísticos e extralinguísticos.

Drescher defende que a construção dos sentidos emotivos depende, com certa variação, da consideração de pelo menos quatro aspectos semântico-comunicativos: "la subjectivisation, l'intensification, la visualisation et l'évaluation" (2001, p.162). Juntos formam o todo que permite definir o caráter afetivo da linguagem.

Os quatro aspectos elencados pela autora aproximam do que Bakhtin (1926) define como *o contexto extraverbal*. O verbal, como um fenômeno de comunicação sócio-cultural, somente pode ser compreendido no interior da situação que a engendra. O autor afirma que na vida, o verbal não é auto-suficiente porque "nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com a situação" (p.4). Para Bakhtin, o diálogo entre o verbal e o extraverbal não pode ser reduzido às relações lógicas, linguísticas, psicológica ou natural. São relações específicas, próprias dos acontecimentos de linguagem e, por isso, se estabelecem entre enunciados ou mesmo no interior dos enunciados. No interior dessa inter-relação, constroem-se os índices de valores, uma vez que não são meras interligações entre enunciados e, sim, interações complexas entre sujeitos por meio da linguagem. Diante disso, para considerar o diálogo entre o verbal e o extraverbal na construção da linguagem, o autor define três questões: 1) "o horizonte espacial comum entre os interlocutores"; 2) "o conhecimento e a compreensão compartilhada entre os interlocutores de um determinado discurso"; 3) "a avaliação comum que fazem da situação em que se dá a produção do enunciado". Por essa proposta, entonação, avaliação e julgamentos de valores são centrais na constituição do linguístico porque sustentam os sentidos de um enunciado.

Optar pela análise desses recursos expressivos, a meu ver, significa considerar o discurso como acontecimento: algo que se organiza em torno da tensão criada sempre entre o locutor e o interlocutor e destes com a própria língua. O que nasce desse encontro é acontecimento porque não é determinado nem pela rigidez do sistema nem pela soberania do sujeito. Aliás, a tensão nasce exatamente porque há indeterminação. O discurso é um espaço sem garantias rígidas e por isso é necessário o trabalho, o que obriga o sujeito arregimentar recursos, inclusive os ligados aos sentidos e ao léxico afetivo, para dar conta de um projeto de dizer. Portanto, para articular uma análise do discurso de emoção e de suas implicações, é necessário levar em conta, de um lado o linguístico e, de outro, as marcas que, resultantes do diálogo com o contexto de produção do discurso, nele se faz presentes. Os sentidos manifestos no discurso de emoção, assim como em outro qualquer, advêm da relação dialógica entre os elementos verbais e extraverbais mediados pelo trabalho do sujeito visando a uma produção discursiva.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO LINGUÍSTICO

A maioria dos trabalhos que discute a inscrição as emoções na linguagem se volta para a necessidade de definir o aspecto linguístico visando uma sistematização desse componente. Como o objetivo deste trabalho não é construir sistematizações,

e, sim, definir lugares de ancoragens no linguístico para apontar a existência de um discurso de emoção, as conclusões apresentadas pelos estudos retóricos sobre os aspectos da inscrição das afetividades na língua serão consideradas. Eggs (2000), ao defender a relevância e atualidade da Retórica das Paixões, assinala que todas as emoções, atitudes, os bons e maus hábitos, as manifestações feias e belas são lexicalizadas e gramaticalizadas em uma multiplicidade de palavras, torneios e construções enunciativas que surgem por meio de uma determinada forma de organização do discurso de emoção. Plantin (2003) complementa essa concepção ao defender que há uma estruturação do emotivo na língua cuja materialização e possível de ser identificada nas formas de organização do discurso.

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

Para analisar o discurso de emoção focalizando sua estruturação, Plantin (2003) propõe, com base na consideração de elementos lexicais, uma estrutura sintática para o que denomina "enunciado de emoção". Este recebe a seguinte definição: l'enoncé d'émotion attribue une émotion à une personne et, dans certains cas, mentionne la source de l'émotion. Ce modèle est linguistiquement fondamentale, dans la mesure où la relation d'émotion (source-lieu-émotion) correspond à la strutucture sémantique de une famille d'énonces élémentaires. Pela conceitualização apresentada, a declaração "eu estou triste porque minha amiga partiu" pode ser caracterizada como enunciado de emoção porque traz apresenta um sujeito que enuncia a sua tristeza (lugar psicológico marcado por um substantivo subjetivo) e localiza a fonte dessa emoção (a partida da amiga). Os três elementos identificadores são: quem fala (se é o sujeito ou não das emoções), o que fala e porque fala.

Em cada enunciado podemos localizar um "termo direto de emoção" que, segundo Plantin (idem), estrutura-se em torno de um sentimento nomeado e um verbo. No enunciado Eu vou perder a paciência com você, o que permite caracterizar o enunciado de emoção é o termo Perder a paciência, que se sustenta numa declaração sobre o estado subjetivo afetivo do enunciador. E não só os termos de nomeação principais, mas também os seus derivados morfolexicais (vergonha '! vergonhoso,

envergonhado) são considerados para definir os enunciados de emoção. A consideração dos derivados se sustenta na concepção de que não é necessário, nos estudos do discurso, construir categorias linguísticas que dêem respostas precisas sobre as categorias de emoções conforme delimitadas pelos estudos psicológicos por exemplo. Entretanto, faz-se necessário ressalvar que, neste estudo, a definição do que seja um termo de emoção não se sustentará somente na consideração de elementos linguísticos já reconhecidos como pertencentes ao campo semântico das emoções. Haverá distensão maior porque muitos enunciados serão definidos como tal a partir do seu funcionamento discursivo, o que pode fazer com que um léxico, embora não classificado semanticamente como de emoções, seja a base para a definição de um enunciado de emoção porque carregado de sentidos afetivos. E não se trata de um tipo de análise que transforma a linguagem num domínio puro e simples da subjetividade, mas, sim, da consideração de determinados aspectos discursivos que permitem afirmar que um recurso linguístico específico, dependendo dos objetivos do discurso e das circunstâncias em que são usados, pode produzir efeitos de emoção.

Ainda sobre a organização dos enunciados, a mudança do sujeito das emoções muda o estatuto estrutural do enunciado. Na afirmação "ela é uma pessoa que provoca tristeza", "ela" é a fonte geradora da emoção, o locutor e, por empatia, o interlocutor deste são os sujeitos desse ressentir. Essa noção explica as atribuições indiretas de emoção, feitas cotidianamente como no caso do enunciado Ele ficou vermelho de professora. O termo de emoção remete à leitura que o locutor faz das ações do interlocutor. Pela lógica da gramática gerativa, os termos de emoção, que dependem da assunção de um lugar psicológico, exigem sempre um sujeito gramatical em primeira pessoa. Tal definição responde às preocupações referentes ao funcionamento sintático de frase. Deslocada para uma preocupação discursiva, a designação de emoção responde aos imperativos criados pelos posicionamentos assumidos por locutores e interlocutores no discurso. Assim, é enunciado de emoção quando a emoção é reconstruída sobre a base de diferentes recursos linguísticos não derivados de um campo semântico das afetividades. Na língua portuguesa, dizer que alguém ficou vermelho significa atribuir lhe "vergonha" ou "raiva". Nesses casos, o contexto permitirá estabelecer as discriminações necessárias.

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

4 O VALOR LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS DIMINUTIVOS

Os diminutivos (quando utilizados no discurso oral em sala de aula) geralmente são vistos como expressões corriqueiras, com sentidos já estabilizados. Sua cotidianidade e repetição seriam provocadoras de dessemantização, transformando-os em formas fixas e mecânicas de responder ao aluno. Na sala de aula, para um interlocutor exterior e que não se detenha no todo discursivo, não há dúvidas que são repetitivas e banalizadas. Porém, se considerarmos que os usos de tais recursos linguísticos são característicos dessa fase de escolarização (desaparecem ou perdem a intensidade nas demais fases), pode-se concluir que seus sentidos estão ligados às pequenas táticas próprias da sala de aula. Em outras palavras, professor e aluno reconhecem e legitimam o seu funcionamento e, consequentemente, o uso cotidiano os ressignificam conforme o movimento do discurso. Assim, de acordo com Auchlin (2000), a compreensão dos seus sentidos não depende de representação conceitual, mas da experienciação, mais ou menos direta, mais ou menos composta, do que podemos fazer delas em um contexto específico de discurso. Os seus sentidos estão ligados ao contexto das interações, aos objetivos do discurso e, ao serem enunciados, têm os sentidos construídos por meio da inter-relação entre discurso verbal e elementos extraverbais, conforme pode ser verificado na sequência retirada de aula numa quarta série:

A1EF4S

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

Diante do choro, que materializa uma emoção, a professora procura construir um discurso para solucionar a polêmica e restabelecer a execução da atividade (construir um palhaço). Para tanto, usa abundantemente os diminutivos. Se acompanharmos o movimento do discurso, vemos que é por meio deles que regula as ações entre os interlocutores, criando uma situação favorável para que um pare de chorar e sem pôr o outro também em posição de descontentamento. O alvo da crítica (85 e 86) era o palhaço e não aluna. Esta, porém, faz uma interpretação por analogia e confunde proprietário com propriedade, o que permite a conclusão de que ela está sendo caracterizada de feia. A intervenção da professora começa, por se tratar de um discurso dirigido a crianças, com a definição da aluna ofendida por "coleguinha", o que (re)estabelece a igualdade entre os dois não só no que se refere ao tamanho físico, mas, sobretudo, quanto à necessidade de serem companheiros. A definição diminutiva, seguida da afirmação carregada de valor moral religioso, busca ensinar que o desrespeito ao igual desagrada a um ente maior. O pequeno lugar atribuído pelo termo "coleguinha" também é atribuído indiretamente ao autor da crítica que, pela expressão "isso é muito feio e papai do céu não gosta/(.)", é figurativizado como pequeno, igual à coleguinha ofendida. O termo papai do céu, nas interações cotidianas, é comumente usado pelas mães.

A partir da linha 102, o discurso ganha um tom afetivo, revelando, pelo uso dos termos "minha linda" e "pertinho", um trabalho discursivo para incidir sobre a imagem que a aluna criou de si (daí o choro), ou na imagem dada pelo outro sobre sua produção. O choro pressupõe descontentamento e tristeza conforme atesta a própria resposta: "ele tá xingando o meu palha::ço e não–nã–nã–não gosto". O adjetivo "linda", se considerada a situação de enunciação, segundo Kerbrat-Orecchioni (2002), tem valor axiológico subjetivo, mas também pode se desdobrar em adjetivo de valor afetivo. Para que responda a segunda condição, é necessário que enuncie, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto ou do sujeito e uma reação afetiva do sujeito falante. A expressão adjetiva "minha linda" particulariza a aluna na relação entre interlocutores. Entretanto, seu valor afetivo não se constrói isoladamente, mas na relação com o todo do enunciado: "O::h minha linda vem sentar pertinho da tia". A expressão adjetiva e o advérbio de lugar no diminutivo não só retornam à aluna um tom afetivo apreciativo, mas também criam a ideia de pertencimento (marcado, sobretudo, pelo possessivo *minha*) e de proteção (diminutivo *pertinho*).

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

Os argumentos com diminutivos têm duplo valor: podem conotar sentidos de afetividades e de ironias. É também um recurso para ridicularizar o que seria para o locutor uma infantilização ou inadequação do interlocutor. No Ensino Médio e na Universidade, aparecem em discursos que criticam, reprovam as ações e, por isso, atribuem um pequeno lugar ao interlocutor resultante da interpretação de que seu gesto é medíocre. Entre adultos e crianças, outros são os sentidos. Os argumentos fundados em palavras no diminutivo figurativizam um mundo condizente com a posição do interlocutor e, por isso, não provoca estranhamento à criança. Ao contrário, alimenta as interações com pequenas demonstrações de cuidados, carinho e incentivo, tornando próximos os interlocutores, uma vez que, nas palavras de Rimé (2005, p.120), "as crianças são mais sensíveis ao contágio que os adultos"[2].

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

5 O DISCURSO AFETIVO COMO CONSTITUTIVO DAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Ao longo do Ensino Fundamental, devido à posição que ocupa no interior da sala de aula (a de quem precisa convencer para ensinar e, sobretudo, transformar objeto de conhecimento próximo do universo do aluno), o professor tem nos argumentos de cunho afetivo um forte meio de convencimento e, consequentemente, os relatos afetivos de si tem predominante caráter avaliativo positivo. Isto é, "impulsionam e ou coroam esforços". Essas formas de mediação apontam para um sujeito encarnado e que não separa corpo e mente ou razão e emoção na hora de construir o

[2] "les enfants sont plus sensibles à la contagion que les adultes".

seu discurso. A não separação explica-se porque o afetivo em sala de aula gira sempre em torno do interlocutor. Essencialmente é um recurso que o locutor detém para mostrar a si para o outro. Pode-se dizer que é importante recurso que o professor possui para dar acabamento às ações dos alunos tendo por base a exposição de seus posicionamentos avaliativos e emotivo-volitivos.

A2EF1S

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

O processo de ensino aprendizagem, nessa etapa de escolarização, é fortemente dependente desse trabalho estético do professor. Pode-se afirmar que a entrada no universo dos saberes formais é mediada, atravessada por palavras carregadas de apreciações. Há carência no ato de aprender porque o professor reconhecidamente está no lugar de quem detém um saber que o aluno não tem e, por isso, pode ter uma visão de totalidade dos atos tateante que este realiza para entrar no universo dos saberes formais. A incontornável dependência valida a recorrência aos elementos afetivos. Os discursos racionais, nesse contexto, por mais perfeitos que sejam, são ineficazes para convencer o outro, se o que os sujeitos falam ou escutam não são palavras frias e, sim, palavras carregadas de valores que definem e avaliam os seus atos. Morin afirma que "nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade" (p.33).

A linguagem racional ajuda construir as percepções e fecunda conhecimento, mas a sua transformação em saberes se faz pela mediação do outro cuja a linguagem é constituída de valores e tons apreciativos. O professor pode utilizar o discurso racional sobre as necessidades de aprender e este pode surtir efeitos por um determinado momento, mas se quebra pelas ações próprias do contexto. O ato de aprender pressupõe um querer também fincado no emotivo, este dependente da construção de identificações diretas e indiretas entre sujeitos, pois "a compreensão de

pessoa a pessoa faz-se por projeção de si no outro, identificação com o outro, num vivido analógico em que o outro, *ego alter*, torna-se *alterego*" (MORIN, 2002, p.100).

A discursivização do emotivo nasce do conhecimento estabelecido nos estudos do discurso de que as palavras não são representantes abstratas de uma realidade independente do sujeito. Ao contrário, são sempre refeitas a partir de significações vivenciais, o que, obviamente, não excluem as experiências emotivas. As argumentações, como um entrelaçamento constitutivo entre o ato de emocionar e de linguajar, configuram o mundo da sala de aula como um mundo de ações possíveis e não possíveis. Com outros termos, os argumentos de ordem emotiva aparecem como estratégia para pôr limite no outro a partir do si mesmo e também como um importante meio de configurar as ações do contexto em que estamos inseridos "como ações possíveis na concretude de nossa transformação corporal ao viver nelas" (MATURANA, 2002, p.91). Daí que não é possível ensinar, demandar ao outro que aprenda ou que goste do ato de aprender se o sujeito do discurso não se põe como quem também vive esses atos. Ensinar pressupõe sedução e a construção desta, no cotidiano da sala de aula, exige diferentes estratégias de linguagem.

Numa turma de sétima série, por exemplo, a professora, para mobilizar os alunos em torno de uma atividade de produção de textos, organiza e sustenta o seu discurso em torno de argumentos de valores subjetivos e afetivos sobre o ato de leitura e sobre o seu ato de leitura. Vejamos o desenvolvimento da sequência discursiva:

E1F7S

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

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

que o contentamento responde sempre à orientação de busca de um mundo favorável e remete à necessidade de se sentir alegre devido à determinadas ações praticadas. Procurar um texto de que goste pode ser a forma de achar um tema que mereça ser apresentado para o grupo e, no limite, que corresponda ao que imagina que, para sua interlocutora, um texto legal e importante. A aceitação do discurso do outro sustenta o desejo de criar coincidência entre o imaginado e o realizado enquanto aprendizagem. Tanto que, no momento das apresentações, foram retomadas as orientações recebidas como forma de justificar a opção por um determinado texto: eu gostei dessa reportagem porque eu nunca tinha estudado sobre macaco (.) eu eu achei muito interessante\ e:: eu achei aqui que eles (..) eles estão correndo o risco de desaparecer\. O sentimento com relação ao tema é o ponto de justificava primeiro e, na sequência, aparecem os argumentos de cunho metodológicos. Esse tipo de trabalho discursivo não parte do nada, ele encontra ressonância no próprio discurso sustentado pela professora que, num momento anterior, afirmou:

A1EF7S

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

Diante da indecisão da aluna sobre qual texto escolher, a professora faz dois movimentos argumentativos: primeiro pergunta se aquela gostou do texto e em seguida informa qual foi sua reação ao lê-lo. Perguntar pela posição avaliativa cria uma relação de cumplicidade entre ambas: sujeitos que gostaram ou não de um mesmo texto, delineando, com isso, proximidades com o mesmo objeto de conhecimento. O ato de gostar não está posto como sinônimo de assunto agradável, já que provoca indignação, mas, sim, como sinônimo de importante ou relevante. Essa pressuposição é a base para o enunciado de emoção "eu fiquei indignada quando li ela/". Este, segundo Plantin (2003), apresenta termo de emoção (indignada), o lugar psicológico (eu) e a fonte da emoção (quando li ela [a matéria da revista]). Em termos de ação de linguagem, apresenta um sujeito que se põe em uma posição subjetiva para enunciar seu estado afetivo ao interlocutor visando convencê-lo. A emoção discursivizada incentiva e valoriza o gostar da aluna e justifica a importância de tratar de tal tema em sala de aula.

Nesse ponto, já há razão suficiente para que a aluna faça a apresentação a partir do texto de que gostou, pois a indignação, emoção centrada em valores sociais e culturais, remete a uma teia discursiva mais ampla referente aos problemas da depre-

dação ambiental. Dessa teia ampla o aluno participa e, por isso, cria-se o entendimento mais ou menos consensual sobre a legitimidade da indignação enunciada. O reconhecimento é a base para o desejo de criar identidades no que tange ao processo de aprendizagem. Aliás, a própria locutora, de certo modo, propõe essa identidade ao argumentar que temos que aprender a nos revoltar e não aceitar esses absurdos. O verbo "ter" na primeira pessoa do plural, na realidade, visa pôr o aluno no mesmo lugar, uma vez que ela já se enunciou como sujeito que se indigna. Trata-se de um "nós" inclusivo e, portanto, cabe àquele o aprendizado dessa experiência.

Livet (2002) afirma que, nas relações sociais, os sujeitos podem aprender com o outro a se emocionar, a se indignar e a sentir vergonha diante de um estado de coisas ou de ações praticadas. Nas palavras do autor, "nous pouvons ressentir des émotions non pas seulement par imitation ou co-naturalité avec nos semblables, mais par participation à leurs sentiments" (p.22). Esse aprendizado de que fala o autor é fundamental para explicar não só o movimento da professora que se figurativiza como um sujeito que sente e ressente para mobilizar o seu interlocutor, mas o do aluno que passa a responder a partir de atos relacionados aos processos subjetivos/afetivos. Afetivos porque se trata de aprender a valorar e avaliar um determinado objeto e também porque se trata de aprender a agir com relação ao objeto baseado no que expressou outro. Como esse movimento tem como principal objetivo fazer o aluno manusear conhecimentos formais, a linguagem da professora apresenta, de modo inseparável:

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

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

é um ato linguageiro que, como muitos outros, está colado no ato de linguagem da professora. A colagem demonstra a aceitação da sedução proposta para que se entre no universo do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva que considere a existência das afetividades precisa ter como objeto a linguagem que significa nas situações de interação entre interlocutores, (isso é o que foi amplamente afirmado pelas análises). Essa linguagem é signo de qualquer coisa que não existe como materialidade concreta, mas que é constituidora desse signo afetivo. A tristeza, a alegria, a irritação, a cólera não podem ser consideradas pelo modo como o sujeito as manifesta em seu psiquismo, muito menos como uma categoria que se põe de acordo com o que é uma pessoa (nervosa, irritada), ou segundo a situação em que se encontra (quando se encontra diante do perigo). Muito menos podem ser analisados como o sintoma de um comportamento coletivo. O discurso de emoção é um signo do que pode ocorrer ao sujeito que, pondo-se no interior de uma situação de discurso, pode enunciar "eu tenho medo", "eu estou alegre ou triste". Essa coisa que não está somente no linguístico, que não é essência denotativa que faria do tematizado na linguagem uma realidade transparente, contribui para construir a materialidade das afetividades (CHARAUDEAU, 2000).

O discurso afetivo, nas situações de interação entre professores e alunos, foi construído pelas trocas que fazem sentidos entre sujeitos situados em um contexto específico: os pontos de vista, os desejos e as intenções resultantes das vivências partilhadas ou não. Consequentemente, trata-se de um ato em que tanto o locutor como o interlocutor sustentam certa consciência das ações que praticam ou sofrem. Essa intencionalidade não nasce de uma individualidade autocentrada, mas da liberdade que o sujeito tem, por ser constituído no universo da linguagem, de se figurativizar no próprio discurso a propósito de um acontecimento que o atinge. As diferentes emoções discursivizadas ou pressupostas por professores e alunos não são a expressão direta de uma pulsação corporal, mas já a ressignificação-exposição da experiência vivenciada.

A discursivização do vivido de cunho afetivo contém certa intencionalidade porque pode ser o resultado de uma ação vinda do outro, mas pode também ser o resultado de uma reflexão-figurativização que o sujeito faz de si no interior de determinada situação. Esse movimento, nas duas direções (para si e para o outro), figura-se como a capacidade de o sujeito estabelecer um distanciamento de si e da ação discursiva para calcular seus efeitos, quer seja sobre si quer seja sobre o interlocutor. Nas situações de interação analisadas, o discurso afetivo surge porque há um gesto de tomar ciência, de se dar conta de certas entonações, significações vindas dos interlocutores. E a reflexão que antecede e resulta da consciência do que acontece (sentido de acontecimento) sustenta-se em um conjunto complexo de atos praticados pelos envolvidos no jogo discursivo. Depende, sobretudo, dos saberes, valores

e crenças que os sujeitos carregam consigo em razão de sua história. As emoções discursivizadas nas interações em sala de aula nascem muito mais das interpretações feitas no contexto de produção do discurso.

Tanto na interpretação dos acontecimentos linguageiros vindos dos interlocutores como para se pôr a si mesmo como sujeito de ação afetiva, ocorre o trabalho com os signos e semioses sociais. Estes são constituidores de nossos afetos e perceptos. E por se tratar de um discurso afetivo, não são signos-enunciados isolados, mas que significam os acontecimentos, ao mesmo tempo em que são acontecimentos e gestos de estar no mundo. Nas salas de aulas, os signos sociais criam uma espécie de rede agrupadora de um vasto imaginário discursivo sobre o que seja aprender e ensinar, pois funcionam como indícios-sintomas que, carregados de valores, passam a sustentar a construção dos modos de sentir, ver, agir e posicionar-se diante dos interlocutores e objetos de conhecimento. É um discurso que nasce do imbricamento entre a escuta e o dizer.

Diante disso, o discurso de emoção põe de modo incontestável a problemática da alteridade na construção do eu, uma vez que o "ser" se produz na intersecção com aquilo que não é. E não se trata de pensar somente em um movimento positivo de plena aceitação; ao contrário, inclusão e exclusão sustentam a construção do sujeito humano: é por essa via que o discurso de emoção ganha também o objetivo de ser um recurso de controle e delimitação dos movimentos discursivos vindos dos interlocutores. Isso faz da linguagem afetiva não um momento de encontros camaradas entre sujeitos, mas lugar das tensões entre diferenças de lugares e de desejos. A discursivização das emoções atesta a impossibilidade de ações unas e, nesse sentido, demonstra que o sujeito percorre um caminho muito específico para construir suas compreensões já que mobiliza saberes vindos do plano racional e sensível. A existência desse entrelaçamento nos obriga a pôr o discurso de emoção não só como um ato irrevogável, que nunca pode ser o mesmo pela repetição, mas também como um ato praticado por um sujeito encarnado e situado.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin, 2006.

AUCHLIN, A.Grain fin et rendu émotionnel subtil dans l'observation dês interactions. In: PLANTIN, Christian et al. *Les emotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

BAKHTIN, M. (1916) *Hacia una filosofía del acto ético*. De los Borradores y outros escritos. Comentarios de Iris M. Zavala Y Augusto Ponzio. Rubí-Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

_____. *Discurso na vida e discurso na arte* (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. Freudianism: a marxist critique. New York: Academic Press, 1976.

CHARAUDEAU, P. "Une problématisation discursive de l'émotion". In: PLANTIN, Christian et al. *Les emotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

DRESCHER , M. "La dimension interactive de l'investissement affectif". In: COLLETTA, Jean-Marc; TCHERKASSOF, Anna. *Les émotions*: cognition, language et developpement. Paris: Mardaga, 2001.

ENGELMANN, A. *Os estados subjetivos*: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaios n. 36).

EGGS, E. "Logos, ethos, pathos: l'actualité de la rhétorique dês passions chez Aristote". In: PLANTIN, Christian et al. *Les emotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI C. *L'énonciation*. Paris: A. Colin, 2002.

_____. Quelle place pour les emotions dans la linguistique du XXe siècle? In: PLANTIN, Christian et al. *Les emotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.

LIVET, P. *Emotions et rationalité morale*. Paris: PUF, 2002.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3. ed. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

MORIN, E. *O método 5. a humanidade da humanidade/a identidade humana*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

PARRET, H. *Les passions*: essai sur la mise em discours de la subjectivité. Bruxelles: Mardaga, 1986.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLANTIN, C. Sans démonstrer ni (s)émouvoir. In: MEYER, Michel. *Perelman*: le renouveau de la rhétorique. Paris: PUF, 2004.

PLANTIN, C. et al. *Les émotions dans les interactions*. Lyon: PUF, 2000.

RIME, B. Le partage social des émotions. Paris: PUF, 2005.