SINELLE DUARTE

IDENTIFICAÇÃO E PAIXÃO: a Língua Inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas

FRANCA
2013

SINELLE DUARTE

IDENTIFICAÇÃO E PAIXÃO: a Língua Inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas

Dissertação apresentada à Universidade de Franca, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo

FRANCA

2013

Catalogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

Duarte, Sinelle

D874i Identificação e paixão : a língua inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas / Sinelle Duarte ; orientador: Maria Flávia Figueiredo. – 2013

137 f. : 30 cm.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Franca

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestre em Lingüística

1. Lingüística – Língua inglesa. 2. Língua inglesa – Processo ensino-aprendizagem. 3. Língua inglesa – Paixões. I. Universidade de Franca. II. Título.

CDU – 801:802.0

SINELLE DUARTE

IDENTIFICAÇÃO E PAIXÃO: a Língua Inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas

COMISSÃO JULGADORA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA

Presidente: Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo
Universidade de Franca

Titular 1: Profª. Drª. Fernanda Mussalim
Universidade Federal de Uberlândia

Titular 2: Prof. Dr. Juscelino Pernambuco
Universidade de Franca

Franca, 09/03/2013

DEDICO este trabalho a todos os aprendizes da Língua Inglesa e, em especial, aos meus alunos, que são a razão desta pesquisa e que despertam em mim, a cada dia, paixões motivadoras ao exercício da docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me permitido alcançar mais uma conquista em minha vida dando-me sabedoria, disposição e discernimento para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, Luiz Antonio Duarte e Ana Delma Bento Duarte, que acompanharam de perto todo o processo deste trabalho, sempre me apoiando e me incentivando.

A minha querida orientadora Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo, que sabiamente me conduziu a um crescimento intelectual com seus ensinamentos e questionamentos que levavam-me à reflexão, tornando-se para mim mais que uma mestra, mas um referencial de sabedoria, competência e serenidade.

Aos membros da minha banca de qualificação, Prof. Dr. Juscelino Pernambuco e Profª. Drª. Vera Lúcia Rodella Abriata, pela atenção dedicada ao meu trabalho e pelas valiosas contribuições que só vieram a enriquecer esta pesquisa.

A todos os professores do programa Mestrado em Linguística da Unifran pelos ensinamentos transmitidos e pela seriedade e comprometimento que demonstram com o curso.

A todos os meus colegas de sala pelos conhecimentos e experiências compartilhadas.

A um colega de sala em especial, Frank Sérgio Pereira, que nesta caminhada se tornou um grande amigo, pelo companheirismo, carinho e cumplicidade.

À então secretária municipal de educação de São Sebastião do Paraíso no ano de 2012, Srª. Maria Luiza Coelho de Pádua, pelo incentivo à conclusão do mestrado.

A Claudemir Cassiano de Oliveira e sua esposa, Enéa Cristina Reis Oliveira, proprietários da escola de idiomas CNA, instituição onde atuo como professora, por sempre reconhecerem a importância da capacitação do profissional de educação compreendendo assim todas as vezes que foi necessário ausentar-me de minhas atividades.

A todos os alunos envolvidos nesta pesquisa que possibilitaram a elaboração deste trabalho.

Só desperta paixão por aprender, quem tiver paixão em ensinar.

Paulo Freire

RESUMO

DUARTE, Sinelle. **Identificação e Paixão:** a língua inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

Aristóteles, instigado pelo entendimento das reações humanas diante dos diferentes discursos, advoga que as paixões são sentimentos que alteram as pessoas de tal modo, que as fazem modificar seus julgamentos. É próprio de toda interação comunicativa suscitar paixões diversas em seus interactantes, e não é diferente quando voltamos nossa atenção às interações que ocorrem no ambiente escolar. Sendo assim, o presente estudo pretende analisar as paixões que são despertadas em aprendizes da Língua Inglesa oriundos de duas realidades de ensino: a escola de ensino regular pública e a escola de idiomas, de caráter privado. Procedemos, inicialmente, a um estudo de campo para realização da coleta de dados. A partir dela, selecionamos as amostras a serem analisadas com vistas ao confronto das populações selecionadas: estudantes que frequentam um curso de idiomas e alunos que têm acesso ao ensino da língua somente no ambiente escolar, na educação regular. Tomando como instrumento de pesquisa a redação escolar, o *corpus* da pesquisa constituiu-se de dez redações elaboradas por integrantes dessas duas populações acerca do tema "O inglês na minha vida". Esses textos foram analisados à luz da teoria das paixões proposta por Aristóteles. A investigação se deu por meio de uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. Os resultados da pesquisa confirmaram nossa hipótese de que as situações de ensino-aprendizagem também suscitam paixões distintas nos aprendizes, fazendo com que seus julgamentos variem e apresentando como resultado um efeito positivo ou negativo na aprendizagem. Observamos também que, ao abordar o aprendizado de uma língua estrangeira, as paixões despertadas nessa interação não se limitam apenas ao contato formal do estudante com a língua dentro da sala de aula. Na maioria das vezes, paixões suscitadas anteriormente fazem com que esse aluno já chegue à sala de aula com concepções pré-elaboradas a respeito da língua alvo. Esses sentimentos, que são aflorados antes e durante o aprendizado, quando proporcionam a identificação do estudante com o idioma, facilitam o aprendizado, caso contrário, afastam-no dele, impedindo, consequentemente, a aquisição do novo idioma. O confronto entre as duas instituições evidenciou a disparidade entre essas duas realidades de aprendizado da Língua Inglesa, principalmente no que concerne a possibilidade de uso real do idioma. A análise efetuada demonstrou que, assim como o orador beneficia-se por conhecer previamente seu auditório, o professor pode se favorecer ao compreender as emoções que predominam em cada grupo de alunos com o qual irá interagir. Desse modo, nossa pesquisa nos permitiu uma reflexão sobre as estratégias metodológicas de abordagem do conteúdo e inserção do aprendiz na língua alvo em diferentes realidades de aprendizado.

Palavras-chave: processo ensino-aprendizagem; língua inglesa; paixões.

ABSTRACT

DUARTE, Sinelle. **Identificação e Paixão:** a língua inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.

Aristotles, instigated by the understanding of human reactions to different discourses, advocates that the passions are feelings that affect people in such a way that make them modify their judgments. It belongs to all communicative interaction to arouse several passions in their interactants, and it is not different when we turn our attention to the interactions that occur in the school environment. Therefore, this study intends to analyze the passions that are aroused in the English language learners from two teaching realities: the public regular school and the language school, which is private. We proceeded initially to a field study to collect the data. From there, we selected the samples to be analyzed with a view to the comparison of the selected populations: students who attend a language course, and the students who have access to the language teaching only in the school environment, in regular education. Taking as a research instrument the school writing, the corpus of the research consists of ten essays compiled by members of these two populations on the theme "English in my life". These texts were analyzed in light of the theory of the passions proposed by Aristotles. The research was carried out through a qualitative and quantitative analysis of the data. The research results confirmed our hypothesis that the teaching-learning situations also raise different passions in the learners, making them to vary their judgments and presenting as a result a positive or negative effect on learning. We also observed that, when we approach the learning of a foreign language, the passions that are aroused in this interaction don't limit to the formal contact the students have with the language inside the classroom. Most of the time, passions raised previously make this student to arrive to the classroom with pre-developed conceptions about the target language. These feelings, which are aroused before and during the learning, when provide the identification of the student with the language, facilitate the learning, otherwise, move this student away from it, preventing, consequently, the acquisition of the new language. The confrontation between the two institutions showed the disparity between these two realities of learning the English language, especially regarding the possibility of real use of the language. This carried out analysis showed that, just as the speaker takes advantage of having a prior knowledge of his audience, in the same way the teacher is favored by understanding the emotions that predominate in each students' group that he/she is going to interact with. In this way, our research has allowed us to reflect on the methodological strategies of approach of the content and the insertion of the learner in the target language in different learning realities.

Keywords: teaching-learning process; English language; passions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	As paixões manifestadas em textos de alunos da escola de ensino regular	118
Figura 2 –	As paixões manifestadas em textos de alunos da escola de idiomas	119
Figura 3 –	Perfil dos alunos de uma escola de ensino regular e de uma escola de idiomas	120
Figura 4 –	Confronto das paixões: escola de ensino regular e escola de idiomas	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1 AS PAIXÕES SEGUNDO ARISTÓTELES 16

1.1 O ESTUDO DAS PAIXÕES 16
1.2 CÓLERA 23
1.3 CALMA 26
1.4 TEMOR. 27
1.5 CONFIANÇA 30
1.6 AMOR 31
1.7 ÓDIO 33
1.8 VERGONHA 34
1.9 IMPUDÊNCIA 36
1.10 FAVOR 37
1.11 COMPAIXÃO 38
1.12 INDIGNAÇÃO 40
1.13 INVEJA 41
1.14 EMULAÇÃO 43
1.15 DESPREZO 45
1.16 A IDENTIDADE REVELADA POR MEIO DAS PAIXÕES 46

2 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* E DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA 49

3 ANÁLISE DO *CORPUS* 54

3.1 ANÁLISE QUALITATIVA 54

3.1.1 As paixões nos textos escolares do ensino regular 55
3.1.2 As paixões em textos de escola de idiomas 91

3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA 118

CONCLUSÃO 128

REFERÊNCIAS 135

ANEXO 137

INTRODUÇÃO

A diversidade de comportamentos e sentimentos apresentados pelos aprendizes dentro de uma mesma sala de aula pode atuar como facilitadores ou inibidores do aprendizado de acordo com a situação em que são percebidos. Esses sentimentos e a forma de agir dos estudantes, quando exercem a função de estimulantes da aprendizagem, motivam o aluno a aprender, caso contrário, dificultam ou até mesmo impedem que a aprendizagem se concretize.

Essa variação percebida na aprendizagem pode ser estimulada por sentimentos que acometem o indivíduo e o fazem desejar ou repudiar o aprendizado. No entanto, é possível que estímulos presentes no processo ensino-aprendizagem e até mesmo fatores externos à área educacional afetem as emoções que são afloradas em cada aprendiz em particular. Essa alteração de sentimentos pode atuar sobre a aprendizagem do estudante.

Como professora de Língua Inglesa em uma escola de idiomas e também nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, o contraste de comportamento e a forma distinta de recepção e aceitação do idioma pelos alunos dessas duas realidades de ensino são questões que sempre me instigaram.

Através da disciplina "Argumentação e Retórica", ministrada com maestria pela Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo, no programa de Mestrado em Linguística, pude ter contato com várias abordagens referentes a essa teoria, no entanto, uma em especial provocou-me maior interesse. Essa abordagem trata de sentimentos diversos que quando despertados em um sujeito fazem-no variar seu julgamento a respeito de determinado assunto ou pessoa. Essa variação de julgamento gera também, consequentemente, uma alteração nas concepções e nas atitudes desse sujeito.

Esses sentimentos capazes de modificar um indivíduo foram denominados por Aristóteles como paixões, e essas paixões dividem-se em quatorze de acordo com o sentimento que cada uma provoca no ser por ela tomado.

Em toda interação comunicativa paixões diversas são despertadas de modo a levarem ou não os interactantes à identificação. Essa identificação ocorre caso as paixões

suscitadas nessa interação tenham sido adequadas à situação comunicativa, pois, caso contrário, elas afastam esse interlocutor, levando-o à desidentificação.

A aprendizagem também se caracteriza por despertar paixões no ser nela envolvido. Se paixões são despertadas em qualquer interação de aprendizagem, é provável que elas se intensifiquem quando abordamos o aprendizado de uma língua estrangeira, pois nessa situação estamos lidando com sentimentos muito diversificados que acometem o aprendiz não só no que diz respeito ao aprendizado. Aprender uma nova língua não se limita a dominar sua estrutura gramatical e conhecer seu léxico. Aprender uma língua é adentrar na cultura do outro. Nesse contexto, as paixões suscitadas pela imagem que se projeta do outro podem levar o aluno a alterar suas concepções sobre a língua e sobre o seu aprendizado.

Considerando-se, portanto, as peculiaridades mencionadas envolvidas no aprendizado de uma língua estrangeira, que diferenciam esse aprendizado de qualquer outro, e ainda refletindo sobre os diversos sentimentos que podem acometer o estudante no decorrer do aprendizado de qualquer idioma, evidenciamos a relevância de todos os que se dedicam ao ensino de uma língua estrangeira o entendimento das paixões que são despertadas nesse processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento das emoções vivenciadas pelo estudante em relação à língua alvo são aspectos que podem contribuir para o trabalho docente.

Dessa forma, a escolha para esse tema de pesquisa justifica-se pelo fato de que assim como a atuação do orador de provocar o convencimento é facilitada pelo conhecimento prévio do auditório com o qual irá interagir, a tarefa do professor também se torna mais amena quando já é de seu conhecimento o público com o qual irá lidar. Sabendo-se que as paixões que são despertadas em uma interação podem aproximar ou afastar os seus interactantes, entender as paixões características de cada grupo específico de estudantes pode auxiliar o professor a desenvolver estratégias diversificadas na abordagem de cada público com o qual está se relacionando, provocando assim a identificação, que é o objetivo de toda comunicação.

A partir dessas reflexões, consideramos também que a aprendizagem que ocorre em ambientes distintos revele diferentes realidades de aprendizado. Essas realidades díspares podem trazer para a interação, como consequência da variação de sentimentos que são percebidos em cada ambiente, o despertar de paixões diversificadas. Logo, levantamos a hipótese de que cada ambiente de ensino caracterizar-se-ia por despertar paixões variadas em seus aprendizes.

Essas paixões distintas de acordo com o ambiente de ensino seriam resultados das disparidades estruturais e do contraste dos recursos disponíveis em cada instituição. Acrescido a isso, o público a que atendem também é outro aspecto que contribuiria para que a distância entre diferentes tipos de centros de ensino se intensificasse ainda mais, considerando-se que cada público reage de maneira diferente aos estímulos a que é exposto.

Dessa maneira, o ensino do inglês em uma escola de ensino regular distinguir-se-ia do ensino da língua em uma escola de idiomas. Nessas circunstâncias, paixões variadas seriam provocadas em cada uma dessas instituições de ensino.

Assim, objetiva-se neste trabalho verificar quais paixões são despertadas nos aprendizes da língua inglesa em uma escola de ensino regular e em uma escola de idiomas.

O *corpus* deste trabalho é constituído por dez textos elaborados por adolescentes estudantes da Língua Inglesa. Cinco textos são provenientes de uma escola de ensino regular e os outros cinco foram redigidos por estudantes de uma escola de idiomas. Nessas redações os alunos externaram os sentimentos que possuíam em relação ao idioma mesmo anteriormente ao primeiro contato deles com a língua no ambiente escolar até o momento da constituição do texto.

De posse das redações dos aprendizes da Língua Inglesa, daremos início a um estudo das paixões que foram manifestadas em cada uma delas por meio da análise dos sentimentos expressados por eles em seus textos. Para essa análise, as redações serão separadas de acordo com a instituição de ensino proveniente. Em seguida, pretendemos equiparar as paixões que se concretizam em ambas as realidades e verificar quais paixões divergem de uma realidade escolar para a outra.

Dessa forma procederemos a uma análise qualitativa a fim de rastrear as paixões que se fazem presentes na aprendizagem do idioma. Em seguida efetuaremos ainda uma análise quantitativa de modo a confrontar as paixões que são despertadas em cada ambiente.

A redação é um relato que nos permite perceber quais foram as paixões suscitadas na interação de aprendizagem da língua estrangeira, no entanto, não tratamos neste trabalho da relação professor-aluno, pois não analisamos o processo em que as paixões foram despertadas e sim, a partir do relato do aprendiz, podemos apreender as paixões verificáveis em seus textos. A análise nos possibilita enxergar a relação do estudante de língua estrangeira com a língua alvo de seus estudos.

Para a elaboração deste trabalho utilizamos livros e artigos diversificados escritos em nossa língua materna assim como em língua inglesa. Realizamos um estudo das paixões aristotélicas valendo-nos das obras *Retórica* e *Retórica das paixões* de Aristóteles (2007, 2003), sendo que nesse último destaca-se a colaboração de Meyer (2003) na redação de seu prefácio. Também utilizamos o livro *A retórica*, de Meyer (2007), para ampliar a visão da influência que as paixões exercem no auditório.

A obra *Ética a Nicômaco*, também de autoria de Aristóteles (2009), foi empregada na abordagem do poder que as paixões têm de afetar o sujeito, conduzindo-o assim ao prazer ou ao sofrimento.

A fim de discutir a atuação da razão diante das paixões que são despertadas, fizemos uso dos livros *Tratado da natureza humana*, de David Hume (2001) e *Emoções e linguagem na educação e na política*, de Humberto Maturana (1998). Assim, realizamos um contraponto entre a razão e a paixão.

Para efetuar uma reflexão a respeito do aprendizado de uma segunda língua e as concepções apresentadas pelo sujeito diante desse processo recorremos a Coracini (2007) por meio do livro *A celebração do outro*.

Conceitos apresentados por Lightbown e Spada (2006) em *How languages are learned* referentes à abordagem de fatores que afetam o aprendizado de uma língua estrangeira são retomados no decorrer das análises.

Laplanche & Pontalis (2004) e Zimerman (2001), por meio de *Vocabulário da psicanálise* e *Vocabulário contemporâneo da psicanálise*, são empregados de forma a ampliar a definição de afeto discutida nesta pesquisa segundo a visão da psicanálise.

Este trabalho apresenta-se dividido em três capítulos, sendo que o capítulo inicial refere-se à parte teórica da pesquisa, que é seguida por um capítulo que expõe a delimitação do *corpus* selecionado e a descrição metodológica de todo o estudo que será realizado no capítulo seguinte, no qual se encontram as análises realizadas nesta investigação, constituindo-se assim o último capítulo desse estudo.

No capítulo 1, dedicamo-nos ao estudo das paixões propostas por Aristóteles. No item 1.1, além de conceituarmos o termo paixão, também abordamos o poder que as paixões exercem sobre o auditório quando são despertadas em qualquer interação comunicativa, funcionando, assim, como um instrumento de sedução para o orador. Além disso, estabelecemos a relação das paixões com a razão. Nos itens 1.2 a 1.15, apresentamos e definimos cada uma das quatorze paixões aristotélicas. O último item deste capítulo, o 1.16, é

reservado para expor o papel das paixões quando se busca a identidade na interação comunicativa.

No capítulo 2, propomo-nos a delimitar o *corpus* a ser utilizado neste trabalho assim como justificar sua escolha e explicar como se deu a sua constituição. Também, no mesmo capítulo, expomos a metodologia que utilizamos para proceder à investigação das paixões nas duas instituições de ensino.

O capítulo 3 apresenta as análises das redações dos estudantes de Língua Inglesa desenvolvidas a partir do estudo teórico realizado acerca das paixões, além da introdução de outros autores da Linguística Aplicada voltada para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Esse capítulo traz duas subdivisões. A primeira parte do capítulo, o item 3.1, destina-se a apresentar a análise qualitativa das redações. Esse item se subdivide em outros dois nos quais expomos as análises obtidas por meio da investigação das paixões percebidas nas redações provenientes de uma escola de ensino regular e, na sequência, nos textos oriundos de uma escola de idiomas. O item 3.2 constitui-se da análise quantitativa do *corpus*.

Após esses três capítulos, apresentamos a conclusão, em que retomamos os resultados obtidos neste trabalho após o estudo teórico e as análises realizadas e apresentamos as possíveis repercussões deste estudo no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na sequência, elencamos todas as obras e textos utilizados na pesquisa, constituindo-se assim o próximo item, as referências.

1 AS PAIXÕES SEGUNDO ARISTÓTELES

> *A inclinação que a razão do sujeito dificilmente pode dominar, ou não pode dominar de modo algum, é paixão.*
>
> Kant

Esta primeira parte do trabalho dedica-se à exposição e fundamentação da teoria utilizada durante toda a pesquisa. Neste capítulo, tratamos da conceituação e da caracterização das paixões segundo Aristóteles. Também abordamos as quatorze paixões aristotélicas, definindo e particularizando cada uma delas. Além disso, discutimos a participação das paixões quando se almeja a identidade nas interlocuções.

1.1 O ESTUDO DAS PAIXÕES

Em meio a tantas definições de paixão, partiremos neste trabalho de uma bem simples, mas que dará o suporte inicial necessário para este estudo. Inicialmente a paixão será caracterizada apenas como uma "resposta ao outro". Parece uma concepção bastante elementar, no entanto, mais adiante, verificar-se-á a relevância que essa definição traz para o entendimento da essência do termo paixão. Essa é uma definição dada por Meyer (2003, p. XL) no prefácio da obra *Retórica das Paixões*[1] .

Retórica das Paixões divide-se em duas partes: na abertura do livro temos um prefácio elaborado por Meyer cuja extensão ocupa mais da metade de todo o exemplar. Nele, Meyer traz grandes contribuições para este campo teórico. Na sequência, inicia-se a obra em si. Nela, Aristóteles faz uma explanação a respeito de todas as paixões por ele consideradas, cita as características pessoais que podem predispor uma pessoa a certa paixão e, também, tornar essa pessoa mais propensa a ser afetada por determinada paixão. O filósofo ainda

[1] Este livro, juntamente com outros dois constituem um volume único, o livro *Retórica*, de Aristóteles.

elenca os motivos pelos quais cada uma das paixões estudadas chega a ser despertada em um indivíduo.

Para a compreensão da paixão segundo a definição proposta anteriormente, é necessário que se entenda que qualquer enunciação, qualquer discurso, é constituído por perguntas e respostas. Há sempre uma interação entre um orador e um auditório, onde este está a todo o momento indagando àquele, mesmo que seja de forma implícita, esperando que ele lhe forneça as respostas que procura.

Conforme afirma Meyer (2007), as paixões caracterizam-se por serem o alvo de todo discurso, são elas que se deseja provocar, seja no leitor ou no ouvinte, em qualquer interação comunicativa. Sendo assim, situa-se então aí o ponto de partida para que se considere a paixão como uma resposta ao outro. Conforme a paixão que conseguirmos despertar no outro será a resposta que obteremos dele. Em termos retóricos, essa resposta pode ir ao encontro do que pretendíamos ouvir, caso as paixões que tenhamos conseguido despertar nessa interlocução tiverem sido as esperadas. Caso não tenhamos suscitado as paixões pretendidas, não obteremos os resultados almejados, portanto não teremos alcançado êxito em nossa argumentação.

Meyer (2007, p. 38) ainda acrescenta que a paixão é "um poderoso reservatório para mobilizar o auditório em favor de uma tese". Nesse caso, o orador pode tirar proveito das paixões que ele tende a despertar em seu auditório para assim convencê-lo, por meio dos argumentos utilizados, a aderir aos seus ideais. É no momento da enunciação que o auditório é tomado por paixões, cabendo, portanto, ao orador, persuadi-lo, conseguindo muitas vezes que realize feitos que talvez anteriormente aquele mesmo auditório se julgasse incapaz ou se negasse a realizar. Fica dessa forma explícito o poder que as paixões têm de modificar o sujeito que por elas está acometido.

Na introdução de *Retórica das Paixões*, que foi redigida pela tradutora da obra, a Dra. Isis Borges B. da Fonseca, fica ratificado o que acaba de ser exposto acima. Para Fonseca (2003, p. XV), as paixões "estão relacionadas com situações transitórias, provocadas pelo orador", e ainda, mais adiante, o próprio Aristóteles (2003, p. 5) reitera que "as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudanças nas pessoas, fazem variar seus julgamentos".

Em outro livro, *A Retórica,* Meyer (2007, p. 22) ainda acrescenta que "o auditório é passivo, ele se submete ao orador como se submete às suas próprias paixões".

Dessa forma fica explícito o poder que o orador tem para agir sobre seu auditório por meio de das paixões que nele vier a despertar.

Quando fazemos referência à manipulação das paixões que pode ser praticada pelo orador, fazemos menção aos dizeres de Meyer (2003) a respeito da funcionalidade das mesmas. “As paixões servem para classificar os homens e descobrir se o que sentem é necessário para que quem quer convencê-los aja sobre eles” (MEYER, 2003, p. XXXVIII). Essa declaração deixa evidente o poder que o orador tem para agir sobre seu interlocutor, poder esse que lhe é concedido através das paixões que já despertou e que ainda virá a despertar em seu auditório.

Meyer (2003), mais adiante, revalida o domínio que o orador pode chegar a ter sobre o seu auditório quando afirma: “as paixões constituem um teclado no qual o bom orador toca para convencer” (MEYER, 2003, p. XLI).

Essa influência que o orador exerce sobre o seu auditório é também devido ao fato de as paixões se tratarem de algo passageiro, temporário, portanto passível a ajustes e modificações a todo o momento. Assim como cita Meyer (2003, p. XXXIX) “A paixão é antes de tudo um estado de alma móvel, reversível, sempre suscetível de ser contrariado, invertido [...]”.

É importante ressaltar o fato de que as paixões suscitadas em um indivíduo podem tanto colaborar para o êxito da argumentação, como também tornar-se um empecilho ao seu sucesso. Isso naturalmente poderá ocorrer quando as paixões despertadas não forem as adequadas ao ato comunicativo observado.

Exposto o relevante papel que as paixões exercem em qualquer interação e o seu enorme poder de atuação sobre o indivíduo, faz-se necessário também apresentar a relação das paixões com a razão, destacando até que ponto cada uma delas tem influência sobre o sujeito e os seus atos.

Para Hume (2001, p. 480), “nada é mais usual em filosofia, e mesmo na vida comum do que falar do combate da paixão e da razão” e essa discussão não trata de um assunto atual. Segundo Romero (2007) séculos antes de Cristo essa abordagem já vinha sendo contestada.

> Para os estóicos, paixões e emoções deveriam ser dominadas em favor da virtude, da sabedoria e da integridade de caráter. Cícero, em consonância a esses princípios, responsabilizava as paixões pelo afastamento da razão, influenciando vários séculos

> adiante para que se acreditasse que emoções deveriam ser eliminadas por serem perniciosas e envenenarem a alma (KUPFER, 2003 apud ROMERO, 2007, p. 211).

Todavia, Aristóteles vem contrapor essa questão e dar às paixões o seu devido valor dentro de qualquer relação comunicativa. Romero (2007) advoga que "para Aristóteles, em contraposição a seu tutor Platão, corpo e mente se completam, matéria e forma (ideias) são fatores integrantes da mesma unidade". (OZMON e CRAVER, 2004 apud ROMERO, 2007, p. 211)".

Meyer (2003, p. XXI), em sua explanação a respeito das paixões, também aborda essa dicotomia, afirmando que "há na alma, ao lado da razão, um princípio *ativo* e um princípio *passivo*, ação e paixão se compensando". O próprio autor inclui mais adiante que "a paixão é o obstáculo que a ação enfrenta" (MEYER, 2003, p. XXXIV). Podemos, portanto, elucidar tais assertivas se traçarmos um paralelo da relação de convivência estabelecida entre os seres humanos e entre os animais.

Nessas duas relações verificar-se-ia que o ponto crucial que distingue os humanos dos animais seria o fato de os animais agirem por instinto, de maneira oposta aos homens, que são seres racionais e emotivos. Para realizar uma ação, um animal não encontra nenhum empecilho para tal, sua ação será sempre resultante de uma outra ação anterior, o que definiríamos como ação-reação. Já o ser humano não é um ser apenas instintivo, pois ele não apresenta uma resposta automática a toda ação.

Nessa comparação do homem aos demais animais, Maturana (1998, p. 14) alerta-nos que "habitualmente pensamos no humano, no ser humano, como um ser racional, e frequentemente declaramos em nosso discurso que o que distingue o ser humano dos outros animais é seu ser racional". No entanto, como foi exposto acima, além de racional, o ser humano é também movido pelas emoções. Dessa forma,

> dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 1998, p. 15).

Dessa forma, sendo o homem um ser racional e emotivo, Maturana (1998, p. 23) chama-nos a atenção para o fato de que a razão e a emoção não ocupam a mesma posição quando se relacionam à ação, "não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção". Completando esse raciocínio, Hume (2001, p. 482) ressalta que "a razão é, e deve ser apenas a escrava das paixões; não pode aspirar a outro papel senão o de servi-las e obedecer-lhes".

As paixões ocupam, portanto, uma posição privilegiada no relacionamento humano, pois são elas que governam todos os nossos atos, sobressaindo-se, inclusive, diante da razão, que em relação às paixões, torna-se uma mera coadjuvante desse espetáculo.

Segundo Almeida (2007, p. 32), "Aristóteles define a paixão (páthos) como o que move, o que impulsiona o homem para a ação (práxis)". Essa declaração vem reforçar o efeito das paixões agindo sobre a ação no ato retórico.

Em toda interação entre os seres humanos há sempre obstáculos que podem impedir, protelar ou mesmo reforçar uma ação, e esses obstáculos são as paixões. Plantin (2008, p. 120) afirma que "os afetos são considerados como estorvos máximos do comportamento discursivo racional". As paixões que são despertadas fazem com que o homem não seja um ser automatizado, mas sim dotado de sentimentos. Estes sentimentos podem ser tanto positivos como negativos e podem variar conforme a situação transcorra, alterando assim, também, as respostas dadas pelo auditório ao seu orador.

Essas respostas podem aproximar ou distanciar os interactantes dependendo das paixões que forem despertadas na relação. "É manifesto que quando estamos na perspectiva de uma dor ou de um prazer, com origem num objecto qualquer, sentimos uma consequente emoção de aversão ou propensão e somos levados a evitar ou aceitar o que nos der esse mal-estar ou satisfação" (HUME, 2001, p. 481). São, portanto, as emoções vivenciadas na interação que vão orientar as nossas ações.

Porém, nesse momento, a razão exerce uma importante função atuando de forma a descobrir tudo o que, naquele instante, foi capaz de nos proporcionar o prazer ou a dor. Assim, razão e paixão operam juntamente, uma vez que

> esta emoção não fica por aqui mas, fazendo-nos lançar a vista para todos os lados, abarca todos os objectos ligados ao objecto primitivo pela relação de causa e efeito. É aqui que intervém o raciocínio para descobrir esta relação e, na medida em que nosso raciocínio varia, as nossas ações sofrem uma variação correlativa (HUME, 2001, p. 481).

A razão, desta forma, reconhece os objetos causadores do prazer ou da dor, mas são as paixões despertadas por esses objetos que vão levar o sujeito a querer aproximar-se ou afastar-se dos mesmos.

A conceituação de paixão apenas como uma resposta ao outro ou um sentimento que provoca um julgamento é mais adiante complementada através de novos pensamentos que dão uma dimensão maior a esse termo. Meyer (2003, p. XL) amplia essa definição quando considera a paixão como uma "reflexão sobre o que somos porque o Outro é, pelo exame do que o Outro é para nós".

Essa abordagem deixa nítida a importância e o valor do sujeito no suscitar das paixões. Só agimos de certa maneira ou reagimos com determinada atitude porque estamos sempre nos submetendo ao julgamento do outro. A resposta que damos em qualquer ato comunicativo é sempre oriunda das reflexões que fazemos sobre o nosso auditório ou sobre o que ele representa para nós.

Precisamos do outro para que as paixões sejam suscitadas. E esse outro muitas das vezes pode não ser o sujeito real, mas sim uma imagem que fazemos dele. Quando falamos sobre a imagem que temos do outro, imagem esta muitas vezes de um sujeito virtualizado, não real, estamos apenas retomando o que Meyer (2003, p. XL) declarou a respeito das paixões. Em seus dizeres ele afirma que "as paixões refletem, no fundo, as representações que fazemos dos outros, considerando-se o que eles são para nós, realmente ou no domínio de nossa imaginação".

Aristóteles (2009, p. 254), em *Ética a Nicômaco*, defende que "nós somos, espontaneamente, a situação em que nos encontramos, afetados desta ou daquela maneira. Os fenômenos sofrimento e prazer são, assim, indicações da nossa maneira de ser e estar, isto é, do modo como cada situação nos dispõe". Dessa maneira, uma mesma paixão pode ser considerada positiva ou negativa, dependo da situação em que ela for despertada e de acordo com o sujeito que for tomado por ela.

Quando Aristóteles afirma que, independente da situação comunicativa, somos afetados de algum modo, depreendemos desses dizeres que afetos estão envolvidos em qualquer interação. Consoante Zimerman (2001, p. 23), "a etimologia da palavra afeto evidencia que ela alude a sentimentos que afetam – tanto no sentido de afeições como de afecções – o psiquismo do sujeito". Dessa forma entendemos que o afeto acarreta mudanças psicológicas no sujeito afetado.

Somando-se a essa visão de afeto proposta por Zimerman, que o relaciona com o psiquismo humano, Laplanche; Pontalis (2004, p. 9) advogam que o afeto é "um termo que a psicanálise foi buscar na terminologia psicológica alemã e que exprime qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado [...]", ou seja, o afeto altera o ser humano de modo a provocar-lhe sensações diversas.

Recorremos também ao dicionário Houaiss (2001) para verificar as concepções apresentadas para o termo "afetivo", e encontramos: vocábulo "relativo aos afetos, aos sentimentos". Assim, fomos buscar a definição da palavra "afeto" e observamos que, segundo a área da psicologia, "afeto" é: "sentimento ou emoção em diferentes graus de complexidade, p.ex., amizade, amor, ira, paixão etc" ou ainda "estado, limitado no tempo, provocado por estímulos externos ou por representações, acompanhado de certo grau de tensão e composto de sentimentos particulares" (HOUAISS, 2001).

Sabendo que as paixões, segundo Aristóteles (2003, p. 5), "são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer", podemos relacionar o afeto às paixões.

No momento em que, na definição de afeto, menciona-se que ele é acompanhado por certo grau de tensão, podemos entender essa tensão como a mudança que as paixões, quando suscitadas, provocam nas pessoas.

Em grande parte das interações comunicativas, busca-se eliminar as diferenças existentes entre os interlocutores e criar uma identidade entre eles. Essa identidade só é conquistada por meio das paixões. São elas que têm a capacidade de fazer com que ocorram as mudanças necessárias no outro para que ele passe a se identificar com o seu orador. Conforme afirma Meyer (2003, p. XL), "lugar em que se aventuram a identidade e a diferença, a paixão se presta a negociar uma pela outra; ela é momento retórico por excelência".

Podemos afirmar que uma argumentação alcançou o sucesso pretendido quando as paixões suscitadas naquele ato comunicativo conseguiram extinguir as diferenças e criar assim a identidade entre os envolvidos. Caso contrário, se as paixões despertadas não forem as necessárias para criar a identidade, essas diferenças podem se agravar, o que não é o objetivo do ato retórico. Para Meyer (2003, p. XL), "as paixões são igualmente as respostas às inferioridades e às superioridades que se aventuram a por em risco o fim comum, o qual tem de subjugar as diferenças e não provocá-las".

Na visão de Meyer (2003, p. XLII), “a retórica é antes de tudo um ajuste de distância entre os indivíduos”. A diferença cria uma distância entre os seres, já quando há identificação essa diferença é banida e a barreira existente nessa relação é eliminada devido ao fato de a distância dar lugar à proximidade entre os interlocutores.

As paixões, além de serem fatores desencadeantes da aproximação e da distância entre os indivíduos, ou seja, são responsáveis por promover a identificação entre eles ou deixar transparecer as diferenças já existentes ou mesmo até acentuá-las, também atuam como um meio para que se avalie o grau dessa distância ou proximidade já estabelecida mesmo antes do contato entre os interlocutores. De posse dessa informação, o orador poderá atuar com mais propriedade, preparando seus argumentos de forma a levar seus interlocutores a se identificarem com ele, considerando que já é de seu conhecimento o auditório com o qual está lidando.

De acordo com Meyer (2003, p. XLII), “a identidade e a diferença entre os homens exprimem-se e medem-se por suas paixões; são índices e, ao mesmo tempo parâmetros. O prazer que se quer repetir e o sofrimento que se quer afastar são suas manifestações intrapessoais”. Diante disso, cabe ao orador seduzir seu interlocutor, instigando nele as paixões que contribuirão para o convencimento.

Em *Retórica das Paixões,* Aristóteles (2003) classifica todos esses sentimentos capazes de provocar no ser humano desde o prazer até o desprazer em quatorze subgrupos, que são as quatorze paixões aristotélicas: a cólera, a calma, o temor, a confiança, o amor, o ódio, a vergonha, a impudência, o favor, a emulação, a compaixão, a indignação, a inveja e o desprezo.

1.2 CÓLERA

Sabendo-se que em todo ato comunicativo o que se busca é amenizar as diferenças para assim promover a identificação entre os interlocutores, estamos aqui diante de uma paixão que provoca no indivíduo que a ela está submetido exatamente o contrário. A cólera enfatiza ainda mais a diferença entre os seres, visto que ela é o resultado da indignação a uma diferença pré-estabelecida.

Conforme Meyer (2003, p. XLIII), “a cólera é um brado contra a diferença imposta, “injusta” ou como tal sentida; revela ao interlocutor que a imagem que ele forma do locutor carece de fundamento”. O locutor, a partir do momento que não confirma a imagem que o seu interlocutor projeta para ele, faz com que o primeiro sinta-se injustiçado pela distância observada entre eles e, portanto, enraiveça-se com tal situação.

O indivíduo, sentindo-se assim injustiçado pela diferença apresentada entre ele e seu locutor, visualiza na cólera um meio de vingança contra o outro. Para Meyer (2003, p. XLIII), essa diferença é considerada injusta, “daí o desejo de vingança: a cólera reequilibra a relação proveniente do ultraje, da afronta, do desprezo. A imaginação se exprime no propósito de vingança”.

A cólera está inscrita numa relação de superioridade em que uma das partes sente-se ofendida. No entanto, mesmo sendo colocado numa situação de inferioridade perante o outro, o indivíduo encolerizado não se amedronta diante do sentimento de superioridade alheia senão não traria consigo o desejo de vingança. Meyer (2003, p. XLIII) advoga que “a cólera parece pressupor a possibilidade dessa vingança, presumindo-se então que o ofensor não é ele próprio tão poderoso quanto acredita ser”.

Aristóteles (2003, p. 7) assim sintetiza a cólera: “o desejo, acompanhado de tristeza, de vingar-se ostensivamente de um manifesto desprezo por algo que diz respeito a determinada pessoa ou a algum dos seus, quando esse desprezo não é merecido”. A indignação induz o desejo de vingança e este, por sua vez, conduz ao prazer por ter um desejo realizado.

A cólera origina-se do sentimento de desprezo que é percebido em relação ao outro. Esse desprezo é dividido por Aristóteles (2003) em desdém, difamação e ultraje. São três maneiras distintas de tratamento que conduzem a um fim comum: afirmam a superioridade de um e, para isso, consideram o outro como inferior.

O desdém é o sentimento de pouco caso que temos por alguma coisa que consideramos insignificante. Assim como Aristóteles (2003, p. 7) enfatiza, “aquele que desdenha despreza, pois desdenhamos tudo que julgamos ser desprovido de valor”.

Já a difamação, segundo Aristóteles (2003, p. 9), “é um obstáculo aos atos de vontade de outrem, não com o fim de que uma coisa seja proveitosa para si mesmo, mas de que não o seja para o outro”. Portanto, quando difamamos, não visamos a nenhum benefício próprio, apenas queremos privar o outro de algum privilégio.

O ultraje trata-se de uma afronta ao outro que o leva a sentir-se envergonhado e dessa afronta surge o prazer. Para Aristóteles (2003, p. 9), "a causa do prazer para os que ultrajam é pensarem que, ao fazer o mal, aumentam sua superioridade sobre os ultrajados". Isso retoma mais uma vez a relação entre o desprezo e a superioridade, e os que se consideram superiores exigem ser respeitados por seus inferiores. Caso isso não ocorra, caracterizam esse tratamento igualitário como um gesto de desprezo.

Em *Retórica*, Aristóteles (2007) reclassifica essas três espécies de desprezo em: desrespeito, ódio e insolência. O desrespeito equivaleria ao desdém, pois é o desprezo pelo que não se considera importante. O ódio remeteria à difamação visto que se trata de um desejo, mas "não para obter alguma coisa de si próprio, mas para impedir sua obtenção" (ARISTÓTELES, 2007, p. 83). E finalmente a insolência igualar-se-ia ao ultraje já que consiste em envergonhar o outro através de atos ou palavras.

Entre as razões que levam uma pessoa a encolerizar-se, Aristóteles (2003, p. 11) afirma que "encolerizam-se quando experimentam um desgosto, pois que o desgostoso sente desejo de algo". Portanto, se esse desejo não é realizado, encolerizar-se-á um indivíduo contra aqueles que não colaboraram para sua concretização, se opuseram ou não dispensaram a atenção esperada ao caso, pois todos esses atos deixam transparecer certo desprezo por sua vontade.

Ainda se enraivecerá, de acordo com Aristóteles (2003, p. 11), "[...] com os que escarnecem, zombam e troçam, porque ultrajam. E também com aqueles que causam prejuízos de tal natureza que constituem indícios de ultraje". E também com os que não dão importância para o que se considera de extrema relevância, aos que não agem da mesma forma como faziam anteriormente e a quem não retribui o que por eles foi feito. Todas essas atitudes são, pois, vistas como sentimento de desprezo pelo outro, um outro que se julga superior a ele.

Enfim, o ser humano encoleriza-se diante de todos os que se consideram superiores a ele quando essa superioridade é demonstrada através de certos comportamentos e atitudes que denotam desprezo. Mostrar-se indiferente, desvalorizar, menosprezar ou diminuir o valor de outrem ou de alguma ocasião são atitudes que levam o homem que se sente inferior a indignar-se com tal fato e, dessa forma, encolerizar-se.

Visto que comumente utilizamos a palavra "raiva" para expressar esse sentimento de cólera percebido em um sujeito, neste trabalho optamos por empregar os dois vocábulos indiferentemente.

1.3 CALMA

Em oposição ao encolerizado encontra-se o calmo. Aristóteles (2003, p. 17) define a calma como sendo "[...] a inibição e o apaziguamento da cólera".

Essa contraposição estabelecida entre a calma e a cólera é retomada por Meyer (2003, p. XLIV) que advoga que a calma "é, consequentemente, o contrário e talvez mesmo o antídoto da cólera". Portanto sentimo-nos calmos em situações opostas às quais nos sentiríamos enraivecidos.

Se nos encolerizamos com quem se sente superior e demonstra desprezo para com o próximo, somos calmos com quem se coloca em uma posição inferior a nossa e também com os que aparentam humildade assim como os que nos respeitam.

Ainda opondo-se à cólera, Aristóteles (2003, p. 19) certifica que "tornamo-nos calmos quando descarregamos a cólera em outro". Além disso, também há calma nas ocasiões em que julgamos que a justiça tenha sido feita, já que a cólera origina-se da indignação por algum fato que se considere injusto.

"Cultivar a calma é o oposto de cultivar a ira" (ARISTÓTELES, 2007, p. 87). Portanto, de acordo com o que foi exposto no item anterior, se a ira nasce da indignação diante do desprezo sentido contra alguém ou alguma coisa, em situações onde não haja sentimento de desprezo, a calma prevalecerá.

Meyer (2003, p. XLIV), em suas reflexões a respeito desse sentimento, coloca a calma em um lugar de destaque quando a compara às demais paixões. Para o autor, "a calma é uma verdadeira paixão porque reflete, interioriza uma certa imagem que o outro forma de nós, de sorte que, ao mesmo tempo, agimos sobre ele, mantendo (ou encontrando) nossa calma a seu respeito".

Dessa forma, Meyer (2003), ao classificar a calma como uma "verdadeira paixão", está colocando em evidência o poder que um orador dominado por esse sentimento exerce sobre seu auditório.

Isso se deve ao fato de que uma pessoa que se encontra calma transmite uma imagem de controle, tanto pessoal como de uma determinada situação. Desse modo, um orador calmo exercerá um domínio maior sobre o seu auditório, agindo sobre ele de modo a levá-lo a identificar-se com o próprio orador.

A calma é, portanto, uma paixão que diminui a distância entre seus interlocutores, provocando com isso uma aproximação entre eles por meio da identificação. Isso ocorre devido à calma ser, segundo Meyer (2003, p. XLIV), uma paixão que apresenta uma "função retórica" porque "ela recria a simetria". Recriando a simetria, a calma elimina as diferenças percebidas na relação discursiva, permitindo que o objetivo que se busca em toda interlocução seja alcançado, daí sua importância retórica.

No entanto, faz-se necessário ressaltar que todas as paixões exercem uma função retórica, e não apenas a calma. Em razão disso, torna-se inexequível a classificação das paixões em positivas e negativas, sendo que, em situações comunicativas distintas, uma mesma paixão pode tanto atuar de forma a favorecer a identificação, como pode também, em outro momento, intensificar a distância entre os interactantes.

Enquanto Meyer (2003, p. XLIV) caracteriza a cólera como sendo "a desordem passional", a calma vem apaziguar essa desordem, já que, segundo o autor, "a calma é a aceitação de uma relação e, com isso, constitui a melhor expressão da indiferença".

Eliminando as diferenças, a calma é abordada por Meyer (2003, p. XLIV) como um sentimento que pode representar "a ausência de toda paixão", ou seja, um indivíduo tomado pela calma não vai apresentar paixões que vão de encontro com esse sentimento.

A calma, assim como se opõe à cólera, é caracterizada, consoante Meyer (2003, p. XLIV), como o "contrário absoluto daquilo que arrebata os homens. Daí seu caráter paradigmático", sobressaindo-se sobre as demais paixões.

1.4 TEMOR

Aristóteles (2007, p. 93) define o medo como sendo "uma dor ou distúrbio de uma imagem mental de algum mal destrutivo ou doloroso que possa ocorrer no futuro". Diante dessa afirmação, entendemos que sempre que sentimos uma situação que possa nos causar algum dano aproximando-se de nós, o medo nos acomete.

Em suas reflexões a respeito dessa paixão, Aristóteles (2003), em *Retórica das paixões*, faz uso somente do vocábulo "temor" para referir-se a esse sentimento, não mencionando o termo "medo" que é mais comumente utilizado por nós em situações temerosas.

Ao confrontarmos esses dois termos, o temor, que tem sua origem no latim *tìmor,óris*, e o medo, que também provém do latim a partir da palavra *médus*, observamos que esses dois vocábulos apresentam uma carga argumentativa distinta, representado com isso diferentes graus de intensidade para expressar o mesmo tipo de sentimento.

Devido ao fato de corriqueiramente utilizarmos a palavra "medo" para nos referirmos a qualquer situação que pareça nos assustar, quando escutamos o termo "temor" é como se essa palavra representasse para nós um sentimento mais intenso, e só a usaríamos em ocasiões onde há realmente uma situação de perigo a que estamos sendo expostos.

No entanto, ao consultarmos as definições para essas duas palavras no dicionário Houaiss (2001), encontramo-nas como sinônimos uma da outra.

A palavra medo é definida como "falta de tranquilidade; sensação de ameaça; susto"; já as acepções para o vocábulo "temor", de acordo com o mesmo dicionário são: "estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência".

Diante das definições expostas acima, percebemos que, apesar de serem apresentadas como sinônimos, o vocábulo "temor" é o que realmente representa a paixão que é provocada perante um mal. O temor, consoante o dicionário, está relacionado ao estado afetivo que suscita a *consciência* de perigo em um indivíduo, portanto, tem o poder de fazer com que esse sujeito modifique seu julgamento quando ele for despertado em uma situação comunicativa. Desse modo, o temor difere do "medo", uma vez que este é percebido mais como uma *sensação* de receio frente a um perigo.

No entanto, no decorrer deste estudo, utilizaremos ambas as terminologias para nos referirmos a essa paixão uma vez que o vocábulo "medo" se faz mais presente em nosso cotidiano quando fazemos referência a esse sentimento.

Aristóteles (2003, p. 31) apresenta o temor como um "certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso, pois não se temem todos os males [...]". O temor então é despertado quando estamos perante uma situação que sabemos que poderá nos colocar em risco, ocasionando-nos, com isso, algum mal.

Essa preocupação refere-se apenas a um mal que o indivíduo julgue que tenha grande capacidade de causar danos em sua vida ou na vida de seu próximo. Além disso, teme-se apenas o que se considera possível de ocorrer em um curto espaço de tempo, não se teme o que pode ocorrer em um tempo distante. Assim como enfatiza Aristóteles (2003, p. 31), os

homens, mesmo conscientes de que vão morrer um dia, não temem a morte, pois "[...] como esse fato não é imediato, não lhes traz nenhuma preocupação".

Aristóteles (2003) elenca possíveis causas que predispõem uma pessoa a temer alguém ou alguma coisa. De acordo com o autor, pessoas encolerizadas ou com ódio são mais temíveis, pois estas são pessoas desejosas de provocar algum dano a alguém. Assim também o são as pessoas injustas e as que já sofreram alguma injustiça já que o fato de já terem passado por tal situação pode aguçar nelas o desejo de vingança.

Outro indício que pode levar uma pessoa ao temor é quando estamos à mercê de uma outra pessoa devido ao fato de não ser de nosso conhecimento os desejos e os medos de nossos semelhantes.

Quando o orador lida com um auditório que já é de seu conhecimento, sabe o que poderá ocasionar o prazer ou o desprazer nesse auditório. Quando desconhecemos nosso auditório, somos tomados pelo temor por não sabermos a imagem que nossos interlocutores já trazem a nosso respeito, além de não termos meios de nos prepararmos para atender aos desejos de nosso auditório. Portanto, lidar com o desconhecido também pode ocasionar o temor.

Ainda segundo Aristóteles (2003), tememos os nossos rivais assim como as pessoas mais fortes que nós. Os primeiros, pela razão que para obterem o que disputam conosco, podem querer nos fazer algum mal para conseguir o que anseiam, e os últimos, porque estes têm condições maiores para nos causar danos.

Distintamente do que foi exposto até agora a respeito do perfil das pessoas que são consideradas temíveis, o autor afirma ainda que pessoas calmas, dissimuladas e astutas também despertam em nós o temor. Isso ocorre porque "[...] não se pode saber se estão prestes a agredir, de sorte que jamais fica evidente que estão longe de fazê-lo". (ARISTÓTELES, 2003, p. 33).

A partir do que foi exposto, concluímos que o temor é despertado apenas quando nos encontramos em um estado no qual acreditamos que estamos predispostos a que um mal nos acometa. Para Aristóteles (2003, p. 35) "[...] os que pensam que podem sofrer algum mal temem não só as pessoas que podem causá-lo, mas também tais males e o momento da ocorrência".

1.5 CONFIANÇA

Assim como a calma opõe-se à cólera, a confiança também se opõe ao temor. Sentimo-nos confiantes em situações opostas às que nos levam a temer e também perante as pessoas que têm características opostas às quais nos despertam medo.

Aristóteles (2007, p. 95) declara que a confiança é "a expectativa associada à imagem mental do que está mais próximo daquilo que nos mantém a salvo, privados ou distantes daquilo que é terrível". É possível, portanto, de acordo com o autor, associar a confiança à esperança de salvação de algum mal.

Diante dessa oposição exposta entre a confiança e o medo, o termo "confiança" leva-nos a pensar em um outro vocábulo que é apresentado pelo dicionário Houaiss (2001) como seu sinônimo, a "segurança".

De acordo com o dicionário, a segurança é um "estado, qualidade ou condição de uma pessoa ou coisa que está livre de perigos, de incertezas, assegurada de danos e riscos eventuais, afastada de todo mal", e é também uma "situação em que não há nada a temer", é "a tranquilidade que dela resulta".

Percebemos que essa característica torna a segurança semelhante à confiança, que é definida pelo mesmo dicionário como uma "crença na probidade moral, na sinceridade afetiva, nas qualidades profissionais etc., de outrem, que torna incompatível imaginar um deslize, uma traição, uma demonstração de incompetência de sua parte; crédito, fé" e também como uma "força interior; segurança, firmeza".

No entanto, em uma outra acepção para o vocábulo "confiança", o dicionário apresenta uma definição que traz uma característica particular para esse termo. Consoante o dicionário, a confiança é uma "crença ou certeza de que suas expectativas serão concretizadas; esperança, otimismo" (HOUAISS, 2001). Esse sentimento de otimismo não é compartilhado quando empregamos o vocábulo "segurança".

Contudo, mesmo sendo concebida como uma paixão que se opõe ao temor, a confiança ainda incorpora outros conceitos em sua definição. A confiança carrega consigo um sentimento de esperança de que há meios de se transpor os obstáculos encontrados. Segundo Aristóteles (2003, p. 35) "a esperança é acompanhada da suposição de que os meios de salvação estão próximos, enquanto os temíveis ou não existem, ou estão distantes".

Dessa forma, a confiança sempre é despertada quando percebemos que nem tudo está perdido, que há uma possibilidade de vitória e que essa possibilidade não é remota, está próxima de ocorrer. Acrescenta-se também a essa esperança o sentimento de que o que é temível encontra-se distante de nós.

Diante dessas causas que predispõem à confiança, é possível observar certa superioridade advinda da pessoa que se sente segura. A pessoa que não teme sente-se segura e, ao mesmo tempo, superior, já que não demonstra medo perante determinadas situações. Segundo Meyer (2003, p. XLV), a segurança "[...] provém de uma certa superioridade tanto sobre as coisas quanto sobre as pessoas, de um afastamento, suposto ou real, relativamente ao que pode ser prejudicial".

1.6 AMOR

Essa paixão também é denominada por Aristóteles (2003) como amizade, pois ele considera o amor como um elemento essencial para a relação entre os amigos. Em seus relatos, o autor afirma que "amigo é o que ama e é, por sua vez, amado. Consideram-se amigos os que assim se acham dispostos reciprocamente" (ARISTÓTELES, 2003, p. 23).

O amor é visto quase como uma anulação de si para que o outro esteja bem. Segundo Aristóteles (2003, p. 23) amar é "querer para alguém o que se julga bom, para ele e não para nós, e também o ser capaz de realizá-lo na medida do possível". É a valorização do outro que faz com que desejemos e busquemos algo de bom não para nós, mas para satisfazer outrem.

De acordo com Aristóteles (2003), amamos as pessoas que se alegram com as nossas conquistas e padecem com nossos sofrimentos. Além dessas pessoas, amamos também as que fazem um julgamento das coisas semelhante ao nosso, portanto avaliam as coisas em boas e más assim como nós também o fazemos. Parte daí amarmos também quem deseja o mesmo que desejamos, pois tal característica nos fortalece a juntos alcançarmos o que tanto almejamos.

Diante disso entendemos, portanto, que o nosso amor é suscitado por pessoas que reagem às paixões tal como nós. É uma tendência do ser humano aproximar-se e,

consequentemente, querer o bem para pessoas que demonstram mais afinidade para conosco que as demais.

Exprime-se o mesmo sentimento para com as pessoas que reagem da mesma forma que nós também reagimos diante de um sofrimento ou de uma situação que proporcione alegria. Ademais, a mesma emoção é vivenciada quando nos relacionamos com pessoas que evidenciam ter o mesmo julgamento que o nosso perante situações diversas.

É muito mais fácil e possível amar um indivíduo que se apieda diante das mesmas situações que nós, assim como aquele que se encoleriza quando nós também somos tomados pela cólera ou ainda aquele que permanece calmo enquanto nós também nos mantemos calmos.

Na interação com sujeitos que emitem julgamentos que divergem do nosso, essa relação não promove a identificação entre os indivíduos, mas sim, o afastamento. Portanto, amamos as pessoas que reagem às paixões tal como nós.

O amor também é despertado por pessoas com as quais compartilhamos amigos e inimigos, assim como por aquelas que são amigas de nossos amigos já que tal fato revela que amam as mesmas pessoas que nós também amamos.

Igualmente amamos aqueles que de alguma forma nos beneficiam com sua amizade, os que enaltecem nossas qualidades, os que se assemelham a nós e também aqueles com os quais sentimos prazer em compartilhar momentos de nossa vida.

Finalmente, amamos aqueles em quem confiamos, assim como os que se assemelham a nós executando tarefas que nós também desempenhamos, desde que essas pessoas não interfiram em nosso desempenho e não se tornem competidores, mas sim amigos.

Aristóteles (2003, p. 27) considera o "companheirismo, familiaridade, parentesco e todos os relacionamentos análogos" como formas de amizade. Ainda acrescenta que entre as causas que conduzem os seres humanos à amizade encontra-se o favor. No entanto não se trata do favor no qual se pede que o outro nos faça algo, mas sim o "fazê-lo sem que seja solicitado e o não divulgá-lo, após tê-lo prestado, pois assim parece que se agiu por causa desse amigo e não por uma outra razão".

Entende-se então que um amigo age da forma que age única e exclusivamente devido ao seu amigo, não há razões exteriores que o levem a tomar determinada atitude em sua relação de amizade. Assim como nos descreve Aristóteles (2007, p. 90), "o amigo é o tipo de homem que partilha nossos prazeres naquilo que é bom e nossa dor naquilo que é desagradável, por nossa causa e não por outra razão qualquer".

O amor, quando despertado em qualquer situação comunicativa, é capaz de eliminar as diferenças e assim, levar os interactantes à identificação, que é o objetivo de toda interação.

1.7 ÓDIO

Assim como o amor remete à amizade, o ódio ou rancor são sentimentos associados à inimizade. Mas da mesma forma que o amor, de acordo com Meyer (2003, p. XLIV), "[...] o ódio, também, sem dúvida, é recíproco".

A cólera é tomada por Aristóteles (2007) como uma das paixões que pode levar ao ódio, no entanto essas duas paixões não se equiparam, e para atestar isso, o próprio autor pontua vários fatores de divergência entre elas.

Como primeiro fundamento de contraste entre a cólera e o ódio, está o fato de que a primeira é apenas sentida contra o sujeito, único, já a segunda pode atingir também o coletivo. Assim como declara Aristóteles (2007, p. 29), "o ódio volta-se também para as classes de pessoas, pois todo homem odeia o ladrão e o sincofanta".

Sendo a cólera despertada contra um indivíduo em particular, é necessário que esse indivíduo tenha nos afetado de alguma forma pessoal para que a cólera fosse provocada. O ódio, por sua vez, de maneira inversa, "surge mesmo sem nenhuma ligação pessoal; de fato, se supomos que uma pessoa tem tal ou tal caráter, nós a odiamos" (ARISTÓTELES, 2007, p. 29).

Nas reflexões do autor, o ódio apresenta-se como uma paixão mais avassaladora e mais intensa que a cólera. Enquanto esta pretende apenas causar a dor no outro, aquele anseia por ocasionar-lhe algum dano, agindo com maldade para tal fim. E essa discrepância entre a raiva e o rancor revela-se com mais nitidez no momento em que Aristóteles (2003, p. 29) afirma que "[...] um deseja que o causador de sua cólera sofra por seu turno, enquanto o outro, que ele desapareça".

A cólera pode apresentar-se, ocasionalmente, acompanha de uma outra paixão que a torna mais amena, a compaixão. Todavia, o desejo de destruição do outro é tão intenso no ódio que o sujeito em que esse sentimento é despertado é incapaz de apiedar-se com o outro.

Um outro aspecto relacionado apenas ao encolerizado, é a satisfação que ele encontra por provocar o desgosto no outro. O ódio, mais destrutivo, não se contenta e quer ir além. "A cólera é o desejo de causar desgosto, mas o ódio, o de fazer mal, visto que o colérico quer notar o desgosto causado, enquanto ao que odeia nada importa" (ARISTÓTELES, 2007, p. 29).

Em meio a todas as disparidades citadas entre essas duas paixões, a cólera e o ódio, Aristóteles (2007, p. 39) declara ainda que "a primeira pode ser curada com o tempo, mas o outro é incurável". Essa afirmação ratifica todo o poder que o ódio exerce sobre o ser humano que é por ele tomado.

À medida que o amor une as pessoas, o ódio, por sua vez, comporta-se de modo oposto. Para Meyer (2003, p. XLIV), o amor "é o próprio lugar da conjunção, da associação – ao contrário do ódio, puramente dissociador".

1.8 VERGONHA

Em *Retórica*, Aristóteles (2007, p. 96) conceitua a vergonha como "uma dor ou um distúrbio referente a coisas más, sejam elas presentes, passadas ou futuras, que parecem nos envolver em descrédito". Dessa forma, ela é uma paixão que provoca o distanciamento entre os envolvidos no ato comunicativo.

Nessa distância manifestada, o ser tomado pela vergonha sente-se inferior perante o seu interlocutor. Nas palavras de Meyer (2003, p. XLV), o sentimento de vergonha demonstra que "a interiorização do olhar do outro devolve-me uma imagem inferior de mim mesmo".

Na percepção da inferioridade do sujeito envergonhado fica visível o valor que esse ser dominado pela vergonha atribui ao seu semelhante. Ele o eleva a uma posição de superioridade, e para isso, rebaixa a si mesmo, menosprezando-se. A vergonha "reforça a importância do olhar do outro, consagra-o e valoriza seu julgamento, que me condena porque sua posição de juiz lho permite" (MEYER, 2003, p. XLV).

Várias razões responsáveis pelo despertar dessa paixão em um indivíduo são listadas por Aristóteles (2003). A covardia, a injustiça e a intemperança estão inclusas nessa

lista. O homem que se amedronta facilmente, o que pratica atos injustos assim como o que não se mostra comedido em seus atos envergonha-se por tais atitudes.

Soma-se a esta lista de razões a cobiça, a avareza, a adulação e a moleza. Sentem-se envergonhados os que ambicionam bens alheios e, assim, tornam-se gananciosos, como também os que se apegam demasiadamente a seus pertences e não há meios que os faça renunciar de nada que possuem. Envergonhamo-nos ainda diante de excessivos lisonjeios e enaltecimentos de nossas qualidades assim como quando nos mostramos fracos para suportar o que outros que aparentam estar menos preparados que nós são capazes de suportar.

A mesquinhez de espírito, a jactância e a anulação ainda compreendem a lista dos motivos que concernem à vergonha. Censurar benefícios recebidos, gabar-se continuamente demonstrando arrogância e não participar do que todos seus semelhantes participam são atitudes que acometem de vergonha o ser que dessa forma age.

Já expostas as causas que determinam essa paixão, apresentam-se então as pessoas perante as quais a vergonha é despertada. Para Aristóteles (2003, p. 43) "se sente vergonha com respeito àqueles por quem se tem consideração". E entre esses sujeitos para os quais demonstramos consideração, segundo o autor, estão as pessoas que admiramos assim como as que nos admiram e também aquelas pelas quais queremos um dia ser admirados. Da mesma forma consideramos as pessoas com as quais rivalizamos e aquelas cujas opiniões não desprezamos.

A vergonha atesta-se em níveis distintos, portanto perante certas pessoas ou em determinadas situações estamos propensos a nos sentirmos mais envergonhados. De acordo com Aristóteles (2003), sente-se mais vergonha diante de fatos ocorridos publicamente do que os mais discretos. Também quando esses acontecimentos vergonhosos se dão diante de pessoas que se fazem presentes constantemente em nossas vidas assim como as que dedicam uma atenção especial a nós, essas são circunstâncias que fazem com que sejamos mais intensamente tomados pela vergonha.

Envergonhamo-nos mais veementemente, conforme Aristóteles (2003), também diante das pessoas que demonstram ter pensamentos contrários aos nossos, assim como diante daqueles que temos conhecimento de seus comportamentos pouco discretos, que certamente propagarão tudo que sabem. Também diante daquelas pessoas para as quais sempre transmitimos uma imagem de vencedores, portanto envergonhamo-nos quando nosso insucesso é a eles exposto.

Na visão de Aristóteles (2003, p. 45), “sente-se vergonha não só fazendo, mas também dizendo coisas vergonhosas”. Portanto não só ações, mas também palavras têm o poder de fazer com que o ser sinta-se inferior e que, consequentemente, a vergonha seja nele excitada.

1.9 IMPUDÊNCIA

Aristóteles (2003), em *Retórica das paixões*, não se atém muito a descriminar essa paixão, uma vez que, ainda referindo-se à vergonha, declara: “sobre a impudência é evidente que dos contrários tiraremos abundantes premissas” (ARISTÓTELES, 2003, p. 47). O autor, portanto, classifica a vergonha e a impudência como duas paixões contraditórias.

O termo impudência tem sua origem no latim, *impudentìa,ae*, e é definido pelo dicionário Houaiss (2001) como “falta de pudor; descaramento; impudor; falta de moral; cinismo; desfaçatez” e ainda o mesmo dicionário define que o vocábulo impudente é utilizado para se referir àquele que revela “falta de vergonha”.

Diante dessas definições para esse sentimento, percebemos que a impudência se opõe à vergonha, sendo caracterizada, por conseguinte, como sua ausência.

A impudência é também denominada por Aristóteles (2007) em *Retórica* como cinismo. E tal qual a vergonha, a impudência também é proveniente da imagem que o outro projeta de nós mesmos. Para Meyer (2003, p. XLV), tanto a vergonha como a impudência são “duas formas de relacionamento com outrem, de reação à imagem que o outro faz de nós, formas que, pode-se dizer, são bastante reais”.

No entanto, o ponto crucial que distingue essas duas paixões é a valorização que se dá ao pensamento do outro. Enquanto na vergonha valorizo o olhar do outro sobre mim, “a impudência, ao contrário, consagra praticamente a não-essencialidade do outro, o fato de que a imagem que ele tem de mim carece de importância” (MEYER, 2003, p. XLV).

Dessa forma, torno-me inferior na vergonha por estar consciente que serei julgado pelo outro, já na impudência, segundo Meyer (2003, p. XLV) “afirmo minha superioridade sem atentar para o outro”.

Enquanto na vergonha elevo o outro, colocando-o num nível de superioridade, "pela impudência, assimilo a imagem que o outro forma de mim como nula, indiferente. É, claramente, uma reação à sua inferioridade" (MEYER, 2003, p. XLV).

Podemos pensar, portanto, que na impudência, o indivíduo revela uma personalidade própria, sem se preocupar com as opiniões que os demais emitirão a seu respeito, nem em relação a suas escolhas e desejos e nem no que se refere às suas ações. Ele age por si só, e não na tentativa de agradar ao outro e nem querendo se adequar ao outro para não ser julgado por seu comportamento. Para o sujeito impudente, o seu modo de ser e agir independe do outro.

Estamos assim diante de duas paixões que, ao invés de promoverem a identificação entre os sujeitos, que é ao que visa toda argumentação, elas tendem a aumentar cada vez mais a distância entre eles, cada qual a sua maneira. Conforme Meyer (2003, p. XLV), "a vergonha e a impudência consagram as distâncias, as assimetrias, respectivamente minha inferioridade e minha superioridade".

1.10 FAVOR

Essa paixão, também conhecida por "obsequiosidade" ou "bondade" é apresentada por Meyer (2003, p. XLV) como "uma resposta a outrem, atende à sua pretensão, ao seu caráter passional". Como todo discurso é constituído por perguntas e respostas, o favor é então considerado como uma resposta a uma pergunta e essa pergunta, muitas vezes, encontra-se implícita, ou seja, o favor é prestado mesmo que não seja solicitado verbalmente.

Aristóteles (2003, p.49) define o favor como "o serviço pelo qual, diz-se, aquele que possui concede ao que tem necessidade, não em troca de alguma coisa, nem com o fim de obter nenhuma vantagem pessoal, mas no interesse do favorecido". Portanto é em consideração ao outro que se presta um favor e nunca em benefício próprio.

Quando Aristóteles afirma que ao se prestar um favor nunca se deseja obter nenhuma vantagem pessoal, que se faz isso apenas de forma a beneficiar o outro e sem mais nenhuma outra intenção, podemos considerar essa ideia, de acordo com a visão da psicanálise, um pouco ingênua.

Já é próprio do ser humano a incapacidade de se anular para satisfazer um desejo de outrem sem que isso lhe venha proporcionar algo em troca. E quando nos referimos à vantagem que um favor pode trazer ao sujeito que o presta, não estamos levando em consideração apenas bens materiais, mas também uma vantagem pessoal, um reconhecimento ou uma valorização por seu ato de nobreza.

Assim como o amor e a amizade, o favor também anseia em fazer o bem ao outro, porém distinguem-se na relação que os sujeitos mantêm entre si. Meyer (2003, p. XLV) esclarece que "o amor e a amizade preocupam-se com o bem do outro, mas com base na simetria. O favor, porém, exprime uma relação assimétrica que deseja suprimir". Enquanto no amor os sujeitos aparentam certa semelhança, no favor há uma distância entre eles. Um dos sujeitos carece de algo que o outro tem o poder de satisfazê-lo. Com a realização do favor essa distância entre eles tende a diminuir.

O favor é classificado de acordo com as circunstâncias que o levaram a ser praticado. Segundo Aristóteles (2003, p. 49), "o favor é grande, se prestado a alguém muito necessitado, ou se se trata de grandes e difíceis serviços, ou se o benfeitor é o único ou o primeiro a fazê-lo, ou aquele que por excelência o faz".

Quando falamos que o favor é prestado a alguém que tem necessidade, essa necessidade é entendida por Aristóteles (2003) como um desejo advindo de situações de insatisfação, sofrimento ou perigo.

Sendo a bondade "a prestimosidade para com respeito a alguém que necessite dela" (ARISTÓTELES, 2007, p. 100) estaremos assim sendo bons quando prestamos um serviço a alguém que dele se encontre necessitado desde que esse serviço não seja vantajoso a quem o realiza, mas sim a quem o recebe.

E mais uma vez nos questionamos se no favor a vantagem advinda dele recai somente em que é por ele beneficiado ou também a quem o presta, já que entendemos que em toda ação humana há sempre incutida nela um porquê de se realizá-la, não sendo possível, portanto, formar-se uma visão tão inocente do favor.

1.11 COMPAIXÃO

Aristóteles (2003, p. 53) define a compaixão ou a piedade como "certo pesar por um mal que se mostra destrutivo ou penoso, e atinge quem não o merece, mal que poderia

esperar sofrer a própria pessoa ou um de seus parentes, e isso quando esse mal parece iminente".

Dessa maneira, só é tomado pela compaixão quem se padece diante de um sofrimento alheio porque considera que tal evento é possível que ocorra a si próprio ou aos que ama e em um curto espaço de tempo. Assim é o que nos diz Aristóteles (2007, p. 102) a respeito dessa paixão: "para termos compaixão, devemos obviamente ser capazes de supor que alguma maldade possa ocorrer a nós ou a algum de nossos amigos".

Assim como o sentimento de compaixão não é gratuito, só é despertado em nós porque tememos que ocorra o mesmo conosco ou com aqueles a quem amamos, voltamos assim ao conceito de favor dado por Aristóteles, repensando se realmente nenhum proveito é obtido por quem presta um favor.

Somente sentimos compaixão porque nos comparamos à pessoa que padece de algum sofrimento e nos colocamos em seu lugar na suposição de que "se isso ocorresse comigo sofreria muito". No favor também trazemos algum motivo que faz com ele seja realizado ao outro de forma a obtermos também a nossa realização, seja ela qual for, desde alguma vantagem até mesmo apenas a satisfação por realizá-lo.

De acordo com Aristóteles (2003), esses males que nos apiedam são os que classificamos como dolorosos, destrutivos e também os causados pela má sorte. Consideramos que esses males são capazes de operar grandes sofrimentos a quem a eles são acometidos.

As pessoas que se encontram mais propensas a serem dominadas pela compaixão, segundo Aristóteles (2003), são as que já experimentaram algum sofrimento, mas conseguiram driblar esse mal assim como as pessoas mais velhas por serem mais prudentes e terem mais experiência de vida. O autor também inclui entre esses indivíduos os fracos, os tímidos e os que possuem parentes próximos como pais, filhos, esposa, já que temem que algum mal possa vir a acometê-los.

Na compaixão os interlocutores experimentam tanto a distância quanto a identificação. Há uma distância entre eles que separa o indivíduo que está passando por uma situação penosa daquele que se apieda por ele. No entanto, para que a compaixão seja despertada é necessário que um sujeito tenha se identificado com a dor do outro. Isso é o que nos diz Meyer (2003, p. XLVI) ao afirmar que "a piedade reflete também uma certa distância, embora se suponha uma participação, uma identificação".

Na compaixão nos visualizamos no lugar do outro, e esta posição nos permite tal reflexão: se aconteceu com o outro há grandes chances que aconteça comigo também ou aos que estimo. E assim nos ratifica Aristóteles (2003, p. 57) quando expõe que "tudo quanto receamos que nos aconteça causa compaixão, quando ocorre a outro".

1.12 INDIGNAÇÃO

De início, a compaixão e a indignação compartilham de um mesmo princípio, ambas referem-se a um pesar perante um acontecimento. Consoante Meyer (2003, p. XLVI), "a piedade e a indignação afirmam: 'Isso não deveria ter acontecido'". Porém essa é uma das únicas dimensões em que se assemelham.

Enquanto a compaixão, conforme Aristóteles (2003, p. 59), diz respeito ao "sentimento de pesar pelos infortúnios imerecidos", a indignação, por sua vez, caracteriza o "pesar pelos sucessos imerecidos". Uma compadece-se com a desgraça indigna e a outra se entristece com a prosperidade alheia que considera injusta.

No entanto essas duas paixões esbarram-se novamente devido ao fato de que "ambos os sentimentos decorrem de um caráter honesto" (ARISTÓTELES, 2003, p. 59). Na compaixão, a injustiça se faz presente no sofrimento que abalroa o indivíduo que não merece tal dor. Na indignação, julga-se como injusto um sujeito não merecedor de tal fortúnio ser por ele agraciado.

Nas reflexões de Aristóteles (2003) vemos como causas da indignação a riqueza e o poder. Isso porque se considera que esses benefícios sejam merecidos por pessoas que julgamos como boas, portanto, se pessoas que não se atém a essa característica são portadores de tais benefícios, a indignação é automaticamente despertada. Mas não só indigna-se com a riqueza e com o poder. Segundo o filósofo, as vantagens provenientes delas também geram indignação.

A indignação opõe-se à felicidade quando esta é considerada indigna ao ser que por ela é agraciado. Aristóteles (2007, p. 104) reafirma a inquietação dessa paixão com respeito à injustiça proferindo que "sentimos indignação por prosperidade desmerecida, pois o que é desmerecido é injusto".

Indo de encontro ao que se espera de qualquer interação, que busca sempre a aproximação entre os interlocutores, tanto a compaixão quanto a indignação evidenciam a distância que existe entre os interactantes, no entanto, quando despertada em um sujeito, a compaixão tende a ajustar essa distância percebida, ao passo que a indignação leva ao distanciamento. "A piedade reflete também uma certa distância, embora se suponha uma participação, uma identificação. A indignação é sem dúvida o movimento completamente oposto da alma" (MEYER, 2003, p. XLVI).

1.13 INVEJA

A fim de ampliar nossa visão a respeito da inveja, recorremos, nesta abordagem, não só às reflexões tecidas por Aristóteles na descrição dessa paixão, mas também a um artigo intitulado "Olhos de Caim: a inveja sob as lentes da linguística e da psicanálise", elaborado pela linguista e psicanalista, Maria Flávia Figueiredo e pelo também linguista Luis Antonio Ferreira, no qual os autores além de considerarem a exposição aristotélica sobre essa paixão, trazem também contribuições de outras áreas e de diversos pensadores, apresentando-nos assim uma consistente revisão teórica que vem enriquecer ainda mais essa discussão.

Em um primeiro momento os autores do artigo apresentam a inveja como uma paixão comum a diversas realidades e que já vem sendo discutida por diferentes estudiosos desde anos antes de Cristo.

Figueiredo e Ferreira (2008) expõem o conceito do termo inveja a partir de duas concepções etimológicas possíveis para esse vocábulo a partir da variação de significados do prefixo latino *–in*, que agregado ao termo *videre*, que se refere ao "olhar", confere ao vocábulo "inveja" diferentes conceituações.

Se consideramos o significado do prefixo *–in* como "dentro de", temos a inveja como a paixão que aponta uma forma de olhar o outro internamente, definição que, segundo os pesquisadores, "acabou por se disseminar em diferentes expressões populares, tais como mau olhado, olho grande, olhar que seca pimenteira, entre outras" (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2008, p. 181).

No entanto, o prefixo *–in* pode também carregar uma carga argumentativa negativa que provoca, na interação, uma exclusão entre os sujeitos. Assim, na inveja, o sujeito "se recusa a ver e a reconhecer as diferenças entre ele e o outro, uma vez que esse outro possui as qualidades de que ele necessita e que almeja ter" (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2008, p. 182).

Pensando na inveja como essa ausência pessoal de algo que é de posse alheia, Figueiredo e Ferreira (2008, p. 184) evidenciam o conceito do ponto de vista psicanalítico que Freud atribui a essa paixão. Para o estudioso, a inveja é o "sentimento particular da falta", ou seja, a partir do momento que sinto falta de algo e percebo que o outro, a quem considero semelhante a mim, possui este bem, sou tomado por um sentimento de desejo de impedir essa posse a fim de suprir a falta que percebo em mim.

Essa conceituação freudiana para essa paixão vem ao encontro da concepção de Klein para a inveja. Segundo Figueiredo e Ferreira (2008, p. 184 e 185), "a autora chega a postular que inveja não é querer ter o que o outro tem, mas sim não querer que o outro tenha o que tem".

Tal qual a indignação, a inveja também se trata de um pesar perante a prosperidade alheia, porém ela acomete pessoas que consideram o outro como iguais a eles e não como pessoas indignas de receber tal benefício como acontece na indignação.

Na indignação há um senso de justiça que equivaleria a um julgamento que um sujeito faz do outro reconhecendo que tais vantagens que o outro dispõe não é de seu merecimento, portanto, são indignas. Já na inveja esse senso de justiça é estabelecido de forma que se quer impedir o outro, que consideramos semelhante a nós, de obter alguma vantagem que ainda não possuímos.

Diante disso, Aristóteles (2003, p. 59) traça então um paralelo entre a indignação e a inveja. Para ele "a inveja é também um pesar perturbador ante um sucesso, entretanto não de pessoa indigna, mas igual e semelhante a nós".

Ao mencionar, na conceituação acima, que invejamos as pessoas que são iguais ou semelhantes a nós, o autor especifica a quem devemos considerar aqui como tal. "Chamo iguais aos semelhantes em nascimento, parentesco, idade, hábitos, reputação e bens" (ARISTÓTELES, 2003, p. 67).

Dessa forma a inveja é despertada nos indivíduos que pensam haver outras pessoas iguais a eles. Além desses sujeitos, de acordo com Aristóteles (2003), pessoas que

acreditam que lhes falte muito pouco para que tenham tudo o que desejam e pessoas ambiciosas também são afetadas por essa paixão.

A inveja origina-se da nossa busca pelos bens que acreditamos que possam nos trazer o reconhecimento, a fortuna, a felicidade, os bens que, conforme Aristóteles (2003, p. 67), "nós próprios ou desejamos, ou cremos que devem pertencer-nos, ou aqueles por cuja aquisição aumentamos um pouco nossa superioridade ou diminuímos um pouco nossa inferioridade".

Além de invejarmos, como já foi há pouco citado, aos que se assemelham a nós, conforme Aristóteles (2003), esse sentimento também é provocado em nós para com as pessoas com as quais competimos, diante das que nos provocam a vergonha assim também para com aquelas que são detentoras de algo que julgamos que caberia a nós termos a posse ou se caso já possuímos um dia e hoje já não mais temos. Além dessas pessoas, também invejamos as que alcançaram um objetivo que ainda não fomos capazes de alcançar ou sabemos que nunca o seremos.

Aristóteles (2007, p. 107) expõe que "sentimos inveja daqueles que são iguais a nós, não com a intenção de obtermos algo, mas pelo fato de os outros possuírem alguma coisa". Dessa maneira, na inveja não se quer garantir nada para si, mas sim se expressa o desejo de impedir que o outro obtenha o que ainda não possuímos ou o que queremos e ainda não alcançamos.

Seguindo esse raciocínio, Figueiredo e Ferreira (2008, p. 195) sintetizam bem essa paixão enfatizando que "a inveja é uma paixão relacionada à busca de uma idealizada igualdade entre os homens. É paixão e está presente nos relacionamentos entre iguais que, por alguma circunstância ou vicissitude, tornam-se rivais".

1.14 EMULAÇÃO

Assim como a inveja, a emulação nada mais é que um pesar pelo fato de o outro, o qual consideramos semelhante a nós, possuir o que não possuímos. No entanto, se diferenciam porque "a inveja quer tirar do outro o que ele tem, a emulação quer imitá-lo" (MEYER, 2003, p. XLVI).

Enquanto na inveja queremos privar o outro de ter tais bens, na emulação vemos a possibilidade de também nós adquirirmos esses bens, portanto sofremos não porque vemos a satisfação do outro, mas porque não compartilhamos ainda dessa mesma prosperidade.

Somente emula-se quem concebe a possibilidade de conseguir o que anseia, e pensa dessa forma porque se considera merecedor de tais atributos. Assim é o que nos atesta Aristóteles (2003, p. 71) quando declara que "são inclinados à emulação os que se julgam dignos de bens que não possuem (sendo-lhes possível adquiri-los). De fato, ninguém pretende o que é manifestamente impossível".

Para Aristóteles (2007, p. 108), a emulação é "um sentimento bom percebido por pessoas boas, ao contrário da inveja, que é um sentimento ruim sentido por pessoas más. A emulação faz com que tomemos as medidas necessárias para garantir essas coisas boas". Ao passo que na inveja as medidas tomadas são contrárias, são para impedir que o outro obtenha.

Podemos afirmar, portanto, que da mesma maneira que a emulação difere-se da inveja, as pessoas tomadas por essas duas paixões também se distinguem. Enquanto a primeira acomete pessoas que desejam a justiça, por avaliarem-se dignas de também receber tais proventos, a inveja é despertada em pessoas que demonstram atitudes injustas com seus semelhantes.

Na emulação, o sujeito, ao perceber os proventos adquiridos pelo outro, julga-se ele também merecedor de tais vantagens, e com isso, procura meios para que ele também obtenha o que pertence ao outro, não para privar o outro de ter, como na inveja, mas para impor o que, na sua visão, ele considera como a justiça. Para esse sujeito, a justiça resume-se em: se o outro possui, nada impede que eu também possua.

A emulação, no desejo de obter o que já pertence ao outro, tende-se a criar uma identidade entre os dois sujeitos, devido a uma aproximação que se deseja que se concretize entre eles, de modo a igualarem-se.

1. 15 DESPREZO

O desprezo trata-se de uma paixão que já foi apresentada anteriormente quando discorremos a respeito da cólera devido à sua relação com esse sentimento, pois, como foi exposto por Aristóteles (2003), o encolerizado anseia vingar-se de um desprezo que ele julga não ser merecedor.

Aristóteles (2003, p. 7) define o desprezo como a "atualização de uma opinião acerca do que não parece digno de consideração", ou seja, tudo aquilo que não é capaz de provocar no indivíduo nenhum tipo de interesse, seja de forma positiva ou negativa, suscita no sujeito, consequentemente, o desprezo.

O autor ainda menciona o que é digno de consideração para o ser humano. Para Aristóteles (2003, p. 7), "os males e os bens, cremos, merecem atenção, e também as coisas que tendem para eles, enquanto, todas as que são de valor nulo ou insignificante, consideramo-las indignas de atenção". Despreza-se, portanto, tudo que não tem o poder de afetar o sujeito de modo algum, não lhe causando nem o prazer nem a dor, sendo, assim, destituído de importância na vida do indivíduo.

Ao abordarmos a cólera, concomitantemente discutimos os diferentes tipos de desprezo considerados por Aristóteles (2003, p. 7): "três são as espécies de desprezo: o desdém, a difamação e o ultraje".

Da mesma forma que "desprezamos o que não tem valor algum" (ARISTÓTELES, 2003, p. 9), o desdém também é sentido por tudo aquilo a que não atribuímos nenhuma importância.

Na difamação, como não obtemos nenhum benefício próprio agindo dessa maneira, estamos desprezando, pois, "o difamador não supõe que o outro vá prejudica-lo (neste caso, ele o temeria e não o desprezaria), nem que lhe possa ser útil em algo apreciável, pois cuidaria, então, de ser seu amigo" (ARISTÓTELES, 2003, p. 9), portanto, na difamação, o outro não nos afeta de modo algum.

Já o ultraje, na visão de Aristóteles (2003, p. 9), "consiste em fazer ou dizer coisas que causam vergonha à vítima, não para obter uma outra vantagem para si mesmo, afora a realização do ato, mas a fim de sentir prazer". Apesar de o ultraje provocar o prazer, esse prazer tem origem na impressão de superioridade que esse ato confere a quem o realiza, desrespeitando, assim, o outro. "É próprio do ultraje o desrespeito, e o desrespeitador

despreza; aquilo que não tem valor nenhum como bem nem como mal, não é respeitado por ninguém" (ARISTÓTELES, 2003, p. 9).

Opondo-se à emulação encontra-se o desprezo, "porque o desprezo é o contrário da emulação, e o fato de sentir emulação é o contrário do desprezar" (ARISTÓTELES, 2003, p. 73). Enquanto na emulação anseia-se igualar-se ao outro, no desprezo o outro se torna indiferente.

Os indivíduos tomados pela inveja ou os que são alvos dela estão propensos a apresentar essa paixão a tudo que for oposto ao objetivo ao qual visam na inveja. Segundo Aristóteles (2003, p. 73), "necessariamente os que estão num estado de ânimo que os faz invejar a outros ou ser invejados tendem a desprezar todas as pessoas e todos os objetos que apresentem os males contrários aos bens dignos de inveja".

Enquanto na emulação cria-se uma identidade entre os indivíduos na busca da aproximação com o outro, no desprezo uma distância é imposta. "O desprezo, deve-se dizê-lo, tende para a ruptura" (MEYER, 2003, p. XLVI).

1.16 A IDENTIDADE REVELADA POR MEIO DAS PAIXÕES

Finda a exposição das quatorze paixões aristotélicas, resulta-nos, assim, uma relação de sentimentos que, na visão de Meyer (2003, p. XLVI), "parece arbitrária". No entanto, prosseguindo os estudos, o próprio autor aponta vestígios que nos leva a comprovar que a escolha das paixões não depende apenas e tão somente da vontade.

Primeiramente Meyer (2003, p. XLVII) afirma que "as paixões são representações e, mesmo, representações de representações". Dessa forma as paixões são apreendidas a partir das ideias que concebemos do outro, agindo como respostas a uma ação ou a certo comportamento.

Na sequência, ele acrescenta que as paixões "visam a definir a identidade do sujeito relativamente a outrem" (MEYER, 2003, p. XLVII). Cada ser é o que é como uma resposta ao outro, e é dessa forma que cada um vai construindo sua identidade.

Ainda tratando da relação do sujeito com o outro, o autor observa que esse outro não é arquitetado da mesma forma por todos os sujeitos. Cada um cria uma representação distinta desse outro. Para Meyer (2003, p. XLVII) "a referência ao outro varia

se ele é visto como superior, igual ou inferior em seus atos". Conforme a visão que se tem dele, paixões diversificadas serão despertadas.

Mas também não podemos deixar de mencionar que não só criamos conceitos para o outro, mas também para nós mesmos. Segundo Meyer (2003, p. XLVII), "há também a imagem que a outra pessoa forma de si mesma em relação a nós: portanto, aquela que tem de nós e não somente a que concerne ao que ela é". E essa representação que o sujeito faz de si próprio é decorrente da projeção que ele faz do outro.

Logo, as paixões exprimem, concomitantemente, a forma como me apresento aos outros e as respostas que dou ao que o outro espera que eu seja. Nas palavras de Meyer (2003, p. XLVII), "as paixões são ao mesmo tempo modos de ser (que remetem ao *ethos* e determinam um caráter) e respostas a modos de ser (o ajustamento ao outro)".

As paixões apresentam-se a nós na forma de um ciclo. Uma paixão leva a outra e esta se opõe a uma terceira e esta, por sua vez, assemelha-se a uma outra, sendo assim, portanto, inviável caracterizá-las individualmente. "[...] o ciclo das paixões parece transformar-se num redemoinho infernal em que os pontos de referência acabam por desaparecer" (MEYER, 2003, p. XLVII).

Essa consideração a respeito da atuação das paixões de modo a apresentarem-se para nós em forma de um ciclo será muito relevante para a análise que apresentaremos mais adiante acerca das paixões que são despertadas na aprendizagem da língua inglesa. Na análise será possível visualizar como as paixões encontradas assemelham-se, opõem-se ou alternam-se no decorrer de toda a aprendizagem, apresentando-se realmente na forma de um ciclo.

Em toda argumentação, revela-se a identidade, que cria uma proximidade entre os interlocutores, ou a diferença, que promove uma distância entre eles. Ambas, nas considerações de Meyer (2003, p. XLIX), "identidade e diferença, supostas ou reais, eis o que na verdade parece governar a estrutura aristotélica das paixões".

A paixão é "a primeira forma de auto-representação projetada sobre outra pessoa e que reage a ela. É ao mesmo tempo a coisa e o espetáculo da coisa" (MEYER, 2003, p. L). Portanto, a paixão é uma reação a uma imagem que eu mesmo crio de mim em relação ao outro.

Ao mesmo tempo em que se origina na relação com o outro, a paixão também confere a individualidade ao sujeito.

> Ela exprime nosso devir, o jogo dos contrários que pode transformar todo sucesso em malogro, e vice-versa. Lugar da simetria, da reversibilidade, a paixão é o outro em nós, o humano em sua diferença, portanto sua individualidade. Luta-se contra a paixão como se luta contra o outro, joga-se com ela como se ludibria o próximo. (MEYER, 2003, p. L).

Após essas considerações tecidas a respeito das paixões aristotélicas e da sua atuação no sujeito por elas tomado, passaremos ao próximo capítulo no qual apresentaremos o *corpus* que será analisado neste estudo e ainda descreveremos os caminhos metodológicos percorridos para a elaboração desta pesquisa.

2 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS* E DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Somos donos de nossos atos mas não de nossos sentimentos
Mário Quintana

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico acerca das paixões apresentadas por Aristóteles, baseando-nos, sobretudo em Aristóteles (2003, 2007 e 2009). A partir do estudo dessas paixões, procedemos, na sequência, à configuração do *corpus*.

Neste capítulo apresentamos e justificamos a escolha do *corpus* e também descrevemos, em ordem cronológica, os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

Partimos do princípio de que as paixões, segundo Meyer (2003, p. XLI), "refletem, no fundo, as representações que fazemos dos outros, considerando-se o que eles são para nós, realmente ou no domínio da nossa imaginação". Com isso, nesse estudo, nós nos propomos a analisar as representações que os aprendizes da Língua Inglesa fazem dela, observando qual papel essa língua desempenha em suas vidas e qual a sua importância para eles. Também abordamos a influência que as paixões que são despertadas antes e durante o aprendizado exercem para a efetivação da aprendizagem da língua pelo aluno.

A investigação das paixões presentes nos estudantes da Língua Inglesa só se tornaria possível a partir da exteriorização dos sentimentos dos aprendizes pelo idioma. Para obter tal material, foi necessário que se fizesse um estudo de campo que possibilitasse a coleta de dados através da investigação escolar.

Dessa forma, abordamos nesta pesquisa duas populações[2] distintas constituídas por estudantes de Língua Inglesa. De cada uma dessas populações foi selecionada cinco amostras[3] para serem analisadas. A primeira população é composta por alunos que mantém o

[2] "Uma população é um conjunto de pessoas, objetos, acontecimentos ou fenômenos com pelo menos uma característica comum". (DUARTE; SOARES; RODRIGUES, 2011, p. 6)

[3] "Uma amostra é um subconjunto de indivíduos da população alvo. Para que as generalizações sejam válidas, as características da amostra devem ser as mesmas da população". (DUARTE; SOARES; RODRIGUES 2011, p. 6)

contato formal com a língua apenas na escola de ensino regular. Já os aprendizes que compõem a segunda população são estudantes que frequentam uma escola de idiomas. Todos os integrantes das duas populações compartilham a mesma professora para a disciplina de Língua Inglesa, que é também a autora desta pesquisa.

A escolha dessas duas instituições de ensino se deu por considerarmos que representam duas realidades díspares de aprendizado com características bem distintas, a começar pelo público ao qual atendem. Sabendo que cada público reage de forma diferente às situações a que são expostos e que, conforme essa reação varia, paixões distintas também são despertadas, optamos por confrontar dois ambientes de aprendizado de Língua Inglesa que são considerados bem distantes um do outro.

Quando falamos em escola de ensino regular, estamos nos referindo, neste trabalho, especificamente à escola de ensino público que atende aos anos finais do ensino básico fundamental que vai do 6º ao 9º anos. Já a escola de idiomas mencionada nesta pesquisa designa o centro particular de ensino que se dedica exclusivamente ao ensino de línguas estrangeiras.

O público atendido pela escola de ensino regular de caráter governamental é constituído, predominantemente, por uma população mais carente, impossibilitada financeiramente de custear uma escola privada, apesar de abranger todas as classes sociais.

Em uma realidade oposta encontra-se a escola de idiomas que tem como característica um público alvo composto por uma parte privilegiada da sociedade detentora de meios que a possibilita financiar um ensino particular.

Em nossa sociedade foi disseminada a ideia de que em uma escola de ensino regular, especialmente na escola pública, é impossível de se aprender uma língua estrangeira. Essa crença é fundamentada nas várias peculiaridades que divergem essa instituição de ensino de uma escola de idiomas, sendo que esta última sim é considerada por muitos como o ambiente propício a esse aprendizado.

As características que concorrem para esse ponto de vista a respeito das escolas que se dedicam ao ensino da Língua Inglesa vão desde aspectos que levam em conta a estrutura física dos dois ambientes de ensino, assim como as relações interpessoais que particularizam cada uma dessas instituições. Dessa forma, as paixões que afloram nos aprendizes de uma dessas realidades não devem ser equivalentes às paixões que são despertadas nos estudantes da outra realidade, uma vez que são ambientes distintos que se opõem.

Em uma Dissertação defendida na Unicamp em 2003 foram analisadas as formações imaginárias que são construídas a respeito das diferenças entre uma escola de idiomas e uma escola pública. Partindo-se da proposta de ensino que uma escola de idiomas enviou a uma instituição de ensino regular de forma a divulgar seus cursos, constatou-se que essas propostas "constroem um imaginário sobre a escola pública e o seu ensino de inglês" (OLIVEIRA, 2003, p. 87).

Enquanto as escolas privadas de idiomas enaltecem em suas propagandas seu amplo espaço físico que permite acomodar confortavelmente seus alunos, limitando o número destes em cada turma, entende-se "que nas escolas públicas as salas de aula são *superlotadas* e, desta forma, os alunos não aprendem e os professores não ensinam" (OLIVEIRA, 2003, p. 87).

Além disso, a escola de idiomas vangloria-se por poder utilizar os benefícios tecnológicos a seu favor, dispondo de diversos recursos áudio-visuais que auxiliam na apresentação da nova língua ao aluno, ao passo que esses recursos são limitados e muito escassos em uma escola pública. Esse fato corrobora a crença de que a escola de idiomas é o lugar propício para se aprender uma língua estrangeira devido à ideia que se propaga entre os estudantes de que "para aprender a falar inglês, eles devem ver e ouvir os estrangeiros falarem em seus contextos de produção linguística. Devem assistir a filmes em vídeo e *DVD*, aprender inglês com o auxílio de *Cd-rom*, uso da internet, uso de *softwares*, etc." (OLIVEIRA, 2003, p. 87), o que novamente deixa a escola privada numa posição de destaque em relação à escola pública no ensino da língua estrangeira.

A contínua capacitação do corpo docente é outro aspecto enaltecido pela escola de idiomas, criando-se assim a imagem de que o professor de inglês de escola pública não sabe a língua que se propõe a ensinar. Segundo Oliveira (2003, p. 91), "desencadeia-se, assim, um processo de re-significação da imagem do professor de inglês de escolas públicas. O professor de inglês passa, então, a não ter o respaldo da instituição escolar, uma vez que não sabe ensinar o que se supõe que saiba".

Além dessas características e dessas formações imaginárias que foram apresentadas até então, há ainda inúmeros outros fatores que contribuem para que essas duas instituições de ensino sejam qualificadas como duas realidades muito distantes de aprendizado de uma mesma língua.

Apresentados os dois ambientes onde será realizado o estudo de campo, passamos ao detalhamento das populações a serem observadas nesta pesquisa. A soma delas é

composta por 101 estudantes de Língua Inglesa, com idades entre 10 e 15 anos, separados conforme a instituição de ensino a que pertencem. A primeira população, proveniente da escola de ensino regular, é formada por 81 alunos enquanto a segunda população, da escola de idiomas, constitui-se de 20 alunos.

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi uma redação elaborada por ambas as populações acima descritas. Foi proposto aos estudantes que compõem as duas populações que escrevessem uma redação com o seguinte tema: "O inglês na minha vida". Para que redigissem tal texto, os alunos foram instruídos que relatassem de forma verdadeira e o mais livremente possível a relação da Língua Inglesa com suas vidas. Desde o princípio os estudantes foram alertados de que esses textos que viriam a escrever não possuíam cunho avaliativo nem tampouco eles seriam questionados pelo que ali escrevessem. Isso foi dito com o intuito de que os discentes não se sentissem constrangidos para expor tudo o que realmente sentiam e todas as sensações que já puderam experimentar em relação à Língua Inglesa e ao seu estudo.

As amostras investigadas neste trabalho tratam-se de amostras probabilísticas estratificadas[4]. Cada uma das populações foi dividida em quatro estratos de acordo com o grau de escolaridade dos estudantes, agrupando assim os aprendizes das duas instituições de ensino em alunos pertencentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. A investigação das paixões será realizada pela análise de cinco amostras de cada uma das populações.

A primeira população, que apresenta as redações dos alunos que mantém o contato formal com a língua inglesa apenas na escola de ensino regular, apresenta cada um de seus estratos constituído da seguinte forma: 36 alunos estão no 6º ano, 17 alunos no 7º ano, 13 alunos no 8º ano e 15 alunos no 9º ano. Tendo em vista que "a composição da amostra deve manter a mesma proporção dos estratos" (DUARTE; SOARES; RODRIGUES, 2011, p. 8), selecionamos, aleatoriamente, duas amostras do 6º ano e uma amostra dos demais anos, totalizando as cinco amostras pretendidas, uma vez que a porcentagem de alunos do estrato do 6º ano constitui mais do dobro dos demais estratos.

Seguindo o mesmo procedimento efetuado na seleção das amostras da primeira população, agrupamos os alunos da escola de idiomas com idades equivalentes aos da escola de ensino regular de forma a constituir essa segunda população. Em seguida, separamos essa

[4] "Considera a população dividida em subconjuntos, em que cada subconjunto recebe o nome de estrato e apresenta uma característica comum entre seus elementos". (DUARTE; SOARES; RODRIGUES, 2011, p. 8)

população também em quatro estratos de acordo com o ano que esses alunos estão matriculados na escola de ensino regular. Do mesmo modo como fizemos com a primeira população, elegemos também, de forma aleatória, duas amostras do 6º ano, uma amostra do 7º ano, uma amostra do 8º ano e uma amostra do 9º ano.

De posse dessas dez amostras, deseja-se, portanto, confrontar os dois contextos de ensino, o ensino da Língua Inglesa em uma escola de ensino regular e o seu ensino em uma escola de idiomas. Essa comparação dar-se-á através da análise dos textos redigidos pelos adolescentes dessas duas escolas de forma a observar as paixões que são reveladas em seus textos.

Para possibilitar uma análise que retratasse da forma mais verídica possível os sentimentos que foram expressos pelos estudantes da Língua Inglesa, decidimos por apresentar, no início de cada análise, as redações originais escritas pelos discentes e, na sequência, transcrever, na íntegra, cada uma das redações selecionadas, de maneira que não haja nenhuma modificação em relação aos textos originais, mas que possibilite uma visão mais nítida de cada texto. Nessa transcrição fomos fiéis aos textos redigidos pelos alunos para que nenhuma interferência camufle alguma informação que o texto original possa apresentar. As linhas das redações foram numeradas de forma a facilitar uma análise mais minuciosa de cada trecho apresentado.

De modo a preservar a identidade dos alunos cujas redações serão analisadas, optamos por omitir seus nomes e identificá-los através de siglas. Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi submetida ao cauteloso escrutíneo do CEPE (Comitê de Ética e Pesquisa) sediado na Unifran. Portanto, conforme solicitação desse órgão, todos os dados da pesquisa foram devidamente registrados na Plataforma Brasil. Os alunos que redigiram seus textos e são pertencentes à escola de ensino regular serão denominados de R1 a R5 e os demais alunos, oriundos da escola de idiomas serão identificados como I1 a I5.

3 ANÁLISE DO *CORPUS*

> *A tarefa pedagógica essencial consiste no domínio das emoções, isto é, na inclusão delas na rede geral do comportamento, de forma tal que se vinculem intimamente todas as outras reações e não se expressem de maneira perturbadora e desorganizada.*
>
> Vygotsky

Este é o capítulo que reservamos para expor as análises realizadas a partir do estudo de cada uma das redações provenientes das duas instituições de ensino, a escola de ensino regular e a escola de idiomas. Nessas análises procuramos evidenciar como as paixões pela Língua Inglesa e pelo seu aprendizado vão se apresentando ao longo da vida do aprendiz através das marcas linguísticas encontradas em cada texto e também a partir dos sentimentos exteriorizados pelos estudantes em suas redações. Apresentamos, nesta etapa do trabalho, primeiramente a análise qualitativa do *corpus* seguida de sua análise quantitativa.

3.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Na análise qualitativa, procederemos ao rastreamento das paixões presentes nas redações que compõem o *corpus* por meio da análise dos elementos linguísticos utilizados pelos alunos em seus textos. Ressaltamos que, durante as análises, não apenas a relação que o aprendiz mantém com a Língua Inglesa, mas também, o comportamento de cada estudante diante de tudo que constitui essa língua e que colabora para seu aprendizado será nosso objeto de estudo. A cultura dos países que tem a língua inglesa como sua língua materna, a imagem que se projeta dos falantes do idioma, o contato extra-escolar que o aluno mantenha com a língua, as concepções trazidas pelo discente a respeito da língua alvo que foram concebidas no ambiente familiar e as influências sociais e culturais a respeito do idioma que acompanham o adolescente são fatores capazes de afetar a relação do estudante com a língua e,

consequentemente, estão refletidos também em seu aprendizado. Dessa forma, todos esses aspectos serão levados em consideração durante a apreciação das paixões manifestadas nos textos dos aprendizes da Língua Inglesa.

3.1.1 As paixões na escola de ensino regular

Inicialmente são apresentadas as cinco redações escritas por alunos da escola de ensino regular. Essas redações encontram-se numeradas de um a cinco e são seguidas pelas suas transcrições. Todas as transcrições apresentam suas linhas numeradas a fim de facilitar a remissão aos textos ao longo da análise. Após cada redação, segue sua respectiva análise. No decorrer da apreciação de cada um dos textos, transcrevemos excertos dos textos originais de modo a ilustrar o tópico que está sendo discutido. Em cada excerto destacamos alguns trechos que gostaríamos de evidenciar naquele momento para uma melhor visualização a respeito do que está sendo exposto. Como mencionamos anteriormente, os autores dos textos estão identificados como R1 a R5.[5]

[5] Algumas páginas conterão espaços em branco em função da disposição das redações originais.

REDAÇÃO 1

Tema: O Inglês na minha Vida ...

Antes eu nem sabia o que significava Inglês eu só pensava em português só estudava português mais com o passar dos dias fui começando a estudar inglês no começo era chato e muito difícil, pois era a primeira vez, quando tinha aulas de inglês eu não sabia fazer nada mais fui começei a prestar atenção na aula e foi aí que eu começei a aprender e fui gostando das aulas e Hoje aprendi várias coisas em inglês daqui alguns anos o inglês será muito importante para meu futuro por que um dia eu precisarei do inglês.

TRANSCRIÇÃO

1 Antes eu nem sábia o que significava
2 Inglês eu só pensava em português
3 só estudava português mais com o
4 passar dos dias fui começando a
5 estudar inglês no começo era chato
6 e muito dificil pois era a primeira
7 vez, quando tinha aulas de inglês
8 eu não sabia fazer nada mais eu
9 começei a prestar atenção na aula
10 e foi ai que eu começei a aprender e
11 fui gostando das aula e hoje aprendi
12 várias coisas em inglês daqui alguns
13 anos o inglês será muito importante
14 para meu futuro por que um dia
15 eu precisarei do inglês.

Visualizando esse texto, inicialmente, como um todo, um ponto que nos chama a atenção são as formas verbais empregadas por R1 durante toda a narração. Ao apresentar-nos a relação que a língua inglesa tem com sua vida, o aluno faz uso dos três tempos verbais: passado, presente e futuro, e é dessa maneira que categoriza também sua vida de aprendiz da língua alvo.

Ao empregar formas verbais conjugadas no pretérito, o estudante tenta retratar as suas primeiras experiências com a língua. São assim manifestadas as sensações, sentimentos e até mesmo as inquietações que esse idioma lhe proporcionou num primeiro contato.

Em seguida, recorre-se ao presente de forma a exteriorizar a aceitação do inglês em sua vida. Isso se dá a partir do momento em que novas sensações são experimentadas pelo aluno perante o idioma e, esses sentimentos diversos, fazem-no alterar suas concepções prévias em relação à língua inglesa.

Ao final da redação, com o emprego dos verbos no tempo futuro, R1 manifesta o seu desejo de permanecer em contato com a língua. Dessa forma, ele expressa como visualiza a relação e o impacto que o inglês causará em sua vida futura.

Essa divisão do texto em três momentos, passado, presente e futuro, evidencia diferentes sentimentos que foram sendo despertados em R1 no decorrer de seu aprendizado do idioma. Com o auxílio desses tempos verbais distintos, o estudante consegue expor os sentimentos suscitados pelo idioma desde os seus primeiros contatos com a língua até o momento atual, e já consegue, inclusive, visualizar como o inglês poderá ser aplicado à sua vida futuramente. Essa relação é marcada não só pelo uso dos tempos verbais distintos, mas também, pelas expressões temporais utilizadas pelo aprendiz em seu texto.

Quando recorre ao passado, R1 utiliza expressões como "antes" e "no começo", presentes nas linhas 1 e 5, respectivamente.

1 *Antes* eu nem sábia o que significava
5 estudar inglês *no começo* era chato

Logo em seguida, ao mencionar a sua atual relação com a língua, expressões como "com o passar dos dias" e "hoje" são encontradas nas linhas 3, 4 e 11.

3 só estudava português mais *com o*
4 *passar dos dias* fui começando a

11 fui gostando das aula e *hoje* aprendi

Já ao término de seus registros, o uso da expressão "daqui alguns anos", nas linhas 12 e 13, remete a uma projeção que R1 faz para o uso do inglês em sua vida em um tempo futuro.

12 várias coisas em inglês *daqui alguns*
13 *anos* o inglês será muito importante

O uso de advérbios e locuções adverbiais de tempo delimitam os momentos do contato do aprendiz com a língua inglesa: o antes, o agora e o depois. Com essas expressões ele define a presença e a atuação do idioma em cada etapa de sua vida

A presença dos verbos no pretérito nas três linhas iniciais da redação mostra que apenas a língua portuguesa fazia parte do passado de R1. Os verbos "sabia" e "significava", que aparecem acompanhados de uma partícula negativa, atribuem um sentido de negação ao novo idioma que estava sendo introduzido. Essa negação é observada através do uso do advérbio de negação "nem" que exclui o novo idioma da vida do aprendiz.

1 Antes eu nem *sábia* o que *significava*
2 Inglês eu só *pensava* em português
3 só *estudava* português mais com o

O aluno não sabia nem ao menos o que significava o vocábulo "inglês". Soma-se a essa negação do idioma, uma valorização da língua materna do aprendiz, que é obtida através do uso dos verbos "pensava" e "estudava". Segundo seus relatos, R1 somente pensava e apenas estudava o português, sendo demonstrado com isso a exclusão da língua inglesa de sua vida.

A partir do momento em que o autor foi inserido nessa língua estrangeira, esse primeiro sentimento que havia, de ausência de um novo idioma, passou a se transformar em um sentimento de aceitação. O processo de aceitação da nova língua parece ter acontecido gradualmente, daí a escolha do uso dos verbos no gerúndio. Nas linhas 4 e 11 os verbos "começando" e "gostando" transmitem a ideia de uma ação contínua, em andamento, ainda não completa. O aluno foi começando a estudar inglês e com o tempo foi gostando das aulas, ou seja, esse sujeito, ao longo do tempo, foi se identificando com a língua, que no início, era estranha a ele.

4 passar dos dias *fui começando* a

11 *fui gostando* das aula e hoje aprendi

Essa transição de estados percebida no adolescente ingressante no idioma, que vai desde a ausência de uma nova língua até a sua aceitação, é também evidenciada através do

uso do verbo “começar” seguido do infinitivo, nas linhas 4 e 10. Essa construção verbal nos transmite a ideia de que a identificação de R1 com a língua estrangeira realizou-se aos poucos.

5 passar dos dias fui *começando* a
6 estudar inglês no começo era chato

10 e foi ai que eu *comecei* a aprender e

No início de seu relato, o aprendiz expõe como foram seus primeiros contatos com a língua. Esses contatos iniciais de R1 com o idioma nos dão a impressão de terem acontecido de uma maneira imposta ao adolescente, e não por uma escolha própria, já que ele nem tinha conhecimento da existência desse idioma.

Através da construção “fui começando a estudar inglês”, notamos que o autor do texto inicia nesse momento um processo em sua vida. E esse processo é seguido pelo aprendizado. Ao dizer “começei a aprender”, o estudante reafirma o início de algo que se concretizará aos poucos.

Além disso, essas duas construções apresentadas acima evidenciam a distinção que o aprendiz faz entre dois verbos: “estudar” e “aprender”. Essa diferenciação permite que percebamos que, em um primeiro momento, como a língua estrangeira lhe foi imposta, R1 iniciou um processo de estudo, mas o efetivo aprendizado do que era estudado foi conseguido apenas posteriormente.

Com o uso do verbo no futuro na linha 13, é possível perceber que o inglês, que em um primeiro momento foi rejeitado através da negação de R1, agora está inserido em sua vida de tal modo que o autor do texto já o visualiza em sua vida daqui a alguns anos. E mais do que somente integrar seus planos futuros, o estudante utiliza o adjetivo “importante” para ressaltar o valor que ele já atribui à língua. Segundo ele, este idioma será muito importante em seu futuro.

12 anos o inglês *será* muito importante

Enquanto nos trechos finais da redação, como exposto acima, há o uso de um adjetivo que demonstra que um sentimento positivo em relação à língua foi provocado no

estudante, no início do texto esse sentimento não se mostra presente nos contatos iniciais do aluno com o idioma. São utilizados alguns adjetivos que revelam que paixões não adequadas à situação de aprendizado foram estimuladas no princípio do aprendizado de R1, o que não permitiu uma identificação do adolescente com a nova língua desde seu primeiro contato com ela.

O estudante, nas linhas 5 e 6, apresenta dois adjetivos que, para ele, caracterizavam a língua inglesa no princípio de seus estudos. Quando se refere ao idioma como "chato" e "difícil", é possível percebermos certo medo e até mesmo indícios que, mais adiante, poderiam conduzir esse aprendiz a ser tomado pela cólera frente àquela nova realidade à qual ele estava sendo submetido, caso não conseguisse identificar-se com a língua alvo. O aprendizado de uma nova língua representava para R1 o ingresso em um novo mundo, diferente de tudo com que ele havia tido contato até então, saber inglês era o mesmo que adentrar o espaço do outro.

5 estudar inglês no começo era *chato*
6 e muito *dificil* pois era a primeira

Esses dois adjetivos utilizados por R1 refletem uma imagem negativa que, num primeiro momento, o estudante tinha da língua. Caso esses sentimentos se intensificassem com o passar do tempo, essas duas características atribuídas ao idioma poderiam ser tomadas como vestígios de uma possível cólera que a língua inglesa viria a despertar nesse discente.

Sendo a cólera, segundo Meyer (2003, p. XLIII), "o reflexo de uma diferença entre aquele que se dirige a ela e aquele ao qual ela se dirige", percebemos que no início foi revelada uma enorme diferença no relacionamento do adolescente com a língua. Meyer (2003, p. XLIII) ainda vai além e acrescenta que "a cólera é um brado contra a diferença imposta". Dessa forma, se essa distância entre R1 e a língua inglesa persistisse, a cólera poderia vir a acometer essa relação.

O uso do adjetivo "difícil" pode deixar transparecer certo medo ao qual o discente era acometido em razão de ser colocado, naquele momento, frente a uma nova realidade. Coracini (2007, p. 153) afirma, em consonância com outros autores, que "o medo pode, em circunstâncias particulares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro do outro, tornando mais difícil, ou até mesmo impedindo, uma aprendizagem eficaz

e agradável (Revuz 1991)". Dessa forma, caracterizando a língua inglesa como "difícil" e "chata", R1 expressa um certo medo que bloqueava seu aprendizado.

Assim como Aristóteles (2003, p. 31) descreve o medo como "certo desgosto ou preocupação", percebemos essa inquietação do adolescente em relação à língua sendo reafirmada na linha 8 da redação.

8 *eu não sabia fazer nada* mais eu

A distância percebida entre R1 e a língua inglesa é destacada pelo estudante desde as linhas iniciais de seu texto e atestam sua ignorância em relação a outros idiomas. Em seus relatos, o adolescente reafirma a língua portuguesa como sua única língua, dessa forma exclui totalmente qualquer outra língua de sua vida por nunca ter tido contato com nenhum outro idioma além do português.

1 Antes eu *nem* sábia o que significava
2 Inglês eu *só* pensava em português
3 *Só* estudava português mais com o

Na linha 1, por meio do advérbio de negação "nem", R1 mostra um desconhecimento em relação à língua inglesa, negando-a. Dessa forma, ele expõe que nem sabia o que era o inglês e, ao mesmo tempo, coloca sua língua materna numa posição de prioridade. Com o uso do advérbio de exclusão "só" nas linhas 2 e 3, o estudante expõe que só pensava em sua língua mãe e só a estudava.

A psicanálise considera a língua materna como "fundante da subjetividade, língua do prazer e do repouso" (CORACINI, 2007, p. 152), daí a razão de paixões negativas no que diz respeito à aprendizagem terem sido despertadas no estudante em relação à língua estrangeira em um primeiro momento. Aceitar uma segunda língua seria sair da zona de conforto em que se encontrava e se colocar em conflito com o mundo exterior, já que a língua estrangeira é caracterizada como um

> outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros, que vem perturbar, confundir (o modo como vivo e penso não é o único) e coloca em questão meu modo de ser, de me posicionar. Tal estranheza, tal perturbação pode provocar sentimentos que vão do medo (de perda da identidade ou da perda de si que a outra

> língua pode implicar, do estranho, do desconhecido, de questionar suas próprias crenças, seus hábitos, seu modo de se ver e de ver o mundo, de ver o outro, de tudo o que pode provocar deslocamentos ou mudanças) a uma atração irresistível (desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interditado, esse outro que viria ilusoriamente completar o um) (CORACINI, 2007, p. 153).

Após os primeiros contatos do estudante com a língua inglesa ter despertado todos esses sentimentos negativos que foram expostos até então e que, com certeza, prejudicavam seu aprendizado, podemos perceber que, em um certo momento em seu texto, R1 começa a se identificar com esse novo idioma, o que, consequentemente, possibilita seu aprendizado efetivo.

Percebemos que até a metade do texto, o adolescente experimenta sensações variadas como o medo e princípios de uma possível cólera que, de acordo com seus relatos, concluímos que impediam sua aquisição da nova língua. No entanto, a partir da linha 8, parece que esses conflitos entre R1 e a língua cessam no momento em que notamos que certa tranquilidade se apodera de suas palavras, e decorrentemente, de seus sentimentos e suas ações.

Enquanto na linha 7, o aluno menciona que não sabia nada a respeito do inglês, da linha 8 em diante ele expõe que, a partir do momento em que começou a prestar atenção nas aulas, ele conseguiu não só aprender o idioma, mas também gostar dele.

7 vez*, quando tinha aulas de inglês*
8 *eu não sabia fazer nada mais eu*
9 *começei a prestar atenção na aula*
10 *e foi ai que eu começei a aprender* e

Dessa forma, é visível que assim que os sentimentos que afastavam o adolescente da língua inglesa deram lugar à calma, o aprendizado se concretizou. De acordo com Meyer (2003, p. XLIV), “a calma é a aceitação de uma relação”. Portanto, se no início, uma diferença entre R1 e a língua inglesa era percebida, com o afloramento da calma vem a aproximação do discente com o idioma, uma vez que “ela recria a simetria” (MEYER, 2003, p. XLIV).

Além da calma, em oposição ao medo emerge nesse texto a confiança, que também é sentida por esse estudante em relação à língua estrangeira. Aristóteles (2003, p. 35)

sustenta que “o que inspira confiança é o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação”.

A partir do momento em que se afasta o temor que o estudante sentia pela língua estrangeira através da instauração da calma e também com o início de seu aprendizado, o adolescente torna-se mais confiante da sua capacidade de apreender esse novo idioma, fazendo até mesmo planos para o futuro nos quais inclui esta nova língua.

A confiança pode ser percebida na linha 11, quando o estudante afirma que realmente conseguiu aprender essa nova língua e, na sequência, nas linhas 14 e 15, momento no qual R1 deixa claro que em seu futuro ele irá precisar dessa língua antes desconhecida.

11 fui gostando das aula e hoje aprendi

14 para meu futuro por que um dia
15 eu precisarei do inglês.

No momento em que o aluno, na linha 9, menciona que começou a prestar atenção na aula, é possível perceber aí uma outra paixão além da calma, a emulação.

9 começei a prestar atenção na aula

Se considerarmos a emulação conforme Aristóteles (2003), que define esse sentimento como o desejo de também possuir o que o outro já possui, podemos visualizar essa paixão sendo expressa na vontade de R1 em aprender a língua estrangeira. Essa língua, até então, pertencia somente ao outro, mas havia meios para que esse estudante também compartilhasse de tal conhecimento.

Para Aristóteles (2007, p. 108), “a emulação faz com que tomemos as medidas necessárias para garantir essas coisas boas”, e nesse caso a coisa boa que se almejava seria o domínio dessa segunda língua. Para alcançar isso, a medida tomada foi começar a prestar atenção na aula, já que, naquele momento, esse seria o único meio possível de se obter o que se desejava.

Assim como podemos considerar que o texto escrito por R1 está divido em duas partes de acordo com as paixões que o inglês foi, com o decorrer do tempo, despertando no estudante, também podemos dividi-lo da mesma maneira em relação à aprendizagem da língua pelo adolescente.

Enquanto paixões que não se adequavam à situação de aprendizagem estavam sendo percebidas, não era possível a concretização do aprendizado. A partir do momento em que paixões adequadas em relação ao idioma começaram a ser despertadas, o aprendizado, consequentemente, ocorreu. Essa relação das paixões com o aprendizado pode ser explicada se observarmos aqui as considerações que Lightbown e Spada (2006) tecem a respeito de uma das hipóteses de Krashen para a aquisição de uma segunda língua.

A hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen, *affective filter hypothesis*, leva em consideração aspectos afetivos que tendem a impedir que a aprendizagem da língua estrangeira efetivamente ocorra. Lightbown e Spada (2006, p. 37, tradução nossa) afirmam que essas emoções que têm influência no aprendizado do idioma se referem a "sentimentos, motivos, necessidades, atitudes, e estados emocionais"[6].

Segundo os autores, é necessário manter o filtro afetivo do aluno baixo para que a aprendizagem possa acontecer. Na visão deles, "um aprendiz que está tenso, ansioso ou chateado pode 'repelir' a absorção de informações, tornando a aquisição indisponível"[7]. (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37, tradução nossa).

A partir da linha 10 da redação, temos a impressão de que toda a tensão demonstrada até aquele momento a respeito da língua estrangeira tende a extinguir-se e uma tranquilidade passa a ser percebida nessa relação de R1 com o idioma. Portanto, enquanto havia o medo e outros sentimentos não favoráveis à situação comunicativa discutida, o filtro afetivo do adolescente estava alto, o que bloqueava o seu aprendizado. Quando a calma é percebida, o aprendizado começa a ocorrer, pois o filtro afetivo agora está baixo, o que torna o estado emocional de R1 propício para que a aquisição de uma segunda língua se efetive de maneira concreta.

Um outro indício que mostra que, no momento atual, este aluno está mais próximo da língua inglesa e, consequentemente, mais propenso ao seu aprendizado é o modo como o adolescente redige o tema designado para a redação. Nas letras "A" do tema está desenhada uma carinha, o que sinaliza uma pré-disposição favorável do estudante frente ao tema proposto.

---

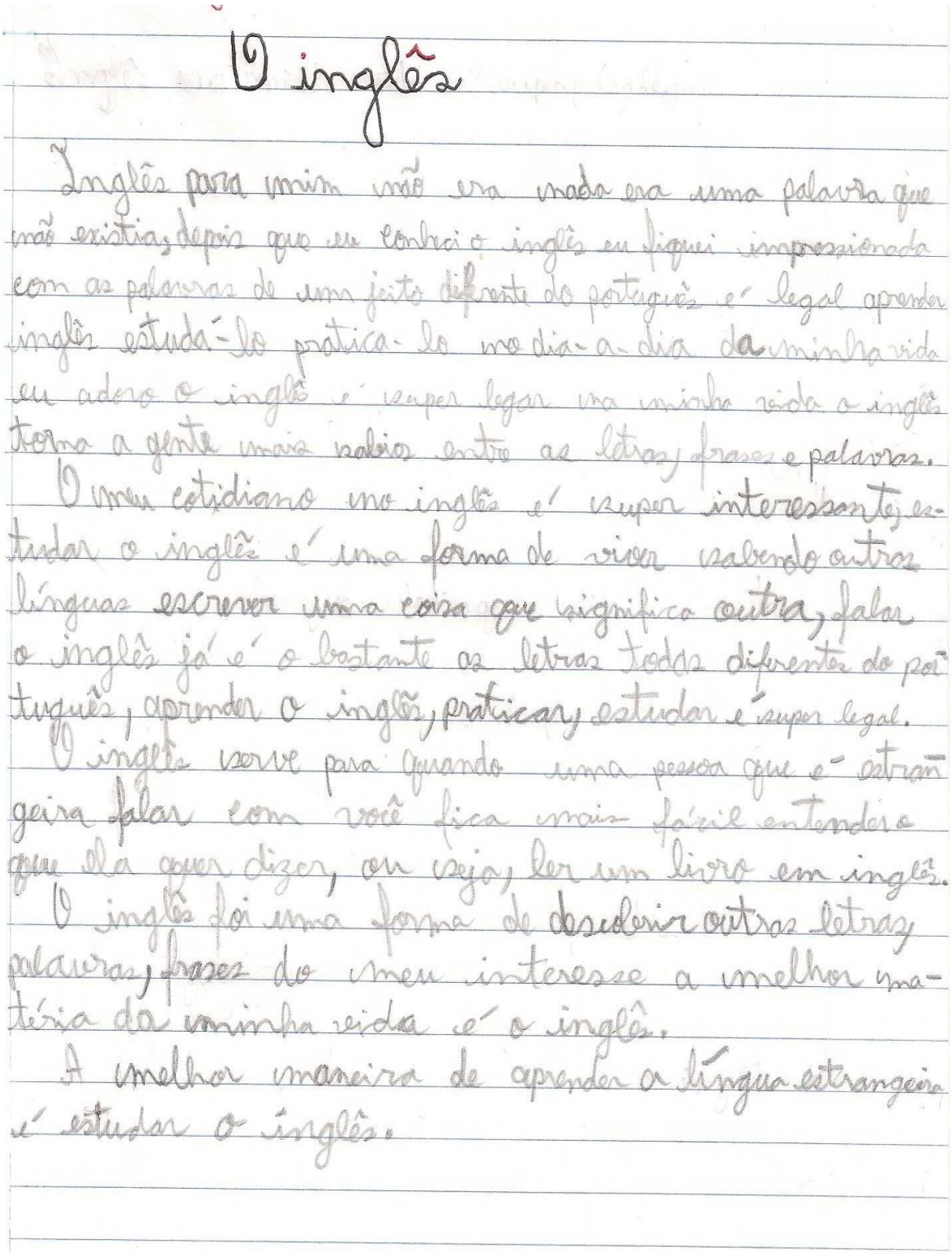
[6] "[…] *feelings, motives, needs, attitudes, and emotional states*." (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37)

[7] "*A learner who is tense, anxious, or bored may 'filer out' input, making it unavailable for acquisition*." (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 37)

Além disso, há uma outra marca no tema do texto de R1 que pode revelar não apenas o contato atual do discente com a língua, mas a possibilidade de permanência desse contato no futuro. As reticências (ou três pontinhos) empregados pelo adolescente ao final do tema podem sinalizar uma expectativa de continuidade, ou seja, a relação do inglês com esse discente deve perdurar indefinidamente.

A transição do adolescente em relação à língua inglesa, do distanciamento à aproximação do idioma, é marcada por vários indícios no decorrer de todo o texto, mas é percebida de maneira concreta ao final da redação de R1. O estudante fez o desenho de um coração na folha logo após o seu texto. O aluno já tendo mencionado anteriormente que começou a gostar da língua e, sendo o coração o símbolo do amor, a identificação entre o discente e a língua alvo foi conseguida devido às paixões favoráveis que essa língua despertou em R1, e uma dessas paixões foi o amor, uma vez que "as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência" (MATURANA, 1998, p. 22).

REDAÇÃO 2



O inglês

Inglês para mim não era nada era uma palavra que não existia, depois que eu conheci o inglês eu fiquei impressionada com as palavras de um jeito diferente do português é legal aprender inglês estudá-lo praticá-lo no dia-a-dia da minha vida eu adoro o inglês é super legal na minha vida o inglês torna a gente mais sabio entre as letras, frases e palavras.

O meu cotidiano no inglês é super interessante, estudar o inglês é uma forma de viver sabendo outras línguas escrever uma coisa que significa outra, falar o inglês já é o bastante as letras todas diferentes do português, aprender o inglês, praticar, estudar é super legal.

O inglês serve para quando uma pessoa que é estrangeira falar com você fica mais fácil entender o que ela quer dizer, ou seja, ler um livro em inglês.

O inglês foi uma forma de descobrir outras letras, palavras, frases do meu interesse a melhor matéria da minha vida é o inglês.

A melhor maneira de aprender a língua estrangeira é estudar o inglês.

TRANSCRIÇÃO

O inglês

1 Inglês para mim não era nada era uma palavra que
2 não existia, depois que eu conheci o inglês eu fiquei impressionada
3 com as palavras de um jeito diferente do português é legal aprender
4 inglês estuda-lo pratica-lo no dia-a-dia da minha vida
5 eu adoro o inglês é super legar na minha vida o inglês
6 torna a gente mais sabios entre as letras, frases e palavras.
7 O meu cotidiano no inglês é super interessante, es-
8 tudar o inglês é uma forma de viver sabendo outras
9 línguas escrever uma coisa que significa outra, falar
10 o inglês já é o bastante as letras todas diferentes do por-
11 tuguês, aprender o inglês, praticar, estudar é super legal.
12 O inglês serve para quando uma pessoa que é estran-
13 geira falar com você fica mais fácil entender o
14 que ela quer dizer, ou seja, ler um livro em inglês.
15 O inglês foi uma forma de descobrir outras letras,
16 palavras, frases do meu interesse a melhor ma-
17 teria da minha vida é o inglês.
18 A melhor maneira de aprender a língua estrangeira
19 é estudar o inglês.

Deparamo-nos nessa redação com um texto que manifesta a descoberta de uma "língua estranha" pelo estudante. R2 depara-se com uma língua que não faz parte de seu mundo, não lhe pertence.

Tomando esse texto como uma materialização das impressões percebidas pelo aprendiz do novo idioma, julgamos que assim como seu texto, sua vida também está dividida em duas fases: antes e após o seu contato com a língua inglesa.

Nas duas linhas iniciais da redação, R2 expõe a inexistência do inglês em sua vida. Com o uso dos verbos "ser" e "existir" no passado, ambos acompanhados pelo advérbio de negação "não", negam a existência de uma outra língua além da sua língua materna.

1 Inglês para mim *não era nada* era uma palavra que
2 *não existia*, depois que eu conheci o inglês eu fiquei *impressionada*

Além disso, o pronome indefinido "nada", definido pelo dicionário Houaiss (2001) como "coisa alguma", empregado pelo aluno para caracterizar o novo idioma, vem reforçar a ideia de ausência dessa língua na vida do adolescente.

Ao mesmo tempo em que expõe sua ignorância no que diz respeito à língua estrangeira, também é possível apreender certo sentimento de desprezo do aluno para com a mesma língua. A escolha lexical feita por R2 através do uso do pronome "nada" para caracterizar o inglês, demonstra que esse idioma foi, inicialmente, tratado com desprezo pelo estudante.

Se considerarmos a língua estrangeira como a língua do outro, teremos paixões despertadas nessa situação de contato com o idioma e de aprendizagem da língua que valorizam o que o outro tem. Mas também teremos paixões que agem de maneira inversa, assim como afirma Meyer (2003, p. XLVII) em relação a uma dessas paixões, afirmando que na relação do desprezo sobre o outro, "o desprezo o desvaloriza". Dessa forma, ao referir-se ao novo idioma como "nada", o aluno acaba por desvalorizar essa língua que ainda lhe é estranha, com a qual ainda não houve a identificação, pois "o desprezo, deve-se dizê-lo, tende para a ruptura" (MEYER, 2003, p. XLVI).

Já na segunda linha do texto inicia-se uma nova fase na vida do estudante. Após ter acabado de negar a existência do inglês na sua vida, R2 menciona que, posteriormente, pode conhecer o idioma. Na sequência, o aluno utiliza um adjetivo para expressar seu sentimento nesse primeiro contato com a língua. R2 diz ter ficado impressionado com o novo idioma.

Além de o adolescente relatar, na linha 2, ter ficado impressionado com a língua estrangeira a qual estava sendo apresentado, R2 ainda descreve essa língua, na linha seguinte, valendo-se para isso de uma comparação entre sua língua materna e a língua estrangeira alvo. Segundo o aluno, as palavras dessa língua, até então estranha para ele, eram "de um jeito diferente".

O uso do adjetivo “impressionado”, que descreve a sensação inicial do adolescente perante a língua, acrescido da comparação de quão diferentes são as palavras nas duas línguas, o português e o inglês, sugerem-nos que o novo idioma provocou uma grande admiração no estudante. Todavia, essa admiração, caso não seja extinta, pode ser considerada como um fator que predisporia que, futuramente, o medo viesse a ser despertado nesse aprendiz.

Para Meyer (2003, p. XLV), o medo é “a manifestação de uma dissociação que não é total”. R2, ao confrontar as duas línguas, trata a língua estrangeira como realmente sendo uma língua estranha, que difere de tudo o que já faz parte de seu mundo, portanto, essa língua o deixa impressionado, podendo vir a ocasionar certo receio pelo que lhe é estranho, pelo novo.

Nas linhas 10 e 11, o discente compara mais uma vez os dois idiomas. Enquanto na linha 3 considerou que as palavras do inglês eram diferentes das palavras do português, agora, nas linhas 10 e 11, ele afirma que as letras do inglês são todas diferentes das letras do português. Considerando-se que ambas as línguas utilizam o mesmo alfabeto, essa afirmação do aluno nada mais é que uma tentativa de explicitar a grande diferença percebida por ele entre as duas línguas.

3 com as palavras de um jeito diferente do português é legal aprender

10 inglês já é o bastante as letras todas diferentes do por-
11 tuguês, aprender o inglês, praticar, estudar é super legal.

Além da comparação que o adolescente faz entre a língua alvo e a sua língua materna, estão presentes na redação várias frases que retomam a ideia do “estranho”. O inglês é considerado como uma língua estranha ao sujeito o qual está sendo nele inserido.

O estudante, na linha 9, alega que escrever em inglês é “escrever uma coisa que significa outra” e complementa nas linhas 15 e 16 que “o inglês foi uma forma de descobrir outras letras, palavras, frases”, daí apreendemos o estranhamento perante o novo, que conduziria, por conseguinte, ao temor.

Os contatos iniciais que o discente teve com a língua estrangeira não foi uma experiência satisfatória ao aprendizado. Em um segundo momento, R2 utiliza adjetivos

positivos para caracterizar esta língua, que denotam que um sentimento de amor foi enfim despertado pelo idioma.

5 eu *adoro* o inglês é *super legar* na minha vida o inglês

7 O meu cotidiano no inglês é *super interessante*, es-

"Legal" e "interessante" foram os adjetivos utilizados pela adolescente para descrever a sensação que o contato com o inglês causava nela. Além desses adjetivos, ele ainda faz uso do prefixo "super" em ambos os vocábulos a fim de intensificar cada uma das características referenciadas por ele ao idioma. Em adição a esses adjetivos, o autor do texto também se vale de um verbo para demonstrar seu amor pela língua. Com o uso do verbo "adorar" o estudante externa seu sentimento pelo inglês, afirmando que o adora.

Mais ao final da redação, nas linhas 16 e 17, o adolescente reafirma o amor que sente pela língua em discussão. Com o uso do adjetivo melhor, R2 elege o inglês como a melhor matéria de sua vida, confirmando assim a presença dessa paixão na sua relação com a língua.

16 palavras, frases do meu interesse *a melhor ma-*
17 *teria da minha vida é o inglês*.

À medida que o amor pelo idioma foi despertado, percebemos que antes, onde havia espaço apenas para a língua materna, agora há a inserção de uma nova língua, uma língua estrangeira, mas que agora já é compartilhada pela adolescente.

O uso dos verbos no presente a partir da terceira linha da redação confere ao texto a impressão de que o idioma já faz parte da vida do estudante. Na linha 4, quando o estudante utiliza as formas verbais "estudá-lo" e "praticá-lo", acompanhadas pela locução adverbial de tempo, "dia-a-dia", percebemos que a língua inglesa já está integrada entre as atividades corriqueiras de R2, o que é reafirmado quando ele utiliza, mais adiante, o substantivo "cotidiano" para mostrar que a língua estava presente inclusive nas suas ações cotidianas. Essas expressões utilizadas pela adolescente denotam a impressão de que o novo idioma já era algo comum para ele, portanto, estar em contato com ele, já era um acontecimento diário.

3 com as palavras de um jeito diferente do português é legal aprender

4 inglês *estuda-lo pratica-lo no dia-a-dia* da minha vida

Também é possível perceber nesse texto que, se em um primeiro momento, R2 considerava a existência de somente uma língua, que era a sua língua materna, agora, para ele, as línguas resumem-se em apenas duas: o português, que é a sua língua nativa e o inglês, que na visão dele, abrange a língua estrangeira como um todo.

Essa imagem que o discente apresenta a respeito de uma língua estrangeira fica explicitada quando, na linha 8, ele afirma que "o inglês é uma forma de viver sabendo outras línguas", e ele ainda acrescenta, na linha 10, que "falar inglês já é o bastante". Com esses dizeres, temos então a impressão de que, segundo ele, saber inglês já é saber outras línguas, ou seja, o inglês basta por si só.

E essa ideia é reforçada nas linhas 18 e 19, momento em que R2 assegura que "a melhor maneira de estudar a língua estrangeira é estudar inglês". Nesse trecho, além de transmitir a noção de o inglês ser o idioma representante das línguas estrangeiras, também percebemos o amor para com a língua, destacando-a como a melhor forma de estudar uma outra língua.

Uma última paixão que podemos perceber que foi despertada no estudante foi a confiança. Após os primeiros contatos com o idioma, assim como o amor à língua foi surgindo, certa confiança em lidar com situações referentes à língua, que antes poderiam causar preocupação ao adolescente, também foi sendo conquistada.

Quando consideramos que a língua estrangeira, por nos ser estranha, causa-nos um distanciamento, voltamos ao que Meyer (2003) nos afirma sobre a confiança. Para o autor, a confiança "é o distanciamento do distanciamento" (MEYER, 2003, p. XLV).

Nas linhas 12, 13 e 14, quando R2 menciona que "o inglês serve para quando uma pessoa que é estrangeira falar com você fica mais fácil entender o que ela diz", percebemos que onde anteriormente haveria um distanciamento, agora haverá uma aproximação, aproximação essa possibilitada pelo contato dessa adolescente com essa língua estranha ao sujeito.

O discente ainda cita, na linha 14, a possibilidade de agora conseguir ler um livro em inglês. Anteriormente, sem o domínio da língua inglesa, era possível a leitura apenas na sua língua materna. No entanto, a partir do conhecimento de um novo idioma, aumenta-se

o leque de opções na vida do adolescente, dando-lhe oportunidades de escolhas como ler um livro em sua língua nativa ou em uma língua estrangeira.

14 que ela quer dizer, ou seja, *ler um livro em inglês*

Segundo Aristóteles (2003, p. 35), "o que inspira confiança é o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação". Sendo assim, falar com uma pessoa cuja língua nativa difere da nossa ou ler um livro em uma outra língua poderia causar uma sensação de medo frente ao novo, no entanto, a língua estrangeira aparece como um meio de salvação, inspirando confiança a quem é seu conhecedor.

Entendemos que agora esse aluno tem meios para lidar com quaisquer indícios que poderiam ter o levado ao temor em seus primeiros contatos com a língua. Agora R2 apresenta-se confiante devido à identificação que teve com a língua em estudo. Segundo Aristóteles (2007), um dos motivos pelos quais os seres humanos encaram o perigo calmamente, ou seja, demonstrando segurança, é quando "possuem um meio de lidar com ele" (ARISTÓTELES, 2007, p. 96).

E esse sentimento de confiança é mais uma vez percebido nos relatos do estudante ao mencionar, na linha 6, que saber inglês torna a pessoa mais sábia. Tornar-se mais sábio pode ser entendido como colocar-se numa posição superior ao outro, e Meyer (2003, p. XLV) afirma que a confiança "provém de uma certa superioridade tanto sobre as coisas quanto sobre as pessoas".

7 *torna a gente mais sabios* entre as letras, frases e palavras.

Por meio dessa frase o adolescente demonstra o poder que o conhecimento da língua inglesa confere a ele, tornando-o mais sábio, ou seja, possibilitando que ele adentre um novo espaço, até então desconhecido por ele.

REDAÇÃO 3

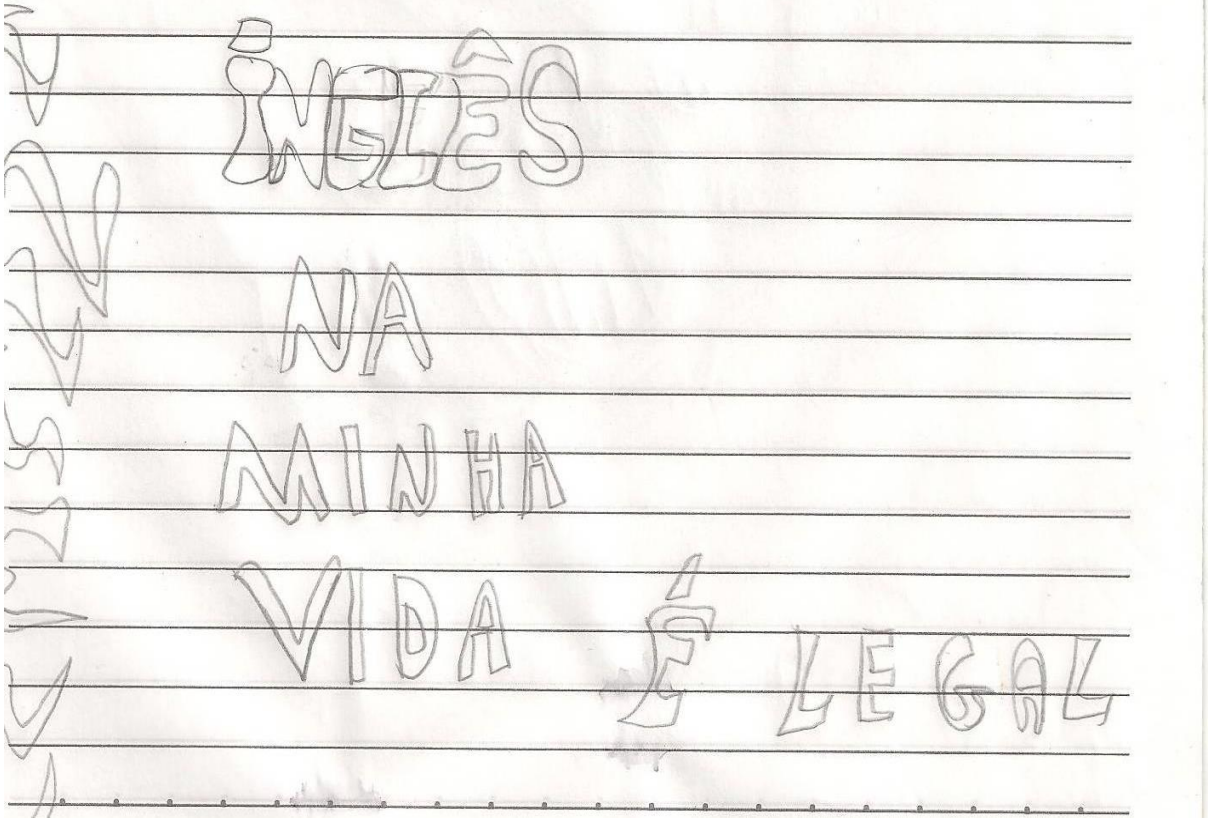
Tema: O inglês na minha vida

O inglês para mim é uma materia interessante como conversar em outros paises.

Quando eu não tinha aula de inglês eu pensava que o inglês era uma porcaria e não tinha valor nenhum. Mas agora eu aprendi o valor do inglês na minha vida. O inglês é tão legal quanto a professora Daniella!!

Inglês, uma lingua boa

Kisses 888
Daniella



TRANSCRIÇÃO

1 O inglês para mim é uma matéria enteressante
2 como conversar em outros paises
3 Quando eu não tinha aula de inglês eu pensava que o
4 inglês era uma porcaria e não tinha valor nenhum. Mas
5 agora eu aprendi o valor do inglês na minha vida. O in-
6 glês é tão legal quanto a professora Sinelle!!!
7 Einglês, uma língua Nova

Por meio de seu relato a respeito da língua inglesa, R3 deixa transparecer que seus sentimentos e concepções acerca desse idioma estão classificados conforme a etapa de sua vida em que a língua se fez presente.

Diferentemente de R1 e R2 que expressaram não terem tido nenhum contato com a língua alvo anteriormente à sua apresentação formal, que aconteceu no ambiente escolar, R3 demonstra que já conhecia esse idioma, sendo assim capaz de, inclusive, emitir juízo de valores a respeito dele.

Emoções distintas são manifestadas no texto desse estudante, num primeiro momento desvaloriza o idioma, no entanto, num segundo momento, esse mesmo aprendiz enaltece-o. Essa divisão de paixões é marcada por um acontecimento: as aulas de língua inglesa.

A conjunção subordinativa temporal “quando” e o advérbio de tempo “agora” delimitam essas aulas como um marco de transição de concepções e sentimentos do aprendiz pelo idioma.

A atuação das aulas de língua inglesa na vida desse estudante (que fizeram com que ele alterasse seus conceitos a respeito do idioma, e que, como consequência dessa transformação, as paixões nele despertadas pela língua também fossem afetadas) pode ser visualizada nas linhas 3, 4 e 5 do texto do aprendiz.

3 *Quando* eu não tinha aula de inglês eu pensava que o

4 inglês era uma porcaria e não tinha valor nenhum. *Mas*

5 *agora* eu aprendi o valor do inglês na minha vida. O in

A conjunção "quando" retoma uma época na vida escolar do aprendiz em que o inglês ainda não fazia parte da sua grade curricular. Todavia, mesmo sem esse contato formal com a língua na escola, o estudante já concebia uma imagem desse idioma, que nesse momento ainda não conseguia suscitar paixões satisfatórias em R3.

O advérbio "agora" vem contrastar o passado exposto com a etapa em que o adolescente se encontra no presente. Esse contraste é identificado pela conjunção adversativa "mas", que opõe dois momentos na vida desse estudante: o período anterior à introdução da língua inglesa como mais uma disciplina em sua vida escolar e o período posterior a esse acontecimento.

Voltando nossas atenções primeiramente à etapa da vida do estudante que antecedeu às aulas de inglês, percebemos que os sentimentos que essa língua provocava em R3 não o levavam à identificação, pelo contrário, o afastavam ainda mais do idioma.

Ao utilizar, na linha 4, o vocábulo "porcaria" como uma definição para a língua inglesa na sua vida, o aprendiz demonstra o quanto esse idioma provoca nele uma sensação de repulsão. A escolha desse substantivo confere ao seu texto uma visão negativa do idioma.

A comparação feita pelo adolescente assemelhando a língua inglesa a uma "porcaria", expressa que essa nova língua não representava nada para ele, não tinha a menor importância na sua vida, já que, para nós, esse vocábulo reflete a imagem de algo ruim, sujo, que provoca repugnância.

Acrescido a essa seleção lexical, na mesma linha, o estudante atesta mais uma vez seu desprezo pelo idioma. Além de atribuir uma figura negativa à língua, ele também a menospreza, subestimando seu valor.

8 inglês era uma *porcaria* e *não tinha valor nenhum*. Mas

O aprendiz, ao destituir o valor da língua inglesa, acaba por expressar seu desprezo por ela. Aristóteles (2003, p. 73), afirmando que "o desprezo é o contrário da emulação, e o fato de sentir emulação é o contrário do desprezar", nos permite identificar o desprezo sendo manifestado nesse texto.

À medida que na emulação se busca ser o que o outro é, há o desejo de igualar-se ao outro, no desprezo o outro se torna indiferente. Ninguém almeja algo que não possui valor algum, portanto, sendo o desprezo contrário à emulação, R3 demonstra seu desprezo para com a língua inglesa. Essa paixão não satisfatória à identificação do adolescente com a língua é manifestada até que as aulas do idioma são introduzidas na vida desse aprendiz.

Enquanto na etapa de sua vida anterior às aulas de língua inglesa o adolescente suprime o valor do idioma, na linha 5 de seu texto, através do advérbio de tempo "agora" expressando essa transição de um momento da vida para o outro, R3 restitui o valor à língua após ter tido o contato com a mesma no ambiente escolar.

9 *agora* eu aprendi o valor do inglês na minha vida. O in-

O simples fato de ter aprendido a valorizar a língua inglesa a partir da inserção de suas aulas na grade escolar demonstra que paixões que favorecem o aprendizado começam a se manifestar. A indiferença desse aluno para com o inglês, o que caracterizava o desprezo, dá lugar a outros sentimentos. Agora essa língua já não é mais indiferente na vida de R3, pois ele reconhece o seu valor.

Além de ter começado a valorizar o idioma, no início de sua redação o estudante atribui um adjetivo positivo a essa nova matéria escolar que lhe foi introduzida. Na linha 1 o adolescente descreve a língua inglesa como uma "matéria interessante".

1 O inglês para mim é uma *matéria enteressante*

A língua que, num primeiro momento, não tinha valor nenhum, agora é caracterizada como interessante. O uso desse adjetivo positivo pelo aprendiz confirma que esse idioma agora é realmente valorizado por ele. R3 ainda remete a língua inglesa a uma outra situação que ele também valoriza.

Na linha 2, o adolescente, através da conjunção subordinativa comparativa "como", compara a língua com o fato de conversar em outros países, demonstrando que, no seu entendimento, ambas as circunstâncias são interessantes.

1 O inglês para mim é uma matéria enteressante

2 *como* conversar em outros paises

Ao final do texto, R3 utiliza outra conjunção subordinativa comparativa, agora para comparar a língua inglesa com a professora do idioma. Com a conjunção "tão... quanto", o aprendiz expressa mais uma vez o valor da língua na sua vida.

Na linha 6 o estudante confere ao inglês o adjetivo "legal", e associa esse adjetivo à sua professora. Assim como a professora de língua inglesa é legal, o idioma também se torna legal aos seus olhos.

5 agora eu aprendi o valor do inglês na minha vida. O in-
6 glês é *tão legal quanto* a professora Sinelle!!!

Esse adjetivo positivo que R3 utiliza para se referir à língua inglesa, assim como à professora de inglês é retomado pelo adolescente mesmo após o término de seu texto. No espaço em branco da folha, logo após o texto, o estudante escreve uma frase com letras maiores de forma que possa destacá-la em sua redação. Através dos dizeres: "Inglês na minha vida é legal", esse aprendiz ratifica que o inglês para ele agora tem valor e que seus sentimentos em relação ao idioma também se alteraram.

Essa divisão de paixões suscitadas pela língua inglesa antes das aulas de inglês e após as aulas fica tão evidente em seu texto que, na última linha da redação esse aluno designa o idioma como uma "língua nova", ressaltando o adjetivo "nova", escrevendo-o com letra maiúscula.

7 Einglês, uma língua *Nova*

Considerando que R3 já conhecia a língua inglesa antes de ter tido contato com ela no ambiente escolar, pois, em seu texto, teceu comentários sobre o que pensava a respeito dessa língua quando ainda não tinha essa disciplina, classificar o inglês como uma língua nova mostra que a imagem que o estudante projetava sobre o idioma anteriormente foi desfeita. Ao ser introduzida uma nova matéria na escola, foi juntamente introduzida uma nova língua, já que despertava paixões totalmente distintas das que R3 já havia experimentado pelo inglês.

Enquanto a língua que R3 conhecia antes carecia de valor, despertando nele o desprezo, essa nova língua é comparada a pessoas e situações que, para ele, representam a conjunção, despertando assim o amor.

Uma última característica nessa redação que evidencia o amor que a língua inglesa despertou nesse adolescente é o uso efetivo que R3 faz da língua em dois momentos em seu texto.

Primeiramente, na linha 7, ao escrever o vocábulo "inglês", que está redigido na língua portuguesa, assim como todo o seu texto, R3 acrescenta a letra "e" no início da palavra, o que faz com que, ao visualizarmos a palavra, ela nos remeta à mesma palavra escrita na língua inglesa, "*English*".

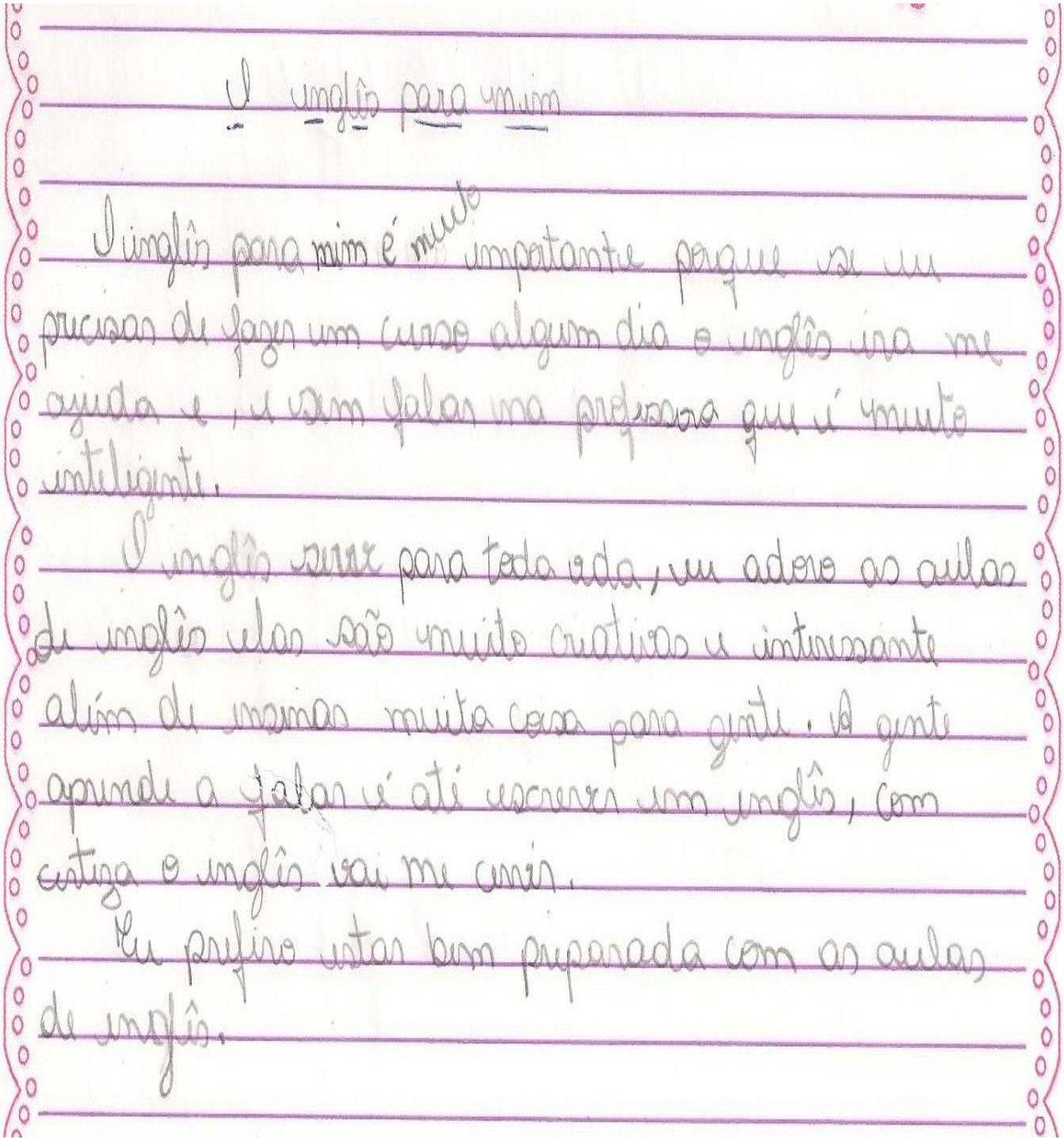
7 *Einglês*, uma língua Nova

Essa grafia chama-nos a atenção já que, em outros momentos da redação, a mesma palavra foi redigida da forma correta, somente ao final do texto, quando o aprendiz qualifica a língua inglesa como uma língua nova, ele modifica a grafia da palavra de uma forma que retoma a mesma palavra escrita na língua alvo, o que evoca a conjunção.

Além dessa inserção que R3 faz do inglês na sua língua materna, o adolescente ainda encerra a sua redação com uma palavra característica dessa língua estrangeira. Ao escrever "*kisses*" ao invés de beijos, percebemos que R3 se apropriou do novo idioma. Essa apropriação apenas aconteceria caso houvesse a identificação do aprendiz com a língua.

Sabendo que, segundo Meyer (2003, p. XLIV), o amor "é o próprio lugar da conjunção, da associação", fica evidente que o desprezo suscitado inicialmente pela língua inglesa deu lugar ao amor, que possibilitou que R3 estivesse em conjunção com o idioma.

REDAÇÃO 4



O inglês para mim

O inglês para mim é muito importante porque se eu precisar de fazer um curso algum dia o inglês ira me ajuda e , eu vem falar na professora que é muito inteligente.

O inglês serve para toda vida, eu adoro as aulas de inglês elas são muito criativas e interessante além de mamas muita coisa para gente. A gente aprende a falar e até escrever em inglês, Com certeza o inglês vai me ajuda.

Eu prefiro estar bem preparada com as aulas de inglês.

TRANSCRIÇÃO

O inglês para mim

1 O inglês para mim é muito importante porque se eu
2 precisar de fazer um curso algum dia o inglês ira me
3 ajuda e, e sem falar na professora que é muito
4 inteligente.
5 O inglês serve para toda vida, eu adoro as aulas
6 de inglês elas são muito criativas e interessante
7 além de ensinar muita coisa para gente. A gente
8 aprende a falar é até escrever em inglês, com
9 certeza o inglês vai me cervir.
10 Eu prefiro estar bem preparada com as aulas
11 de inglês

Estamos diante de uma redação em que o estudante demonstra ter consciência sobre a necessidade e a importância, na atualidade, de se aprender uma segunda língua, ainda mais se tratando de uma língua universal como é o caso da língua inglesa.

No entanto, apesar desse reconhecimento da essencialidade do idioma, o adolescente deixa explícito em seu texto, através de marcas linguísticas, que no momento ainda não visualiza uma utilidade para esse aprendizado, mas espera que, no futuro, esse conhecimento venha a ser proveitoso.

Essa incerteza quanto à aplicação da língua inglesa em sua vida já é percebida desde a primeira linha de sua redação. Com o uso da conjunção subordinativa condicional "se", R4 deixa transparecer que há a possibilidade que esse aprendizado seja necessário, assim como esse aluno pode também não precisar dele.

1 O inglês para mim é muito importante porque *se* eu
2 precisar de fazer um curso algum dia o inglês ira me
3 ajuda e, e sem falar na professora que é muito

Dessa forma, caso o aprendiz venha a fazer um curso, o inglês atuará como um facilitador, caso contrário, o idioma ser-lhe-á indiferente.

Outro vestígio no texto de R4 que destaca que a língua inglesa não se faz presente na vida do estudante no momento atual são os verbos no futuro que o aluno utiliza ao se referir ao uso efetivo do idioma alvo.

2 precisar de fazer um curso algum dia o inglês *ira me*
3 *ajuda* e, e sem falar na professora que é muito

9 certeza o inglês *vai me cervir*.

Primeiramente, na linha 2, o uso do verbo "ir" flexionado no futuro, antecedendo o verbo "ajudar" no infinitivo, ainda precedidos pela locução adverbial de tempo "algum dia", evidenciam que em um outro momento mais adiante essa língua lhe poderá ser útil, mas não agora.

Já na linha 9, a locução verbal "vai me servir" também colabora para reafirmar a imagem que esse aprendizado poderá ser aplicado num momento no futuro, pois agora R4 não encontra nenhuma aplicabilidade para o inglês.

Contudo, a língua inglesa, mesmo sendo indiferente ao adolescente no momento, não desperta sentimentos que vão de encontro à aprendizagem. Pelo contrário, as emoções que são manifestadas por R4 em seu texto favorecem para que a aprendizagem ocorra.

A paixão predominante que é percebida nitidamente nessa redação, e não apenas em relação à língua em si, mas a tudo que a constitui, é o amor.

Logo no início do texto, na linha 1, o adolescente ressalta a importância que a língua inglesa tem para ele, utilizando inclusive um advérbio de intensidade precedendo o adjetivo de forma a intensificá-lo.

1 O inglês para mim é *muito importante* porque se eu

Com essa atitude de considerar o inglês muito importante na sua vida, percebemos que o idioma conseguiu despertar sentimentos positivos em R4, mesmo que, logo

em seguida, ele demonstre que mesmo estando consciente da importância dessa língua, ela ainda não tem uma aplicabilidade imediata em sua vida.

Dessa forma podemos considerar que o reconhecimento da necessidade de se aprender um novo idioma não deve ter sido provocado em R4 pela língua inglesa em si, mas pelo meio social e cultural ao qual esse adolescente pertence e com o qual convive, uma classe social que provavelmente deve priorizar o conhecimento de uma segunda língua.

Além de declarar a importância do idioma, o aprendiz também expressa seu amor pelo inglês através do uso, em sua redação, do verbo "adorar". Nas linhas 5 e 6, o estudante ressalta que adora as aulas de língua inglesa e atribui a essas aulas dois adjetivos positivos.

5 O inglês serve para toda vida, eu adoro as aulas
6 de inglês elas são muito *criativas* e *interessante*

Através da atribuição dessas características às aulas de inglês, qualificando-as como "criativas" e "interessantes", percebemos que realmente houve a identificação de R4 com as aulas da língua alvo. No entanto, a identificação não ocorreu apenas entre o aprendiz e as aulas, o estudante mostra ter se identificado também com a professora regente das aulas.

Nas linhas 3 e 4, o adolescente atribui à professora um outro adjetivo positivo, caracterizando-a como "inteligente", intensificando também essa qualidade com o uso, mais uma vez, do advérbio de intensidade "muito".

3 ajuda e, e sem falar na professora que é *muito*
4 *inteligente*.

Sendo o amor, segundo Meyer (2003, p. XLIV) "certamente um vínculo de identidade", a identificação que ocorreu entre o estudante, tanto em relação às aulas, assim como em relação à professora, é capaz de provocar essa paixão em R4.

Além disso, a aproximação e a admiração do aprendiz pela professora fazem com que R4 projete uma imagem positiva relacionada à pessoa que tem o domínio da língua inglesa. Portanto, a professora atua, nessa situação, como um exemplo para que esse adolescente possa seguir. E ao final de seu texto, o estudante afirma que realmente deseja ter esse conhecimento.

10 Eu prefiro estar bem preparada com as aulas

11 de inglês

A identificação que ocorre na relação entre professor e aluno no ambiente escolar é discutida por Tiba (2012, p. 100) que afirma que "o clima afetivo e a qualidade do relacionamento imprimem no aprendiz a identificação positiva e uma vontade de fazer igual para se assemelhar a quem ele gosta. Isso mesmo, um fazer com prazer para ser". É o sujeito na busca de sua completude.

Diante disso, podemos perceber que R4 sente-se emulado a também conquistar esse domínio da língua, tanto por ter sido conscientizado da importância de se aprender uma segunda língua como por projetar uma imagem positiva em relação à pessoa incumbida de transmitir-lhe essa nova língua. Esse sentimento é despertado porque, diante de algo ou alguém que admiramos, de forma contrária ao que acontece na inveja, "a emulação quer imitá-lo" (MEYER, 2003, p. XLVI).

Identificando-se com a língua inglesa e também com quem detém seu domínio, R4, mesmo não visualizando um uso efetivo e imediato para esse novo idioma, manifesta paixões favoráveis para esse aprendizado. A língua inglesa conseguiu despertar a emulação e o amor no estudante, sentimentos que o mantêm em conjunção com a língua assim como com o aprendizado.

REDAÇÃO 5

Tema: O Inglês na minha vida

Inglês

Filha para mim o Inglês é uma língua diferente e esquisita, mais eu acho legal, apesar que eu não sei falar.

Para ser sincera eu pretendo falar em Inglês sim, mais para mim é ipor super difícil pronunciar as palavras em Inglês.

Mais eu não acho chato não, só não curto muito, mais para mim ter um futuro melhor, pretendo aprender falar em Inglês

Eu adoro o curto de montar ver uma pessoa falar em Inglês e musicas eu curto bem pouco, e Bom é isso o que eu acho do Inglês

100% 50 Cent

TRANSCRIÇÃO

Inglês

1 Olha para mim o Inglês é uma
2 Lingua diferente e esquisita,
3 mais eu acho legal, apesar que
4 eu não sei falar.
5 Para ser sincera eu pretendo
6 falar em Inglês sim, mais
7 para mim é iper super dificil
8 pronunciar as palavras em
9 Inglês
10 Mais eu não acho chato não,
11 só não curto muito, mais para
12 mim ter um futuro melhor,
13 pretendo aprender falar em
14 Inglês
15 Eu adoro e curto de montão
16 ver uma pessoa falar em
17 Inglês e musicas eu curto
18 100 por cento, e Bom é isso
19 o que eu acho do Inglês!!...

As linhas iniciais do texto redigido por R5 causam-nos a impressão de que a língua inglesa suscita neste estudante paixões que tendem a afastar-lhe do idioma, motivando assim sentimentos desfavoráveis ao aprendizado.

Logo na segunda linha do texto percebemos que a escolha lexical feita pelo autor da redação para caracterizar a língua inglesa mostra que essa língua provoca-lhe certo estranhamento.

Com o uso dos adjetivos “diferente” e “esquisita”, R5 começa a descrição de uma língua estranha, que não é sua, não lhe pertence, já que o adolescente mesmo afirma, na linha 4, que não sabe falar esse idioma.

1 Olha para mim o Inglês é uma
2 Lingua *diferente* e *esquisita*,

4 eu não sei falar.

Mais adiante, nas linhas 7, 8 e 9, o aprendiz menciona a dificuldade que tem para aprender a língua. Para isso, além de utilizar o adjetivo “difícil” como forma de qualificar o idioma, esse adjetivo ainda vem acompanhado por dois prefixos: “hiper” e “super”.

Com esses prefixos antecedendo uma característica negativa que ele atribui à língua, R4 pretende intensificar ainda mais essa qualidade, demonstrando assim ser extremamente difícil conseguir comunicar-se na língua alvo.

7 para mim é *iper super dificil*
8 pronunciar as palavras em
9 Inglês

Diante de todos esses vestígios poderíamos, portanto, concluir que paixões não adequadas ao aprendizado são manifestadas no texto de R4. No entanto, essa premissa não é verdadeira. Logo no primeiro parágrafo da redação é apresentado um contra-argumento que a torna inválida.

Apesar de na linha 2 o estudante atribuir características dissociadoras à língua inglesa, na linha subsequente, valendo-se da conjunção coordenativa adversativa “mas”, R4 insere uma assertiva que vai de encontro com o que já tinha sido exposto.

2 Lingua diferente e esquisita,
3 *mais* eu acho *legal*, apesar que

Essa conjunção introduz um novo adjetivo que promove, ao contrário dos dois anteriores, a associação entre o aluno e o idioma. Portanto, a mesma língua que provoca o estranhamento em R5 também é capaz de afetar-lhe positivamente.

No segundo parágrafo, anteriormente à declaração do aprendiz que expõe toda a dificuldade que encontra para conseguir se expressar em inglês, ele afirma o desejo que tem de se comunicar nessa segunda língua, e visualiza essa vontade como uma meta que visa alcançar, utilizando o verbo "pretender" para manifestar esse objetivo.

5 Para ser sincera eu *pretendo*
6 falar em Inglês sim, mais

No parágrafo seguinte, o adolescente reafirma a sua pretensão em aprender esse idioma alegando agora a razão que motiva esse seu anseio: R5 visualiza no domínio da língua inglesa a possibilidade de um futuro melhor.

11 só não curto muito, mais para
12 mim ter um futuro melhor,
13 pretendo aprender falar em
14 Inglês

Um outro indício que evidencia que paixões contrárias à aprendizagem não foram suscitadas pela língua inglesa em R5 é quando, na linha 10, o estudante faz questão de deixar explícito que, para ele, o inglês não é chato, e para expressar seu sentimento pela língua utiliza uma gíria, "curtir", que equivaleria ao verbo "gostar".

10 Mais eu não acho chato não,
11 *só* não *curto* muito, mais para

Para demonstrar a sua pouca afinidade com a língua, R5 admite não gostar muito do idioma, mas essa informação já vem precedida por uma ressalva que afasta qualquer sentimento negativo que a língua poderia vir a despertar. E essa ressalva feita pelo aluno na linha 10, apresenta o advérbio de negação "não" antes e depois do adjetivo "chato", que sem essa partícula negativa produziria um efeito de sentido que distanciaria o estudante do

aprendizado. Essa repetição do advérbio "não" vem enfatizar a declaração do adolescente a respeito da língua, é utilizado como uma forma de reafirmar que o idioma realmente não é chato.

Além disso, na linha seguinte, a fim de introduzir um pensamento contrário ao idioma, R5 inicia sua sentença com o advérbio de exclusão "só". Com o uso desse advérbio, o aprendiz tenta amenizar a ideia negativa que irá expor na sequência.

Porém, apesar de afirmar não "curtir" muito o idioma, o adolescente, no parágrafo seguinte, através do verbo "adorar" e da repetição do verbo "curtir", demonstra que se identifica com a língua inglesa de algum modo.

15 Eu *adoro* e *curto de montão*
16 ver uma pessoa falar em
17 Inglês e musicas eu curto

Utilizando o verbo "adorar" e a gíria "curtir" acompanhada da expressão "de montão", que funciona como um advérbio de intensidade, potencializando o sentido desses vocábulos, R5 projeta uma imagem positiva dos falantes da língua inglesa.

Tendo o adolescente mencionado em sua redação por duas vezes que, apesar de toda dificuldade, ele pretende falar em inglês, identificamos a emulação na admiração que R5 expressa por quem tem o domínio do idioma.

Sendo, para Aristóteles (2003, p. 71), "inclinados à emulação os que se julgam dignos de bens que não possuem (sendo-lhes possível adquiri-los)", percebemos no relato de R5, que apesar de a língua inglesa ainda provocar nele o estranhamento, o adolescente pretende ter o domínio desse idioma. O estudante julga-se, portanto, digno de possuir esse conhecimento, e dessa forma, igualar-se aos falantes do idioma, que são pessoas admiradas por ele.

Além da identificação com as pessoas que dominam esse idioma, R5 também se identifica com as músicas em língua inglesa. Nas linhas 17 e 18, o aprendiz utiliza pela terceira vez o verbo "curtir", dessa vez acompanhado pela expressão "100 por cento", como forma de quantificar seu amor por essas músicas.

17 Inglês e musicas eu *curto*
18 *100 por cento*, e Bom é isso

E como exemplo das músicas admiradas pelo estudante, ao final da redação, R5 escreve: “100% 50 Cent”. Essa frase aparece duas linhas após o texto, escrita com uma outra cor de caneta, de forma a destacar esse enunciado do restante do texto. “50 Cent” é o nome artístico de um *rapper* jamaicano cujas canções apresentam-se na língua alvo do aprendizado do aluno.

Um outro indício da aproximação do estudante com a língua é percebido pela forma como o aluno escreve seu próprio nome na redação. Optamos por omitir a autoria de todas as redações analisadas neste estudo, porém a maneira como R5 redigiu seu nome chamou-nos a atenção.

O adolescente substituiu em seu nome todas as letras “i” pela letra “y”. Tendo o conhecimento de que a letra “y” é uma letra comumente encontrada em palavras na língua inglesa, trata-se, portanto, de uma apropriação do idioma por R5.

Outra característica da língua alvo que o estudante tomou para si foi a ausência de acentos. O primeiro nome do adolescente é acentuado, no entanto, o aprendiz omitiu a acentuação, assim como fez também com algumas palavras em seu texto, como “língua”, “difícil” e “música”, que foram redigidas sem acentos. A exclusão dos acentos é uma peculiaridade da língua inglesa, pois as pouquíssimas palavras acentuadas desse idioma são originárias do francês.

Mais um aspecto no texto de R5 que ressalta a valorização do idioma pelo estudante é a forma como o adolescente escreve a palavra “inglês”. Todas as vezes que a palavra é utilizada pelo aprendiz, independente de sua posição na frase, ela é escrita com letra maiúscula. Com essa atitude, o estudante pretende destacar a palavra “inglês” em todo o seu texto, atribuindo assim um valor diferente a esse vocábulo e, consequentemente, à língua inglesa.

Todas essas formas de aproximação e identificação com a língua inglesa que foram expostas representam a manifestação do amor pelo idioma. A língua inglesa despertou o amor em R5 pois o colocou em conjunção com o idioma. Para Meyer (2003, p. XLIV), o amor “é o próprio lugar da conjunção, da associação – ao contrário do ódio, puramente dissociador”.

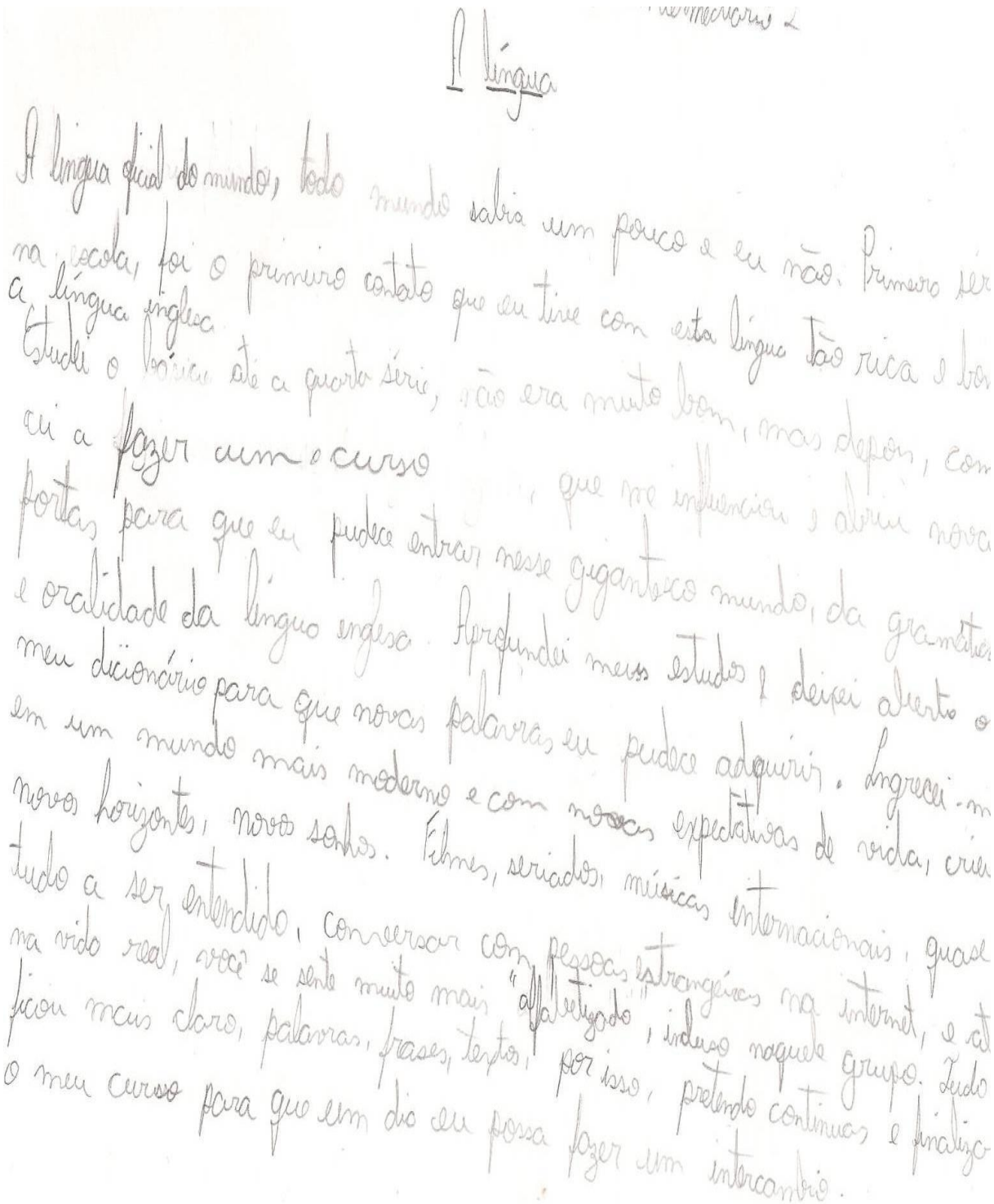
Dessa forma, estamos diante de uma língua que, mesmo provocando o estranhamento em R5, é capaz, ao mesmo tempo, de despertar a emulação, que leva o adolescente a desejar esse aprendizado, assim como suscitar o amor fazendo com que esse

aprendiz identifique-se com o idioma. E essa identificação não acontece somente com o que se refere à língua em si, mas por tudo que a constitui, promovendo assim a associação do aluno com a língua inglesa, ação essa que favorece o aprendizado.

3.1.2 As paixões na escola de idiomas

As cinco redações redigidas por adolescentes de uma escola de idiomas são apresentadas numeradas de seis a dez e são seguidas pelas suas transcrições que apresentam suas linhas numeradas para facilitar a remissão aos textos ao longo das análises. Cada uma das redações vem seguida de suas respectivas análises e seus autores estão identificados de I1 a I5. Durante as análises apresentamos excertos dos textos originais com algumas partes destacadas a fim de auxiliar a discussão acerca das redações.

REDAÇÃO 6



A língua

A língua oficial do mundo, todo mundo sabia um pouco e eu não. Primeiro ser na escola, foi o primeiro contato que eu tive com esta língua tão rica e bo a língua inglesa.
Estudei o básico até a quarta série, não era muito bom, mas depois, com ai a fazer um curso
portas para que eu pudesse entrar nesse gigantesco mundo, da gramática e oralidade da língua inglesa. Aprofundei meus estudos e deixei aberto o meu dicionário para que novas palavras eu pudesse adquirir. Ingressei-m em um mundo mais moderno e com novas expectativas de vida, cria novos horizontes, novos sonhos. Filmes, seriados, músicas internacionais, quase tudo a ser entendido, conversar com pessoas estrangeiras na internet, e at na vida real, você se sente muito mais "afetado", incluso naquele grupo. Tudo ficou mais claro, palavras, frases, textos, por isso, pretendo continuar e finalizo o meu curso para que em dia eu possa fazer um intercambio.

TRANSCRIÇÃO

A língua

1 A língua oficial do mundo, todo mundo sabia um pouco e eu não. Primeira série
2 na escola, foi o primeiro contato que eu tive com esta língua tão rica e bonita,
3 a língua inglesa.
4 Estudei o básico até a quarta série, não era muito bom, mas depois, come-
5 cei a fazer um curso, que me influenciou e abriu novas
6 portas para que eu pudece entrar nesse gigantesco mundo, da gramática
7 e oralidade da língua inglesa. Aprofundei meus estudos e deixei aberto o
8 meu dicionário para que novas palavras eu pudece adquirir. Ingrecei-me
9 em um mundo mais moderno e com novas expectativas de vida, criei
10 novos horizontes, novos sonhos. Filmes, seriados, músicas internacionais, quase
11 tudo a ser entendido, conversar com pessoas estrangeiras na internet, e até
12 na vida real, você se sente muito mais "alfabetizado", incluso naquele grupo. Tudo
13 ficou mais claro, palavras, frases, textos, por isso, pretendo continuar e finalizar
14 o meu curso para que um dia eu possa fazer um intercambio.

A leitura dessa redação permite-nos apreender uma paixão que é ressaltada por I1 em todo o texto: o amor. Esse amor pela língua e por seu aprendizado é percebido através das escolhas lexicais que esse adolescente faz quando se refere ao idioma alvo da nossa discussão, o inglês.

Em todo o texto se faz notar uma valorização da língua estrangeira. Desde o título escolhido pelo adolescente é possível visualizar a admiração que ele demonstra para com o idioma.

Ao intitular seu texto como "A língua", o aluno quis, por meio do artigo definido "a", determinar que os sentimentos e a vivência que ali seriam expostos não se relacionavam a uma língua qualquer, mas sim a uma língua em particular, a língua inglesa. E já na linha 1, esse fato é reforçado no momento em que I1, ao iniciar sua redação, refere-se à língua inglesa como "a língua oficial do mundo".

1 *A língua oficial do mundo*, todo mundo sabia um pouco e eu não. Primeira série
2 na escola, foi o primeiro contato que eu tive com *esta língua* tão rica e bonita,
3 *a língua inglesa*

7 e oralidade *da língua inglesa*. Aprofundei meus estudos e deixei aberto o

Além de definir o inglês como a língua oficial, todas as vezes que o discente menciona o idioma, no decorrer de todo o seu texto, faz referência a ele através das palavras "a língua", "esta língua" e "a língua inglesa". Sempre que o aluno cita o inglês, é utilizado um determinante para enfatizar que se trata de uma língua em particular, e que merece destaque entre as demais. Ademais do artigo "a", o pronome demonstrativo "esta" e o adjetivo "inglesa" modificam o sentido da enunciação.

Segundo Costa; Lousada; Soares; Prado (2009, p. 25), "os determinantes de um substantivo especificam seu sentido e, em consequência, tornam mais preciso o sentido do enunciado onde ele se encontra". Dessa forma, o adolescente, com o uso dos determinantes para se referir à língua, especifica essa língua, distinguindo-a das demais.

A escolha desses vocábulos mostra-nos que, para I1, o inglês não era uma língua comum entre tantas outras, o estudante confere-lhe uma importância maior quando assume essa como a língua oficial do mundo e, portanto, merece ser considerada como "a língua". E essa exaltação da língua inglesa também fica expressa pelo fato de o aluno, em momento algum em seu texto, mencionar a sua língua materna, nem ao menos para compará-la ao idioma no qual estava sendo, naquele momento, inserido.

Há também, nessa redação, dois outros determinantes de que o adolescente autor da redação faz uso que são empregados para caracterizar a língua inglesa. Com o uso dos adjetivos "rica" e "bonita" acompanhados pelo advérbio de intensidade "tão", que reforça a carga argumentativa desses vocábulos, I1 externa o amor que essa língua estrangeira despertou nele durante seu aprendizado.

3 na escola, foi o primeiro contato que eu tive com esta língua *tão rica e bonita*,

Assim como Meyer (2003, p. XLIV) caracteriza o amor quando menciona que ele "é certamente um vinculo de identidade", é também possível, nesse texto, perceber que o

aluno conseguiu identificar-se com o idioma a que foi exposto. E essa identificação é ainda reforçada quando ele expõe como visualiza o aprendizado do inglês na sua vida.

Nas linhas 8, 9 e 10, ao citar que o estudo do idioma lhe possibilita a adentrar "um mundo mais moderno e com novas expectativas de vida", esse estudante coloca a língua inglesa numa posição de superioridade entre as demais línguas. E I1 ainda acrescenta que com esse estudo foi possível criar "novos horizontes, novos sonhos". Na sequência, nas linhas 10, 11 e 12, o aluno menciona tudo de diferente e positivo que o aprendizado dessa língua está lhe proporcionando e que, certamente, sua língua materna não seria capaz de realizar.

8 meu dicionário para que novas palavras eu pudece adquirir. Ingrecei-me
9 em um mundo mais moderno e com novas expectativas de vida, criei
10 novos horizontes, novos sonhos. Filmes, seriados, músicas internacionais, quase
11 tudo a ser entendido, conversar com pessoas estrangeiras na internet, e até
12 na vida real, você se sente muito mais "alfabetizado", incluso naquele grupo. Tudo

Segundo o adolescente, a língua inglesa permite-lhe entender "filmes, seriados, músicas internacionais" além de dar-lhe a possibilidade de "conversar com pessoas estrangeiras na internet, e até na vida real". Nesses relatos de I1 percebemos que essa língua tão valorizada por ele está lhe dando oportunidades de ampliar seus gostos, diversificar suas atividades e criar novas expectativas. Agora com o conhecimento do idioma é possível escolher entre ouvir uma música ou assistir a um filme em sua língua materna ou na língua inglesa. Escolhas como essas eram impossibilitadas anteriormente sem o domínio da língua estrangeira.

Quando I1 fala sobre a possibilidade que a língua inglesa lhe oferece de criar sonhos, logo na última linha da redação ele expõe um sonho que, segundo ele, só a continuidade em seus estudos poderá concretizar. O estudante pretende, ao término de seu curso de inglês, fazer um intercâmbio. Notamos então que o seu contato com a língua estrangeira permite-lhe tais ensejos uma vez que saber inglês é um meio facilitador para quem almeja viajar ao exterior.

No entanto, em seus primeiros contatos com a língua inglesa, percebemos que as paixões que essa língua despertou nesse adolescente não foram tão favoráveis a ponto de proporcionar essa identificação de I1 com o idioma que foi conseguida posteriormente. Na primeira linha da redação, o estudante demonstra indignação e emulação na primeira vez que

se deparou com o idioma. Ao dizer “todo mundo sabia um pouco e eu não”, percebemos a não aceitação daquela situação pelo discente já que, após um tempo, ele mesmo procurou por um curso de idiomas a fim de igualar-se aos demais.

Para Meyer (2003, p. XLVI), “a indignação reflete a não-aceitação (moral) do espetáculo das paixões, de sua desordem”. Da mesma forma como nos discorre o autor, o adolescente também não aceitava que os outros possuíssem o domínio de uma língua com que ele nem sequer havia tido contato.

E em complemento a indignação, a emulação também foi despertada em I1 já que, de acordo com Meyer (2003, p. XLVI), a emulação refere-se também a um sentimento em relação ao outro, só que “a emulação quer imitá-lo”, enquanto o indignado não se conforma com o que o outro possui.

Fica assim exposto que, em um primeiro momento, quando o estudante ingressou na primeira série, ficou indignado perante seus colegas de sala que já haviam tido um contato prévio com o idioma e ele não. Mais adiante, na quarta série, esse aluno apresenta-se emulado com a situação e busca uma forma de imitar o outro, e visualiza uma solução com seu ingresso em um curso de inglês.

Percebemos que esse adolescente experimentou paixões diversas em seus primeiros contatos com a língua inglesa apenas na escola assim como a partir do momento em que ingressou em um curso de línguas, acontecimento este que parece ter funcionado como um divisor de paixões.

Antes de iniciar seus estudos em uma escola de idiomas, além da indignação, outros sentimentos e sensações experimentados pelo aprendiz também não colaboravam para que a aprendizagem se concretizasse. Na linha 4, ao dizer “estudei o básico até a quarta série, não era muito bom”, esse adolescente demonstra que a escola limitava seu aprendizado, aprendia-se ali apenas o básico e isso fazia com que ele não se identificasse com a língua estrangeira.

4 Estudei o básico até a quarta série, não era muito bom, mas depois, come-
5 cei a fazer um curso, que me influenciou e abriu novas

Ainda nessa mesma linha, o advérbio “depois” marca uma mudança nessa situação, que se deu pelo seu ingresso em um curso de inglês. Verificamos que ao iniciar seus estudos em uma escola de idiomas, o aluno já se encontrava predisposto ao aprendizado. Nas

linhas 7 e 8, quando ele diz “deixei aberto meu dicionário para que novas palavras eu pudece adquirir”, é possível perceber nessas falas de I1 que, nesse momento, ele já estava motivado para o aprendizado.

Após o ingresso do aluno em uma escola de idiomas, podemos verificar que, além do amor que já citamos, uma outra paixão foi percebida, a confiança.

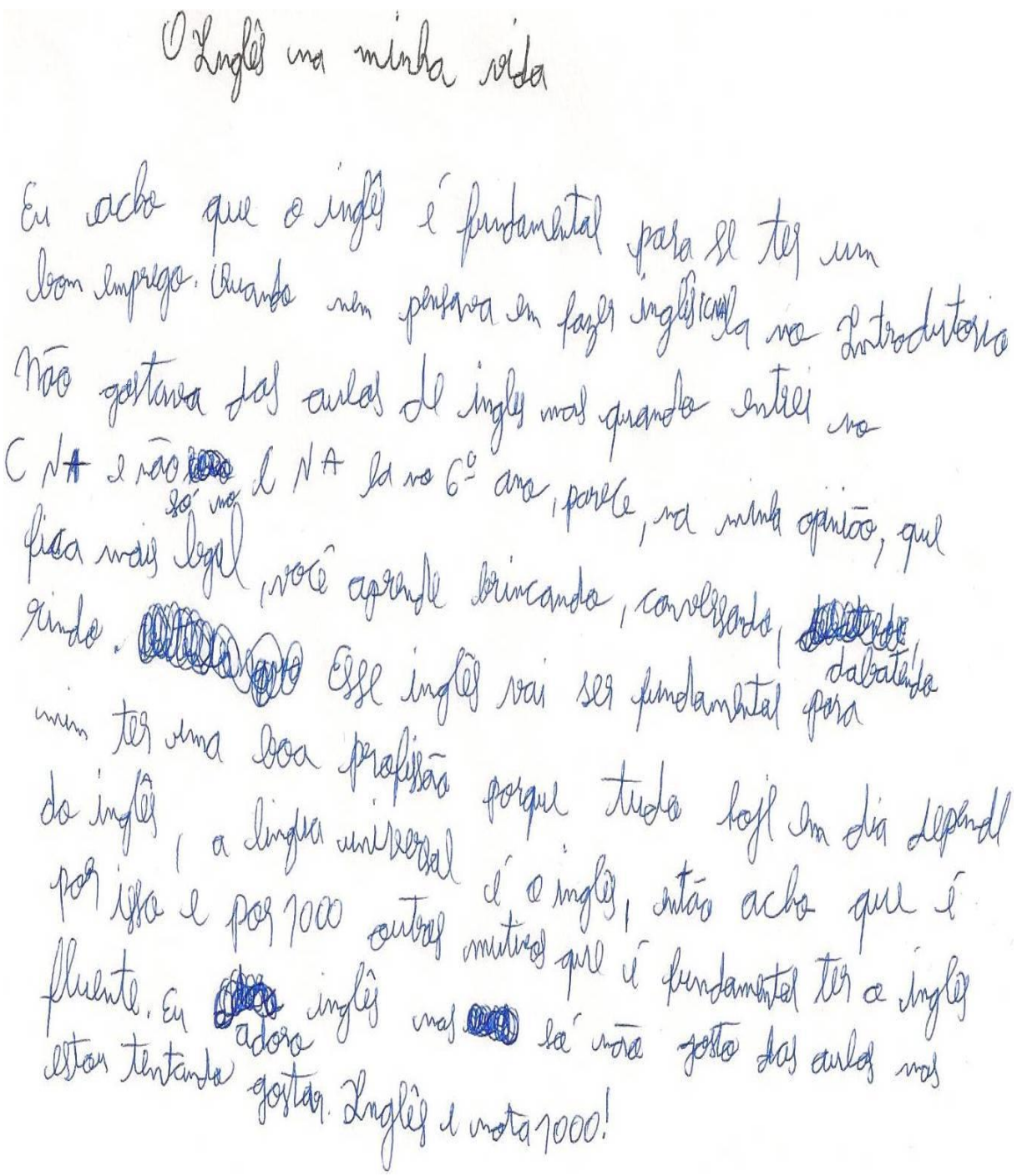
Na linha 12, ao dizer que com o aprendizado do inglês “você se sente muito mais ‘alfabetizado’, incluso naquele grupo”, o adolescente demonstra que não saber uma outra língua poderia deixá-lo marginalizado de um grupo. Para I1, ignorar um outro idioma significaria ser excluído por um grupo já detentor daquele saber, um grupo como aquele com o qual, em um outro momento, esse mesmo adolescente indignou-se por eles já compartilharem do conhecimento da língua inglesa e ele ainda não.

Esse fato retoma o que nos afirma Meyer (2003, p. XLV) sobre a confiança. Para o autor, a segurança “provém de uma certa superioridade tanto sobre as coisas quanto sobre as pessoas” e o aprendizado da língua inglesa significava, para esse adolescente, sair de uma posição inferior em que ele se encontrava, se comparado aos demais integrantes de seu grupo. Esses sujeitos já dominavam essa língua, e assim, posicionavam-se num patamar de superioridade em relação àquele aprendiz, mas, a partir da aquisição dessa língua, essa posição de superioridade também seria compartilhada por ele.

Após todas essas paixões, há uma última que se faz notar ao final do texto redigido por I1. Na linha 13, ao comentar que com o aprendizado do inglês “tudo ficou mais claro”, percebemos certa calma por parte desse estudante.

A mesma língua que já havia despertado a indignação e a emulação, agora despertava o amor e a confiança, e ainda permitia que esse mesmo sujeito, tomado por essas paixões distintas, pudesse alcançar o que antes, sem esse conhecimento, parecia impossível, o conhecimento de uma língua que, num primeiro momento, pertencia somente ao outro. Assim que a língua inglesa se torna presente na vida desse aprendiz, todas as paixões contrárias ao aprendizado dissipam-se e, consequentemente, surge a calma que, como afirma Meyer (2003, p. XLIV) “é a aceitação de uma relação”.

REDAÇÃO 7



O Inglês na minha vida

Eu acho que o inglês é fundamental para se ter um bom emprego. Quando nem pensava em fazer inglês ainda na Introdutória não gostava das aulas de inglês mas quando entrei na CNA e não só na CNA lá no 6º ano, parece, na minha opinião, que fica mais legal, você aprende brincando, conversando, [illegible] ainda. [illegible] Esse inglês vai ser fundamental para debatendo mim ter uma boa profissão porque tudo hoje em dia depende do inglês, a língua universal é o inglês, então acho que é por isso e por 1000 outros motivos que é fundamental ter o inglês fluente. Eu [illegible] inglês mas [illegible] só não gosto das aulas mas adoro estou tentando gostar. Inglês é nota 1000!

TRANSCRIÇÃO

1 Eu acho que o inglês é fundamental para se ter um
2 bom emprego. Quando nem pensava em fazer inglês (CNA) la no Introdutorio
3 Não gostava das aulas de inglês mas quando entrei no
4 CNA e não só no CNA lá no 6º ano, parece, na minha opinião, que
5 fica mais legal, você aprende brincando, conversando, debatendo
6 rindo. Esse inglês vai ser fundamental para
7 mim ter uma boa profissão porque tudo hoje em dia depende
8 do inglês, a língua universal é o inglês, então acho que é
9 por isso e por 1000 outros motivos que é fundamental ter o inglês
10 fluente. Eu adoro inglês mas só não gosto das aulas mas
11 estou tentando gostar. Inglês e nota 1000!

A análise desse texto leva-nos a, primeiramente, ressaltar a visão que o aluno autor dessa redação apresenta em relação à língua inglesa. Por todo o texto esse adolescente expõe motivos que ressaltam a importância de se ter o inglês como uma segunda língua. Essas razões expostas por I2 nos dão a impressão de que, de alguma forma, elas funcionam como um estímulo para que esse adolescente estude e saiba o idioma e, até mesmo, para que o amor pela língua seja despertado.

Logo nas primeiras linhas da redação, o estudante menciona que considera que "o inglês é fundamental para se ter um bom emprego". Mais adiante, nas linhas 6 e 7, ele reitera que "esse inglês vai ser fundamental para mim ter uma boa profissão". Dessa forma, I2 visualiza, na língua inglesa, a possibilidade de ser bem sucedido profissionalmente em alguns anos.

6 rindo. Esse inglês vai ser fundamental para
7 mim ter uma boa profissão porque tudo hoje em dia depende

Ao utilizar, na linha 6, o pronome demonstrativo “esse”, determinando o substantivo “inglês”, o aluno demonstra que acredita que é justamente esse estudo da língua que ele vem tendo até então que lhe trará grandes benefícios para o seu futuro.

Na sequência, nas linhas 7 e 8, o estudante prossegue expondo a essencialidade em se ter o inglês como sua segunda língua, o inglês e não uma outra língua estrangeira qualquer. Ele diz que “tudo hoje em dia depende do inglês” e ainda acrescenta que “a língua universal é o inglês”. Portanto, esse adolescente coloca a língua inglesa como um meio para se alcançar o sucesso na vida. Ao dizer que “tudo hoje em dia depende do inglês” é o mesmo que afirmar que as pessoas que não têm o domínio dessa língua encontram-se excluídas do mundo atual, onde saber inglês, segundo I2, é primordial.

No início do texto, na linha 3, esse aluno afirma que assim que iniciou seus estudos “não gostava das aulas de inglês”, e ao final do seu relato, ele reafirma essa rejeição pelo estudo da língua. Na linha 10, ele mais uma vez assegura: “só não gosto das aulas”.

No entanto, percebemos que essa rejeição se aplica somente às aulas, pois esse adolescente também demonstra amor para com a língua inglesa. Na linha 10, ao dizer, “eu adoro inglês” e na última linha da redação quando estabelece que o “inglês é nota 1000”, percebemos a identificação que I2 teve com o idioma.

Para Meyer (2003, p. XLIV), o amor é “certamente um vínculo de identidade mais ou menos parcial”, ou seja, pode ser que esse amor despertado no adolescente pela língua inglesa, não seja de todo imparcial, já que essa identificação dele com o idioma pode ter sido motivada devido à valorização que ele acredita que o conhecimento do inglês possa trazer para a sua vida.

É possível assim perceber que sentimentos negativos em relação ao aprendizado estão sendo provocados nesse estudante, no entanto, esses sentimentos estão relacionados exclusivamente às aulas de língua inglesa e não à língua em si. Isso é observado se retornarmos à linha 10, momento em que o adolescente alega: “só não gosto das aulas”. Com o uso do advérbio de exclusão “só”, o estudante afasta o idioma de seus dizeres e elege apenas as aulas de inglês como alvo de sua insatisfação.

Outra questão relevante a ser discutida neste estudo é o fato de o aluno relatar o seu progresso ao 6º ano assim como a sua iniciação em um curso de idiomas como divisores de paixões. Enquanto seus contatos iniciais com o inglês através das aulas despertavam-lhe certa antipatia, segundo I2, nas linhas 3, 4 e 5, o fato de iniciar um curso e ser promovido ao 6º ano fazem com que o aprendizado da língua fique “mais legal”.

3 Não gostava das aulas de inglês mas quando entrei no
4 CNA e não só no CNA lá no 6º ano, parece, na minha opinião, que
5 fica mais legal, você aprende brincando, conversando, debatendo

O adolescente atribui que essa transição de emoções deva-se ao modo como agora o inglês está inserido em seu meio, já que, como foi exposto anteriormente, esses sentimentos negativos que foram suscitados nesse aprendiz estão associados apenas às aulas da língua e não ao idioma, mas caso não houvesse ocorrido a identificação do aprendiz com a língua, esses sentimentos que afastavam o adolescente do aprendizado poderiam se intensificar vindo a ser despertada a cólera em I2.

Segundo ele, a forma como lhe é transmitido esse conhecimento agora, tornam-no mais atraente. Nas linhas 5 e 6, ao dizer que nesses dois lugares, no curso de idiomas e no 6º ano "você aprende brincando, conversando, debatendo, rindo", e que assim, ao seu ver, o aprendizado "fica mais legal", percebemos nesse relato características da "hipótese interacionista de aprendizado de uma segunda língua" proposta por alguns estudiosos.

Lightbown; Spada (2006, p.43, tradução nossa) afirmam que autores como "Evely Hatch (1978), Michael Long (1983, 1996), Teresa Pica (1994) e Susan Gass (1997), entre outros, argumentam que a interação conversacional é uma condição essencial, se não suficiente, para aquisição da segunda língua"[8]. O aluno, ao dizer que aprende o idioma por meio de brincadeiras, conversas e debates na língua alvo, está afirmando que seu aprendizado está sendo construído a partir da interação dele com outros sujeitos.

Na visão de Lightbown; Spada (2006, p.43, tradução nossa), os aprendizes, no estudo de uma segunda língua, precisam de "uma oportunidade para interagir com outros falantes, trabalhando juntos para alcançar a compreensão mútua"[9].

Sendo assim, esse modo interacionista de aprendizado tem despertado no aluno algum interesse pela aula, mesmo não sendo ainda o amor como aquele que ele sente pela língua. Podemos constatar que esse adolescente já se encontra emulado a gostar das aulas, já que na última linha da redação ele afirma: "estou tentando gostar".

---

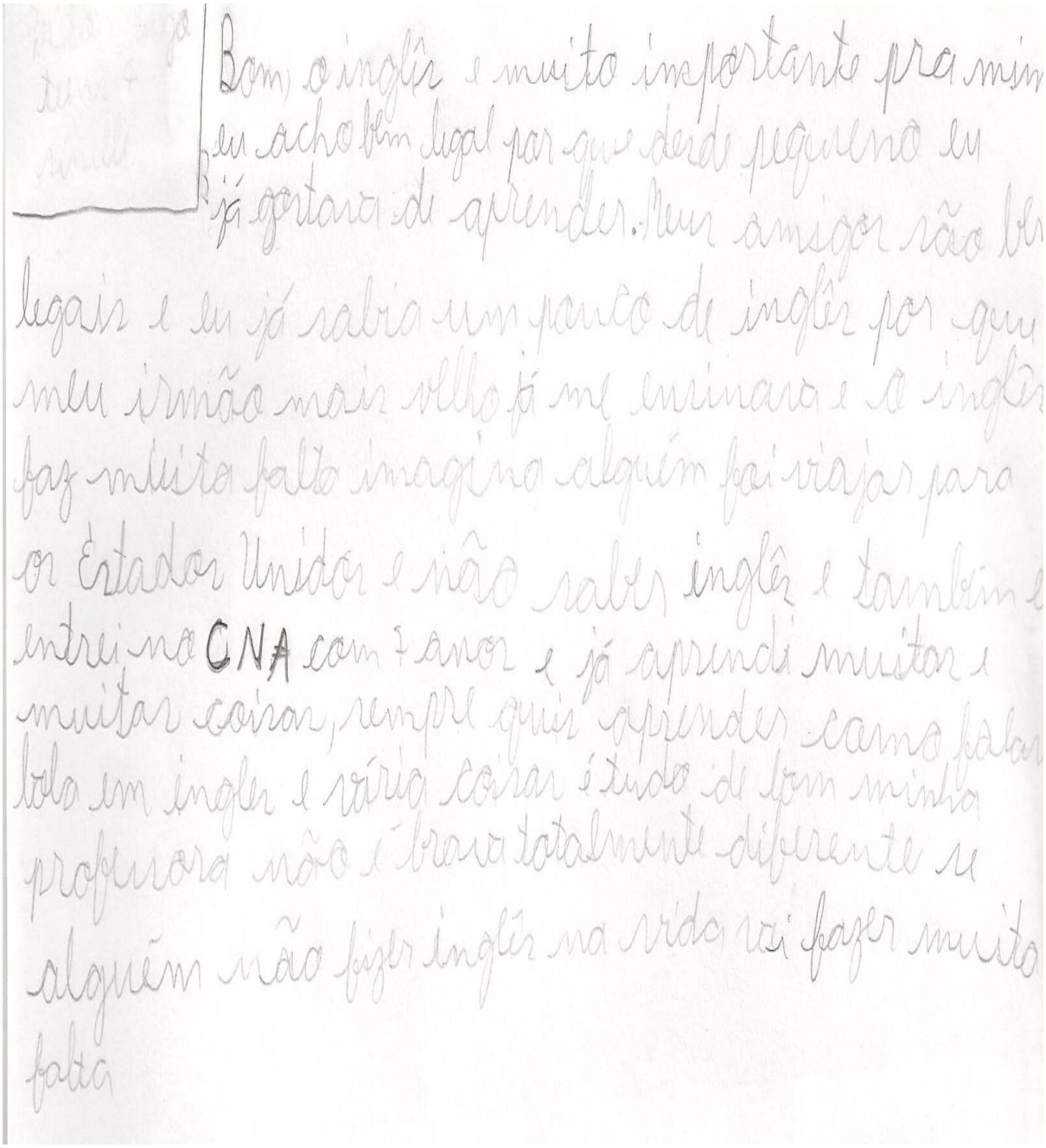
[8] "*Evely Hatch (1978), Michael Long (1983, 1996), Teresa Pica (1994) and Susan Gass (1997), among others, argue that conversational interaction is an essential, if not sufficient, condition for second language acquisition.*" (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 43)

[9] "[…] *an opportunity to interact with other speakers, working together to reach mutual comprehension*." (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 43)

O estudante, nessa situação, sente-se emulado por ver a possibilidade de chegar a gostar das aulas de língua inglesa, já que, segundo Aristóteles (2003, p. 71), “necessariamente, pois, são inclinados à emulação os que se julgam dignos de bens que não possuem (sendo-lhes possível adquiri-los)”.

Sendo assim, temos aqui uma divisão de paixões: a emulação despertada pelo ensino da língua inglesa ao mesmo tempo em que o amor pelo idioma é promovido por meio da identificação desse estudante com a língua. Essa identificação foi conseguida em função de o adolescente reconhecer, por intermédio do conhecimento do inglês, um futuro promissor para a sua vida.

REDAÇÃO 8


Bom, o inglês é muito importante pra mim
eu acho bem legal por que desde pequeno eu
já gostava de aprender. Meus amigos são bi
legais e eu já sabia um pouco de inglês por que
meu irmão mais velho já me ensinava e o inglês
faz muita falta imagina alguém foi viajar para
os Estados Unidos e não sabe inglês e também e
entrei no CNA com 7 anos e já aprendi muitas e
muitas coisas, sempre quis aprender como falar
bem em inglês e várias coisas é tudo de bom minha
professora não é brava totalmente diferente se
alguém não fizer inglês na vida vai fazer muito
falta

TRANSCRIÇÃO

1 Bom, o inglês e muito importante pra mim,
2 eu acho legal por que desde pequeno eu
3 já gostava de aprender. Meus amigos são bem
4 legais e eu já sabia um pouco de inglês por que
5 meu irmão mais velho já me ensinava e o inglês
6 faz muita falta imagina alguém foi viajar para
7 os Estados Unidos e não saber inglês e também eu
8 entrei no CNA com 7 anos e já aprendi muitas e
9 muitas coisas, sempre quis aprender como falava
10 bola em ingles e vária coisas é tudo de bom minha
11 professora não é brava totalmente diferente se
12 alguém não fizer inglês na vida vai fazer muita
13 falta

Os relatos de I3 a respeito de sua relação com a língua inglesa ressaltam a proximidade que o autor do texto tem com a língua devido ao contato precoce que vem mantendo com o idioma desde os seus primeiros anos de vida.

Esse contato antecipado com a língua alvo parece ter provocado no adolescente um maior interesse pelo aprendizado, já que, para ele, essa não era uma língua estranha como foi exposto em outras redações. A língua inglesa fazia parte do convívio familiar de I3, pois o próprio irmão mais velho do estudante detinha esse conhecimento e transmitia a ele desde a infância.

Na linha 8, o aprendiz menciona que seu contato formal com a língua inglesa, no ambiente escolar, ocorreu aos 7 anos, idade em que iniciou seus estudos em uma escola de idiomas.

8 entrei no CNA com 7 anos e já aprendi muitas e

No entanto, anteriormente ao seu ingresso na escola de idiomas, I3 relata, nas linhas inicias da redação, o seu contentamento por ter sido inserido na língua inglesa prematuramente. Essa satisfação é expressa pelo adjetivo "legal" que o estudante utiliza para emitir sua opinião a respeito da relação que mantinha com o idioma quando criança.

2 eu acho *legal* por que desde pequeno eu
3 *já* gostava de aprender. Meus amigos são bem

O uso, por I3, da conjunção temporal "desde", do advérbio de tempo "já" e do verbo "gostar" no passado nos permitem identificar um pressuposto nesta construção. Quando o adolescente relata que desde o tempo passado já gostava de aprender, pressupõe-se, assim, que agora, no presente, ele mantenha o mesmo gosto.

Dessa forma, estamos diante de um aprendiz que desde os seus primeiros contatos com o idioma até o momento atual esteve sempre em conjunção com a língua inglesa, portanto, essa língua desperta-lhe o amor, sendo que, essa paixão, "é o próprio lugar da conjunção" (MEYER, 2003, p. XLIV).

Há outros trechos na redação de I3 que mostram a associação entre o aprendiz e a língua inglesa. Na primeira linha do texto, o adolescente demonstra que valoriza a língua alvo.

1 Bom, o inglês e *muito importante* pra mim,

Com o adjetivo "importante" acompanhado pelo advérbio de intensidade "muito", o discente ressalta o valor da língua inglesa para ele. Evidenciando a importância do idioma, nas linhas 5, 6 e 7, o estudante afirma que não ter o domínio desta língua pode representar um percalço na vida de qualquer indivíduo que pretenda viajar ao exterior.

5 meu irmão mais velho já me ensinava e *o inglês*
6 *faz muita falta imagina alguém foi viajar para*
7 *os Estados Unidos e não saber inglês* e também eu

E ao final de seu texto, I3 retoma, nas linhas 11, 12 e 13, que não ter o conhecimento desta segunda língua será um problema na vida de qualquer sujeito.

11 professora não é brava totalmente diferente *se*
12 *alguém não fizer inglês na vida vai fazer muita*
13 *falta*

O adolescente ainda menciona outros fatores que contribuem para que, mesmo depois de iniciar seus estudos da língua na escola de idiomas, ele ainda permaneça em conjunção com o idioma. A vontade de aprender mais e a identificação entre I3 e a professora de inglês, assim como a identificação entre ele e seus colegas de classe favorecem para que a língua inglesa continue despertando o amor no aprendiz.

Primeiramente, nas linhas 8, 9 e 10, o estudante relata o desejo que sempre teve de descobrir como se falava palavras da sua língua materna nesta nova língua, e as aulas de inglês na escola de idiomas têm lhe permitido adquirir esse conhecimento, fazendo com que ele aprenda "muitas e muitas coisas", como ele mesmo citou.

8 *entrei no CNA com 7 anos e já aprendi muitas e*
9 *muitas coisas, sempre quis aprender como falava*
10 *bola em ingles e vária coisas* é tudo de bom minha

Nas linhas 10 e 11, o aprendiz afasta uma qualidade negativa que ele, provavelmente, deva atribuir a outros professores, destacando neste trecho que a sua professora de inglês é "totalmente diferente".

10 bola em ingles e vária coisas é tudo de bom *minha*
11 *professora não é brava totalmente diferente* se

Acrescido a isso, ao mencionar seus colegas de sala, atribui uma característica positiva a eles. Nas linhas 3 e 4 além de qualificar seus amigos através do adjetivo "legal", I3 ainda intensifica esse atributo com o uso do advérbio de intensidade "bem".

3 já gostava de aprender. *Meus amigos são bem*
4 *legais* e eu já sabia um pouco de inglês por que

Todos esses aspectos citados contribuem para que a mesma identificação com a língua alvo conquistada por I3 na infância permaneça até então, e com isso, o amor continue sendo despertado pelo idioma nesse aprendiz.

Essa identificação do discente em relação à língua inglesa e também ao seu aprendizado deve-se, em grande parte, às imagens positivas que esse adolescente projeta acerca de tudo que possibilita o seu aprendizado, tornando-o assim mais prazeroso. Segundo Stevick (19, p. 25 e 26, tradução nossa) "o lado afetivo do que nós adquirimos é normalmente de um tipo que nos causa acolher a recordação de uma imagem. O lado afetivo de algumas experiências de aprendizado é agradável, mas muitas delas contêm elementos pesados de sentir-se ignorante, impotente e constantemente avaliado"[10]. As experiências de I3 com a língua ainda na infância e a imagem positiva atribuída tanto aos seus colegas de sala quanto à professora favorecem o despertar de sentimentos que o mantenham em conjunção com a língua inglesa.

Além do amor, uma outra paixão é visivelmente manifestada no texto de I3. Esta paixão leva em consideração a relação do aprendiz com a língua inglesa, ainda na infância, permeada pela figura de seu irmão mais velho.

Nas linhas 4 e 5, o adolescente destaca o seu conhecimento prévio a respeito do idioma em relação aos demais estudantes e atribui esse fato ao seu irmão mais velho que se encarregou de lhe inserir nessa nova língua.

4 legais e *eu já sabia um pouco de inglês por que*
5 *meu irmão mais velho já me ensinava* e o inglês

A língua inglesa vem despertando a emulação no estudante desde a infância através da presença do irmão que já tinha o domínio da língua, pois visualizando a figura do irmão mais velho como um exemplo a seguir, "a emulação quer imitá-lo" (MEYER, 2003, p. XLIV).

Dessa forma, I3, mantendo-se em conjunção com a língua inglesa, essa língua vem despertando nesse aprendiz paixões como o amor e a emulação desde seus contatos

[10] "[…] the affective side of what we acquire is usually of a kind which causes us to welcome the recall of an image. The affective side of some learning experiences is pleasant, but many of them contain heavy elements of feeling ignorant, powerless and constantly evaluated". (STEVICK, 19, p. 25 e 26)

iniciais com o idioma que aconteceram no ambiente familiar e prosseguindo mesmo após seu ingresso na escola de idiomas. Essas paixões favorecem o aprendizado do idioma, uma vez que levam à identificação do estudante com a língua.

REDAÇÃO 9

O Inglês na minha vida:

Eu amo inglês, sempre gostei de músicas internacionais, mas nunca as entendi, mas agora já entendo alguma coisa.

O inglês vai facilitar muito minha vida, para arrumar um emprego vai ser bem mais fácil.

Eu acho quem fala inglês muito bonito, o jeito de falar é bem diferente.

Eu não gosto de estudar muito, mas amo o Inglês.

É bem difícil no começo, quando aprendo uma matéria mas depois vai ficando fácil.

TRANSCRIÇÃO

1 Eu amo inglês, sempre gostei de músicas internacionais, mas nunca
2 as entendi, mas agora já entendo alguma coisa.
3 O inglês vai facilitar muito minha vida, para arrumar um
4 imprego vai ser bem mais facil.
5 Eu acho quem fala inglês muito bonito, o jeito de falar é bem
6 diferente.
7 Eu não gosto de estudar muito, mas amo o Inglês.
8 É bem dificil no começo, quando aprendo uma matéria mas
9 depois vai ficando fácil.

Logo no início do texto de I4 identificamos uma paixão sendo manifestada em seu relato a respeito da língua inglesa em sua vida e esse sentimento acompanha o estudante durante toda a sua redação.

Trata-se de uma paixão que aproxima o adolescente da língua inglesa e, consequentemente, de seu aprendizado, dessa maneira, portanto, essa paixão vivenciada pelo aprendiz em todo o seu texto favorece o aprendizado do idioma.

Na primeira linha da redação, quando o estudante declara: “Eu amo inglês”, é incontestável a presença do amor em sua relação com o idioma. A língua inglesa suscita o amor nesse aprendiz de tal forma que o leva a declarar seu amor pela língua em sua redação não apenas uma vez. Mais adiante, na linha 7, o aprendiz reitera a afirmação feita na linha inicial do texto.

7 Eu não gosto de estudar muito, *mas amo o Inglês*

Apesar de confessar não ser de seu agrado a ideia de estudar o conteúdo, I4 não deixa de admitir seu amor pela língua. Após uma afirmação que poderia afastar-lhe da língua, o uso da conjunção adversativa “mas” vem contrapor essa ideia negativa e eliminar qualquer distância entre o adolescente e o idioma.

Quando o estudante menciona que não gosta de estudar, a explicação para tal afirmação pode ser o fato da dificuldade que I4 encontra em assimilar o conteúdo que lhe é transmitido.

Na linha 8, o adolescente expressa essa sua dificuldade em aprender, no entanto, na linha seguinte, o aprendiz mostra-se persistente em sua meta e acaba, por fim, assumindo que com o passar do tempo essa dificuldade sentida no início extingue-se e o aprendizado vai ficando mais fácil.

8 É bem dificil no começo, quando aprendo uma matéria mas
9 depois vai ficando fácil.

Sendo o amor, segundo Meyer (2003, p. XLIV), "certamente um vínculo de identidade", há no texto uma outra passagem na qual percebemos o amor que a língua inglesa desperta nesse adolescente. Na linha 5, o discente exterioriza a sensação que tem ao ver alguém comunicar-se na língua alvo.

5 Eu acho quem fala inglês muito bonito, o jeito de falar é bem
6 diferente.

Emitindo sua opinião a respeito dos falantes do idioma, I4 caracteriza o fato de se ter o domínio da língua inglesa como um acontecimento positivo. Essa afirmação é feita através do adjetivo "bonito" acompanhado pelo advérbio de intensidade "muito" que vem reforçar essa sua avaliação.

No entanto, mesmo havendo a identificação entre o aprendiz e a língua inglesa, o que, consequentemente, colabora para que o amor seja despertado nessa relação, essa língua não deixa de ser uma língua estranha aos olhos de I4. Na linha 5, após emitir uma opinião que valoriza o idioma, o estudante ressalta a maneira de se comunicar na língua alvo através do uso do adjetivo "diferente" intensificado pelo advérbio "bem".

Com essa declaração feita nas linhas 5 e 6, o aprendiz expõe a distância que existe entre a sua língua materna e esta segunda língua, porém esse fato não é empecilho para que sentimentos favoráveis ao aprendizado sejam despertados em I4.

A projeção que o estudante faz da língua inglesa no futuro como um meio facilitador para sua vida profissional também colabora para que paixões que aproximam I4 do idioma sejam suscitadas no aprendiz.

Nas linhas 3 e 4, o adolescente expressa que prevê a atuação da língua inglesa facilitando seu ingresso no meio profissional.

3 O inglês vai facilitar muito minha vida, para arrumar um
4 imprego vai ser bem mais facil.

Além do amor, a língua inglesa foi capaz de despertar uma outra paixão em I4. A emulação também é manifestada na redação do estudante desde a linha inicial do texto e permite perceber que a língua alvo já se faz presente na vida do adolescente mesmo antes de seu ingresso na escola.

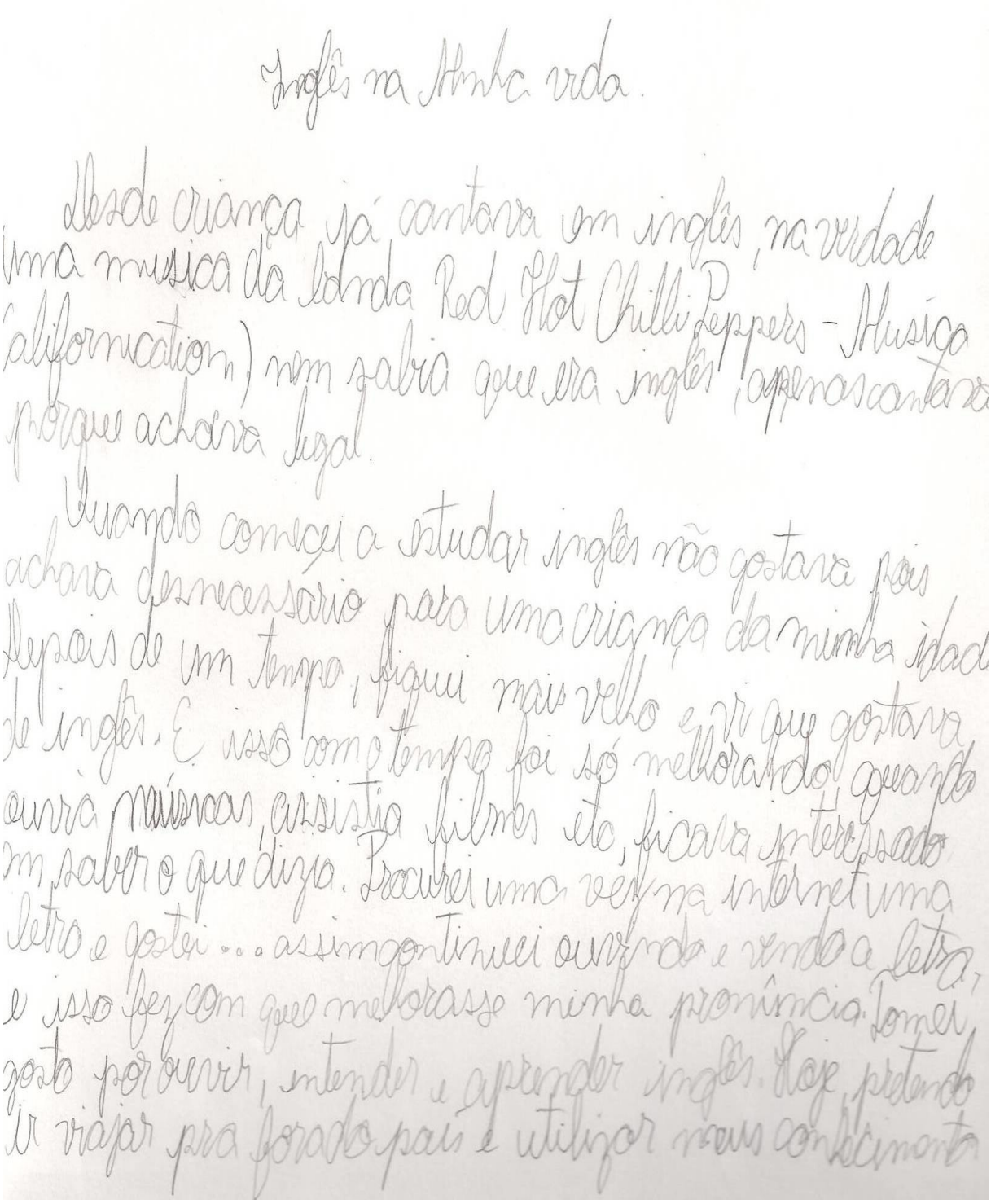
1 Eu amo inglês, sempre gostei de músicas internacionais, mas nunca
2 as entendi, mas agora já entendo alguma coisa.

O uso do advérbio de tempo "sempre" para se referir ao seu gosto em relação às músicas internacionais mostram que o contato do estudante com a língua inglesa já vinha acontecendo independente de sua inserção no ambiente escolar.

Sendo, conforme Aristóteles (2003, p. 71), "inclinados à emulação as que se julgam dignos de bens que não possuem (sendo-lhes possível adquiri-los)", I4 encontra no aprendizado da língua inglesa a possibilidade de entender as músicas apreciadas pelo estudante. Portanto, o gosto musical do aprendiz colabora para que o adolescente sinta-se emulado e busque no aprendizado do idioma um meio para satisfazer-se.

Dessa forma, I4 manifestou em sua redação a presença de duas paixões que foram suscitadas pela língua inglesa no aprendiz: o amor e a emulação. Esses sentimentos contribuem, de modo positivo, para o aprendizado da língua devido à identificação percebida entre o adolescente e o idioma.

REDAÇÃO 10



Inglês na Minha vida.

Desde criança já cantava em inglês, na verdade uma musica da banda Red Hot Chilli Peppers - Musica (Californication) nem sabia que era inglês, apenas cantava porque achava legal.

Quando comecei a estudar inglês não gostava pois achava desnecessário para uma criança da minha idade. Depois de um tempo, fiquei mais velho e vi que gostava de inglês. E isso com o tempo foi só melhorando, quando ouvia músicas, assistia filmes etc, ficava interessado em saber o que dizia. Procurei uma vez na internet uma letra e postei... assim continuei ouvindo e vendo a letra, e isso fez com que melhorasse minha pronúncia. Tomei gosto por ouvir, entender e aprender inglês. Hoje pretendo ir viajar pra fora do país e utilizar meus conhecimentos

TRANSCRIÇÃO

1 Desde criança já cantava em inglês, na verdade
2 uma musica da banda Red Hot Chilli Peppers – Musica
3 Californication) nem sabia que era inglês, apenas cantava
4 porque achava legal.
5 Quando comecei a estudar inglês não gostava pois
6 achava desnecessário para uma criança da minha idade.
7 Depois de um tempo, fiquei mais velho e vi que gostava
8 de inglês. E isso com o tempo foi só melhorando, quando
9 ouvia músicas, assistia filmes etc, ficava interessado
10 em saber o que dizia. Procurei uma vez na internet uma
11 letra e gostei... assim continuei ouvindo e vendo a letra,
12 e isso fez com que melhorasse minha pronúncia. Tomei
13 gosto por ouvir, entender e aprender inglês. Hoje, pretendo
14 ir viajar pra fora do pais e utilizar meus conhecimento

O contato de I5 com a língua inglesa ultrapassa as fronteiras da instituição escolar. Através de seu relato, percebemos que, em nenhuma etapa da vida, sua relação com o idioma dependeu do ambiente escolar para que se concretizasse.

Ainda na infância o inglês foi inserido na vida do adolescente através de uma música de uma banda americana de roque, "*Red Hot Chilli Peppers*", assim como relata I5 no início de seu texto.

1 *Desde criança já cantava em inglês, na verdade*
2 *uma musica da banda Red Hot Chilli Peppers – Musica*
3 *Californication)* nem sabia que era inglês, apenas cantava

Essa inserção do estudante na língua alvo aconteceu de forma natural uma vez que o aprendiz afirma que essa canção com letra na língua alvo despertava-lhe interesse mesmo sem que ele soubesse da existência dessa nova língua.

3 Californication) *nem sabia que era inglês, apenas cantava*

4 *porque achava legal*

Mesmo a língua inglesa tendo afetado I5 de alguma forma, nesses primeiros contatos o novo idioma ainda não conseguia suscitar no aprendiz sentimentos que o levassem à identificação com a língua.

Nas linhas 5 e 6, com o uso da conjunção subordinativa temporal "quando" e dos verbos no passado, o estudante expressa seus sentimentos pela língua alvo na época de sua infância.

5 *Quando* comecei a estudar inglês *não gostava pois*

6 achava desnecessário para uma criança da minha idade.

O uso do verbo "gostar" precedido pelo advérbio de negação "não" afasta o adolescente da língua inglesa. O motivo desse distanciamento é introduzido pela conjunção coordenativa explicativa "pois" que apresenta a não essencialidade desse aprendizado ainda na infância como razão para essa atitude. E isso é demonstrado pela utilização do prefixo "des" agregado ao adjetivo "necessário", que nega a necessidade do idioma.

Na sequência, a locução adverbial temporal "depois de um tempo" introduz uma nova etapa na vida do adolescente. Nesse momento, o estudante, através do verbo "gostar", agora desacompanhado de qualquer termo negativo que abstrairia seu sentido, reconhece que a língua inglesa é capaz de suscitar-lhe emoções propícias ao aprendizado, emoções essas que o levam à identificação com a língua.

7 *Depois de um tempo*, fiquei mais velho e vi que *gostava*

8 *de inglês*. E isso com o tempo foi só melhorando, quando

Na linha 8, ao mencionar que "com o tempo foi só melhorando", I5 evidencia que a identificação entre ele e a língua inglesa, que ocorreu ainda no passado, permanece até hoje. Concluímos então que, a partir desse momento, a língua inglesa provoca em I5 apenas paixões que mantém o estudante em conjunção com o idioma.

Apesar de termos mencionado anteriormente que no início de seu contato com o idioma no ambiente escolar ainda não havia a identificação entre o estudante e a língua alvo,

uma vez que ele afirmava não gostar de estudar inglês porque não percebia a necessidade para tal estudo, a partir da linha 8 do texto do aprendiz podemos repensar essa visão sobre a relação dele com a língua inglesa.

Da linha 8 em diante, o adolescente retoma seu interesse por músicas em inglês assim como no início de seu texto, porém, nessa etapa de sua vida, I5 posiciona-se de forma diferente sobre o mesmo assunto.

Enquanto no primeiro parágrafo do texto, o aprendiz relata a respeito de uma música em inglês que lhe despertava interesse mesmo sem ao menos saber que se tratava dessa língua em especial, nesse novo momento de sua vida esse contato com produções artísticas na língua alvo continuava ocorrendo, no entanto, agora o estudante desejava entender o que significavam as palavras desse idioma que tanto lhe provocava interesse.

Percebemos assim, que a língua inglesa se fez presente por toda a vida de I5 e sempre o afetou de algum modo. Mesmo que de forma inconsciente, paixões que aproximavam o adolescente da língua foram suscitadas desde a infância.

As músicas e os filmes na língua alvo que o aprendiz tinha contato aumentavam o seu interesse pelo idioma e despertavam a emulação no discente, levando-o à aproximação com o idioma.

8 de inglês. E isso com o tempo foi só melhorando, *quando*
9 *ouvia músicas, assistia filmes etc, ficava interessado*
10 *em saber o que dizia. Procurei uma vez na internet uma*
11 *letra e gostei... assim continue ouvindo e vendo a letra,*

O adolescente, na ânsia de compreender as letras das músicas, entender o que os atores diziam nas cenas dos filmes, foi motivado a procurar meios que o conduzissem a seu objeto de desejo.

Aristóteles (2007, p. 108), afirmando que a emulação é "um sentimento bom percebido por pessoas boas" e que essa paixão "faz com que tomemos as medidas necessárias para garantir essas coisas boas", podemos associar, nesse estudo, "essas coisas boas" mencionadas por Aristóteles ao entendimento do idioma desejado por I5.

O aprendiz, emulado a conhecer o conteúdo das músicas que ouvia e dos filmes que assistia, recorreu à internet como meio de satisfazer o seu desejo. Essa foi a medida tomada pelo estudante para garantir sua satisfação.

Apesar de esta ser uma medida momentânea, essa atitude fez com que I5 se aproximasse da língua inglesa. A partir da linha 11, o adolescente declara que esse processo de procura pelas letras das músicas em inglês o levou à identificação com o idioma. Nas linhas 12 e 13, o discente expressa essa identificação através da frase "tomei gosto por ouvir, entender e aprender inglês".

11 letra e gostei... assim continuei ouvindo e vendo a letra,
12 e isso fez com que melhorasse minha pronúncia. *Tomei*
13 *gosto por ouvir, entender e aprender inglês*. Hoje, pretendo

As duas últimas linhas do texto de I5 relatam os sentimentos do estudante em relação ao idioma no momento atual. Percebemos que o adolescente se mostra confiante a respeito de seu domínio da língua e já prevê o uso efetivo do idioma em uma viagem ao exterior.

13 gosto por ouvir, entender e aprender inglês. *Hoje, pretendo*
14 *ir viajar pra fora do pais e utilizar meus conhecimento*

Além da emulação, apreendemos também o amor sendo manifestado no texto de I5. Sendo o amor, segundo Meyer (2003, p. XLIV) "certamente um vínculo de identidade", há dois momentos da redação que é nítida a identificação que ocorre ente I5 e a língua inglesa.

Primeiramente, nas linhas 7 e 8, o adolescente relata a sua percepção a respeito do idioma. A partir desse momento, I5 mostra-se consciente em relação ao seu gosto pela língua alvo.

7 Depois de um tempo, fiquei mais velho e *vi que gostava*
8 *de inglês*. E isso com o tempo foi só melhorando, quando

Já nas linhas 12 e 13, o estudante reafirma a sua aproximação com a língua através da expressão "tomei gosto". Esse excerto do texto ressalta a identificação do adolescente com a língua inglesa.

12 e isso fez com que melhorasse minha pronúncia. *Tomei*

13 *gosto por ouvir, entender e aprender inglês*. Hoje, pretendo

A emulação e o amor são manifestados em I5 cumprindo seu papel retórico de promover a identificação entre os interactantes. Esses mesmos sentimentos, consequentemente, interferem no aprendizado do idioma de forma positiva já que são paixões associadoras que mantêm o estudante em conjunção com a língua inglesa.

3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

A partir das paixões descritas na análise qualitativa, é possível procedermos à análise quantitativa, na qual realizaremos a quantificação e a comparação das paixões despertadas em cada ambiente de ensino.

Inicialmente, trataremos das paixões que acometem os estudantes de cada um dos centros educacionais isoladamente e, em seguida, confrontaremos as duas realidades de ensino da Língua Inglesa: a escola de ensino regular e a escola de idiomas

Logo abaixo apresentamos um gráfico que mostra todas as paixões que foram manifestadas pelos aprendizes de Língua Inglesa na escola de ensino regular e ainda destacamos a incidência de cada uma dessas paixões nesse ambiente de ensino.

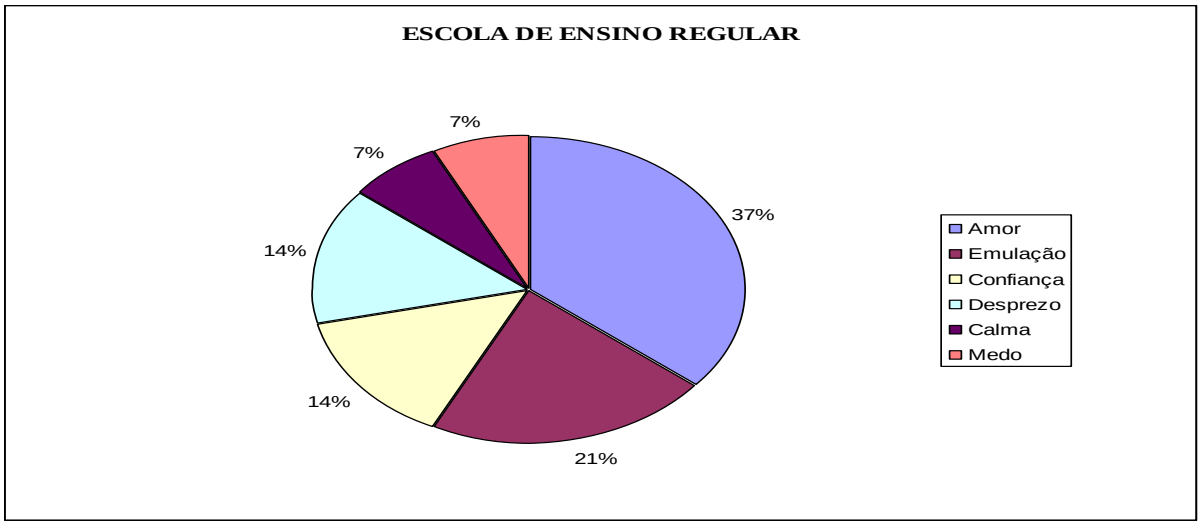


Figura 1 – As paixões manifestadas em textos de alunos da escola de ensino regular.

As paixões evidenciadas em textos de alunos da escola de ensino regular foram o amor, a emulação, a confiança, o desprezo, a calma e o medo. No entanto, a calma e o medo são as paixões que apresentaram menor incidência nessa instituição de ensino.

Coincidentemente, a confiança e o desprezo também foram computados com o mesmo percentual de ocorrência nessa escola. Já a emulação foi despertada por uma maior parte dos estudantes.

A paixão predominante entre os discentes da escola de ensino regular foi o amor, que ocupou mais de um terço do gráfico, sobressaindo-se sobre todas as demais paixões observadas.

Em seguida, as paixões percebidas nos estudantes de Língua Inglesa pertencentes a uma escola de idiomas são também expostas em um gráfico a fim de melhor visualizar a ocorrência de cada sentimento nessa instituição de ensino.

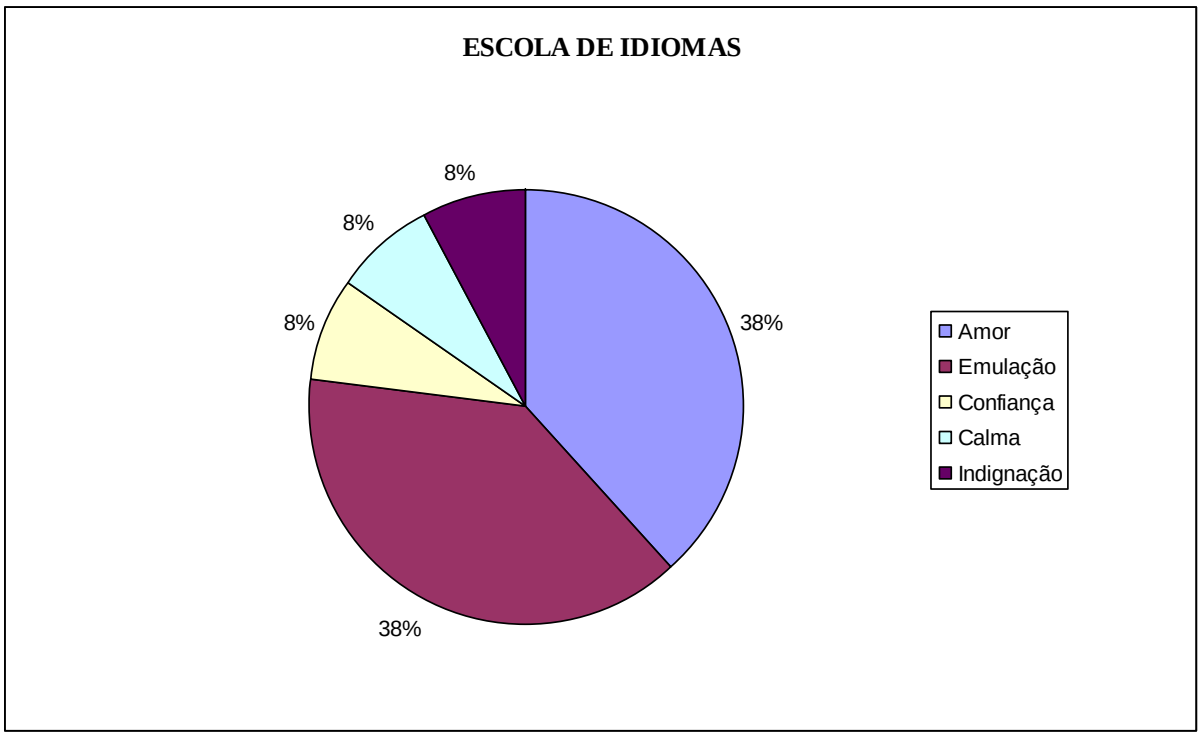


Figura 2 – As paixões manifestadas em textos de alunos da escola de idiomas

O gráfico da escola de idiomas diverge um pouco do gráfico apresentado para a escola de ensino regular. Enquanto no primeiro gráfico uma única paixão se sobressaía, nesse segundo gráfico há duas paixões que ocupam a mesma posição de destaque em relação às demais paixões.

O amor, a emulação, a confiança, a calma e a indignação foram as paixões evidenciadas nos textos dos alunos de uma escola de idiomas. A confiança, a calma e a indignação ocupam a mesma proporção no gráfico.

Atingindo mais de dois terços de todo o gráfico aparecem o amor e a emulação que apresentam o mesmo percentual de ocorrência, sendo as paixões predominantes.

As divergências entre as paixões percebidas nessas duas escolas podem ser melhor entendidas se analisamos algumas características que foram ressaltadas pelos aprendizes de ambas as escolas em seus textos.

Apresentamos a seguir um outro gráfico que retrata os principais aspectos observados nas redações dos aprendizes de Língua Inglesa. Estas informações nos auxiliam a estabelecer um perfil dos estudantes de uma escola de ensino regular e de uma escola de idiomas, observando assim quais fatores aproximam essas duas realidades de ensino e quais as distanciam. Essa comparação entre as duas instituições nos permitirá um entendimento mais abrangente das paixões que foram manifestadas e que são comuns a ambas as situações de ensino ou que divergem de acordo com a escola.

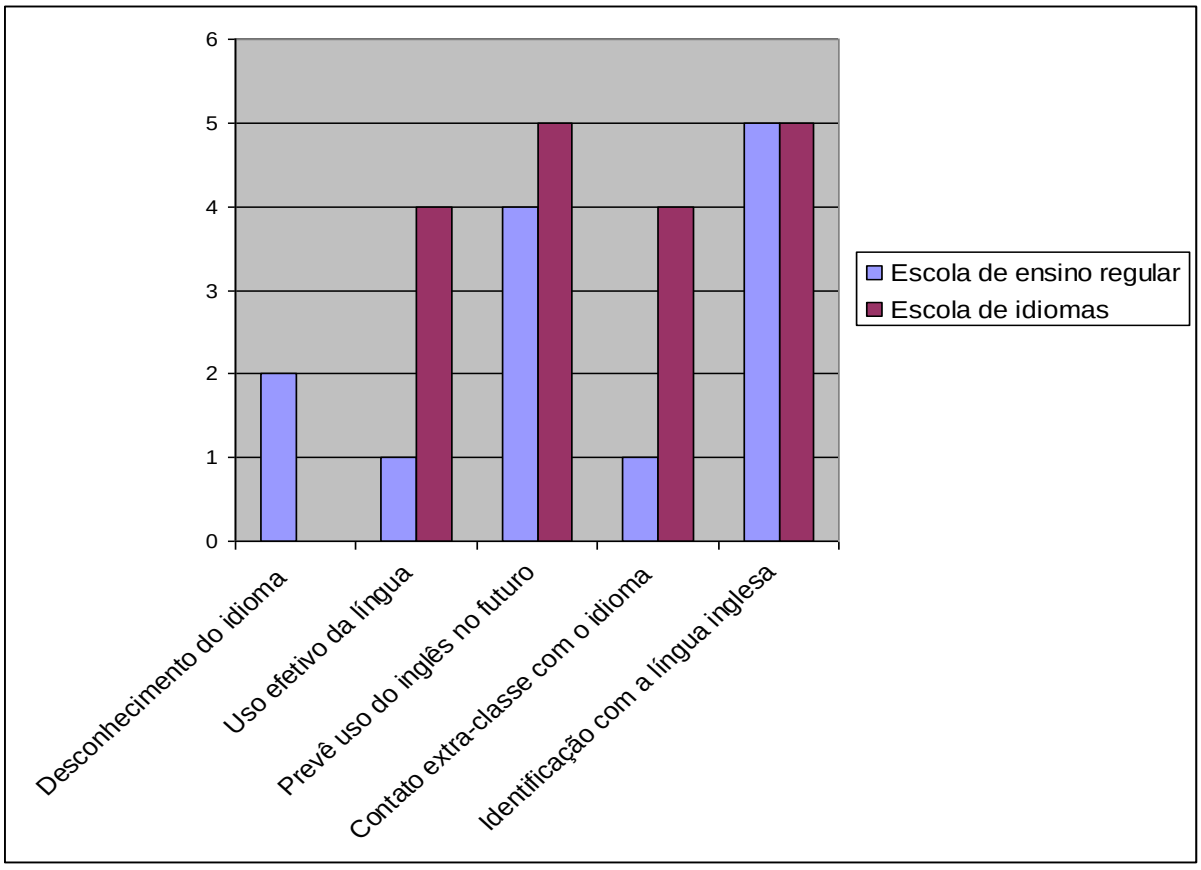


Figura 3 – Perfil dos alunos de uma escola de ensino regular e de uma escola de idiomas.

O primeiro fator analisado é percebido apenas na escola de ensino regular. Dois alunos desse ambiente de ensino mencionaram desconhecer a existência da Língua Inglesa antes de sua apresentação em sala de aula. Assim como foi evidenciado nesse detalhamento de dados, consideramos natural o fato de o estudante da escola de idiomas já conhecer o idioma alvo de seus estudos uma vez que esse ensino não foi imposto a ele como na escola regular, mas sim foi ele quem consentiu buscar esse conhecimento matriculando-se em tal escola. Mesmo que a busca desse aprendizado tenha sido imposta ao adolescente pelos pais ou determinada por alguma outra situação, esse estudante já vivenciou, previamente, algum contato com a língua alvo.

A grande maioria dos aprendizes de uma escola de idiomas na faixa etária analisada, caso não tenha tido contato com a Língua Inglesa previamente fora do ambiente escolar, no mínimo foi inserida nessa língua na escola de ensino regular, justificando-se assim a primeira distinção entre essas duas instituições.

O desconhecimento do idioma pode vir a determinar paixões não satisfatórias à aprendizagem devido ao estranhamento que o novo pode causar no aprendiz, conduzindo-o ao medo do desconhecido, ao desprezo por sentir que a língua alvo não lhe pertence ou mesmo à indignação pelo fato de o outro sujeito possuir um conhecimento que ainda não é por ele compartilhado.

Na escola de ensino regular foi evidenciado tanto o medo quanto o desprezo. Despreza-se por não atribuir valor algum a uma língua que até então era desconhecida. O temor também era despertado, pois o novo, o diferente do que já estamos acostumados quase sempre nos causa algum receio.

Essas duas paixões, no entanto, não foram percebidas na escola de idiomas, uma vez que quem procura uma escola dessa natureza geralmente está ciente do ensino que receberá nessa instituição e, em geral, já deve ter tido algum contato com a língua estrangeira previamente.

Porém, a indignação foi manifestada no texto de um aluno da escola de idiomas. Mas faz-se necessário ressaltar que no momento da presença dessa paixão, esse estudante relata que ainda não estudava na escola de idiomas, posteriormente é que se matriculou nesse centro de ensino. Portanto, quando a indignação foi despertada no aluno da escola de idiomas, este estudante ainda mantinha o contato com a Língua Inglesa apenas na escola de ensino regular e indignou-se porque desconhecia uma língua que outros sujeitos já dominavam.

Dessa forma, o contato prévio do adolescente com a língua inglesa anteriormente ao seu ingresso na escola pode ser um fator positivo para a escola de idiomas, que normalmente atende a um público que não considera a língua estrangeira como uma língua estranha a ele uma vez que procura uma instituição como essa porque almeja o domínio dessa língua.

A segunda característica observada entre os aprendizes da Língua Inglesa ressalta o uso efetivo da língua que o aluno já demonstra em seus relatos. Enquanto apenas um estudante da escola de ensino regular manifestou o uso efetivo do idioma escrevendo uma palavra na língua inglesa em sua redação, quatro discentes da escola de idiomas revelaram escutar músicas, assistir filmes e seriados, utilizar a internet, tudo isso na língua alvo.

Encontrar um uso imediato para o conhecimento que lhe é transmitido motiva o aluno a desejar e a buscar cada vez mais o domínio da língua, podendo despertar, portanto, sentimentos que aproximam o estudante do aprendizado já que ele percebe a presença da Língua Inglesa no seu dia a dia.

O terceiro aspecto analisado refere-se à visão que os estudantes apresentam a respeito do uso da Língua Inglesa no futuro. Quatro alunos da escola de ensino regular e cinco da escola de idiomas mencionaram que no futuro a Língua Inglesa poderá facilitar as suas vidas de alguma maneira, seja profissionalmente ou para realizar uma viagem ao exterior.

Essa consciência da necessidade de possuir o domínio de uma segunda língua nos dias atuais permite que o aluno visualize na Língua Inglesa a possibilidade de uma vida mais próspera, fazendo assim com que esse estudante emule-se a querer para si esse conhecimento que já conduziu outros sujeitos ao sucesso.

No entanto, apesar de esse último aspecto ter sido evidenciado nos relatos dos aprendizes de ambas as escolas, a maneira como essa característica é manifestada em cada instituição ressalta mais uma distinção entre essas duas realidades de aprendizado da Língua Inglesa.

Enquanto os estudantes da escola de idiomas projetam um uso futuro para o idioma ao qual estão sendo inseridos como uma continuidade ou consequência da aplicabilidade que o idioma já tem em suas vidas hoje, uma vez que a relação destes aprendizes com a Língua Inglesa é mediada pela realidade, os alunos da escola de ensino regular hipotetizam um uso futuro para esta língua que estão aprendendo e que, no momento, ainda não apresenta uma aplicação imediata para eles.

Assim como foi observada uma certa diferença a respeito dessas duas últimas características entre os alunos dessas duas escolas, a emulação também apresentou uma variação entre os estudantes dessas duas instituições.

Perceber o uso efetivo do que está sendo aprendido ou prever um uso no futuro para o que se estuda no momento pode contribuir para que a emulação seja despertada no aprendiz. O estudante, na ânsia de utilizar o idioma como outros já utilizam ou no desejo de obter o mesmo sucesso já alcançado por outros através da Língua Inglesa, pode ser levado a querer imitar esse outro sujeito a fim de assemelhar-se a ele uma vez que considera esse outro igual a ele, sendo possível assim ele também compartilhar desse mesmo conhecimento.

O quarto aspecto observado foi em relação ao contato que o aprendiz tem com a Língua Inglesa fora do ambiente escolar. Apenas um estudante da escola de ensino regular relatou manter contato com o idioma através de músicas internacionais, ao passo que quatro alunos da escola de idiomas demonstraram que a língua alvo está presente em suas vidas inserida em suas atividades cotidianas.

Essa proximidade maior com o idioma facilita a aquisição da língua estrangeira. Quanto mais intenso for o contato do aprendiz com a língua, mais rápido e de forma mais eficiente o aprendizado acontecerá, vindo assim a provocar sentimentos positivos no aluno em relação à língua.

Dessa forma, percebemos que os aprendizes da escola de idiomas encontram-se mais propensos à identificação com a língua alvo que os estudantes da escola de ensino regular. Para os primeiros, a Língua Inglesa já apresenta um uso imediato, o idioma já está inserido no contexto social do aprendiz. No entanto, para os alunos da escola de ensino regular, a aplicabilidade dessa língua, no momento atual, é quase nula, portanto apenas formulam hipóteses para um uso futuro desse idioma, fator este que retoma a alta incidência dos estudantes pertencentes a essa realidade no terceiro aspecto que acabamos de analisar, que levava em consideração um uso futuro para a Língua Inglesa.

A última característica foi comum a ambos os ambientes de ensino sendo manifestada por todos os aprendizes analisados. Em todas as redações percebemos que, embora muitas vezes a Língua Inglesa tenha despertado paixões que no início afastavam o estudante do aprendizado, em todos os casos ela também conseguiu suscitar sentimentos que conduziam o aluno à identificação com a língua.

A identificação entre o aluno e o idioma mostra que esse aprendiz está em conjunção com a língua inglesa, ou seja, esse é um aspecto resultante do amor que a língua alvo despertou no aprendiz.

Sendo o amor uma paixão que foi comum às duas instituições de ensino e que foi manifestada por todos os alunos sem exceção, é natural que todos os estudantes tenham se identificado com a Língua Inglesa, mesmo que essa identificação não tenha acontecido desde o início, momento em que outras paixões talvez não satisfatórias ao aprendizado tenham sido suscitadas.

Na sequência, apresentamos em uma tabela a incidência das paixões que foram manifestadas em cada uma das instituições de ensino analisadas de acordo com os sentimentos que cada aprendiz exteriorizou em seu texto. Separamos as paixões de acordo com as redações advindas das escolas em que elas foram concebidas.

Tabela 1 – Comparação das paixões na escola de ensino regular e na escola de idiomas

	ESCOLA DE ENSINO REGULAR					**ESCOLA DE IDIOMAS**				
PAIXÕES	R1	R2	R3	R4	R5	I1	I2	I3	I4	I5
Cólera										
Calma	**X**					**X**				
Temor	**X**									
Confiança	**X**	**X**				**X**				
Amor	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
Ódio										
Vergonha										
Impudência										
Favor										
Compaixão										
Indignação						**X**				
Inveja										
Emulação	**X**			**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
Desprezo		**X**	**X**							

A tabela acima evidencia que algumas paixões não foram percebidas em nenhuma das redações ao passo que outros sentimentos apareceram em todos os textos ou em quase todos. Outras paixões, no entanto, foram comuns apenas a uma das instituições de ensino analisadas.

A cólera, o ódio, a vergonha, a impudência, o favor, a compaixão e a inveja são sentimentos que não foram manifestados em nenhum momento por nenhum dos aprendizes em seus textos. As demais paixões foram suscitadas em pelo menos um dos alunos que fazem parte das amostras desta pesquisa.

É interessante ressaltar que, enquanto a emulação foi suscitada em todos os aprendizes da escola de idiomas, assim como está destacado na cor verde na tabela, na escola de ensino regular houve casos em que esta paixão não foi manifestada e a ausência dessa paixão está marcada pela cor azul. No entanto, nos textos em que este sentimento esteve ausente, uma outra paixão foi despertada: o desprezo, que também está destacado na cor verde para evidenciar a sobreposição deste sentimento em relação à emulação.

Sendo a emulação o desejo de igualar-se ao outro, quando se carece de um modelo ao qual seguir, despreza-se pois, nessa situação, o outro, segundo Aristóteles (2003, p. 7) "não parece digno de consideração" uma vez que não reconheço sua importância. E as únicas manifestações do desprezo nos textos dos discentes analisados foram justamente nos dois casos em que a emulação não foi despertada, como foi identificado na tabela pelas cores azul e verde.

Na cor vermelha destacamos na tabela acima uma paixão comum às duas realidades de ensino da Língua Inglesa: o amor. Essa paixão foi manifestada por todos os aprendizes do idioma, sem exceção.

Na sequência, apresentamos um outro gráfico que compara a incidência de todas as paixões que foram manifestadas em textos de alunos da escola de ensino regular, da escola de idiomas, ou ainda de ambas as instituições.

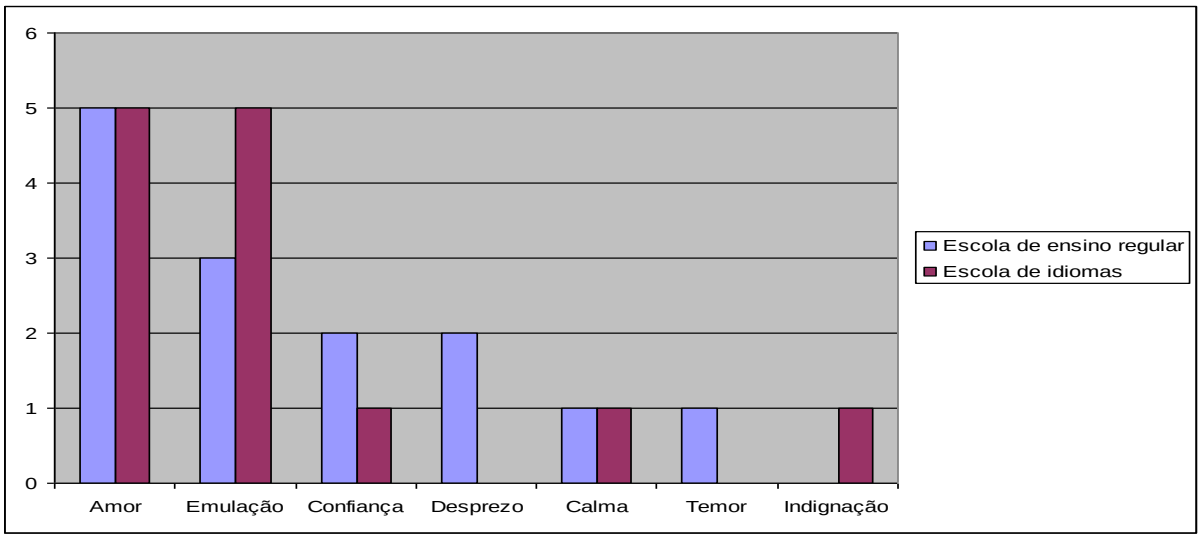


Figura 4 – Confronto das paixões: escola de ensino regular e escola de idiomas.

A partir desse gráfico podemos contrastar as duas realidades de ensino de acordo com as paixões que foram manifestadas em cada ambiente.

A indignação foi percebida apenas nos estudantes de uma escola de idiomas, no entanto, como já foi mencionado anteriormente, essa paixão foi despertada quando o discente ainda mantinha contato com a língua somente na escola de ensino regular.

O temor e o desprezo também só foram observados em alunos da escola de ensino regular. A calma e a confiança foram paixões apreendidas em ambos os ambientes de ensino.

Consideramos natural o fato de a calma e a confiança estarem presentes no aprendizado de uma segunda língua. Para que o aprendizado se efetive é necessário que o aluno esteja em um estado de tranquilidade, pois o aprendizado não se concretiza quando há a presença de sentimentos que não permitem que a calma acometa o estudante.

Assim que o aprendizado começa a acontecer, o aprendiz, consequentemente, mostra-se mais confiante em relação a sua performance na língua, sendo, portanto, maior a possibilidade de alcançar o êxito na aquisição do novo idioma uma vez que essa paixão dá a consciência ao estudante que ele é capaz de adquirir esse conhecimento.

A emulação é compartilhada por alunos das duas instituições de ensino, no entanto, sua incidência é maior em estudantes da escola de idiomas, tendo sido manifestada por todos os aprendizes analisados dessa instituição.

Sendo a emulação um desejo de imitar o outro por julgar-se semelhante a ele, portanto digno de obter tudo o que já pertence a esse outro, é comum que o aluno da escola de

idiomas sinta-se mais emulado a querer aprender a Língua Inglesa. Assim como foi identificado anteriormente, esse aluno mantém um maior contato com o idioma fora da sala de aula, sendo-lhe possível, assim, estar cercado por mais fontes que o fazem desejar a Língua Inglesa para si também.

Essas fontes que inspiram os estudantes a projetarem uma imagem positiva do idioma e a desejarem compartilhar desse conhecimento vão desde pessoas do convívio do adolescente assim como músicas, seriados, filmes na língua alvo que instigam o aluno a querer entender o idioma e que servem de modelos para esses aprendizes.

A última paixão, o amor, foi um sentimento percebido nas duas escolas e manifestado por todos os discentes. O fato de essa paixão ser unânime a todos os alunos analisados demonstra que a Língua Inglesa, apesar de inicialmente despertar alguns sentimentos que afastavam o estudante do aprendizado, após esses primeiros contatos do estudante com a língua, esse idioma conseguiu, paulatinamente, fazer com que cada adolescente se identificasse com ele. A Língua Inglesa despertou o amor em cada aprendiz, uma paixão que mantém o estudante em conjunção com a língua, e que, consequentemente, contribui para o aprendizado efetivo do idioma.

CONCLUSÃO

Neste estudo procuramos partir de princípios já amplamente discutidos em relação à interação comunicativa e às paixões que são despertadas em toda interação aliando esses conceitos à aprendizagem da Língua Inglesa.

Sendo o objetivo do ato retórico que ocorre na interação escolar durante o aprendizado de uma língua estrangeira conduzir os seus interactantes à identificação com a língua alvo e, sabendo-se ainda que essa identificação só é conseguida através das paixões que são despertadas na situação comunicativa, esta pesquisa propôs-se a investigar as paixões suscitadas em dois ambientes distintos de aprendizagem.

Considerando-se que as paixões são as respostas dadas pelo auditório ao seu orador, e que elas estão presentes em qualquer espécie de contato percebido entre eles, elegemos para este trabalho duas situações de aprendizagem que julgávamos apresentar características muito díspares e, dessa forma, esperávamos que as paixões percebidas nessas duas realidades também fossem as mais variadas e distantes possíveis.

As interações comunicativas apreciadas nesta pesquisa dizem respeito às interações que ocorrem entre os aprendizes da Língua Inglesa com o idioma e, para a análise dessas relações, selecionamos o corpo discente de uma escola de ensino regular pública e também os estudantes de uma escola de idiomas que constituíram as duas populações que foram investigadas.

Após um levantamento bibliográfico a respeito das paixões (ressaltando que neste estudo consideramos as quatorze paixões propostas por Aristóteles), foi possível proceder primeiramente a um estudo de campo para a coleta dos dados seguido de uma seleção das informações para a configuração do *corpus*, que foi constituído por dez amostras. Essas amostras obtidas tratam-se de redações redigidas pelos alunos desses dois ambientes de ensino, com o tema “O inglês na minha vida”, de forma a exteriorizar a relação que existe entre eles e a Língua Inglesa.

No decorrer do estudo das paixões aristotélicas foi evidenciado o poder que as paixões exercem sobre o seu auditório. A influência das paixões sobre o sujeito é de tal

intensidade que as paixões se sobressaem, deixando a razão em segundo plano, já que são as paixões que impulsionam a ação.

Atribuída a importância das paixões em todo ato comunicativo, inclusive no que concerne ao aprendizado de uma segunda língua, por meio dos relatos dos estudantes foi possível perceber não só as paixões recorrentes em cada ambiente de ensino, mas também alguns aspectos particulares que caracterizavam os discentes de cada escola e que contribuíam para que paixões específicas fossem despertadas naquela realidade.

Várias das paixões classificadas por Aristóteles não foram percebidas em nenhum dos adolescentes integrantes das amostras. No entanto, não descartamos a possibilidade de essas paixões virem a ser despertadas por outros aprendizes da Língua Inglesa, uma vez que, dentro dos próprios textos analisados encontramos indícios que, caso não tivessem sido revertidos, mas ao contrário, intensificados, poderiam ter suscitado uma nova paixão naquele estudante.

Assim como noticiamos paixões que não apresentaram nenhuma ocorrência, que foi o caso da cólera, do ódio, da vergonha, da impudência, do favor, da compaixão e da inveja, também encontramos paixões que foram evidenciadas em apenas um dos ambientes de ensino como o temor, o desprezo e a indignação.

As duas primeiras paixões foram observadas somente na escola de ensino regular, já a indignação acometeu um aluno da escola de idiomas, porém no momento em que essa paixão foi percebida, esse adolescente ainda mantinha contato com a Língua Inglesa apenas na escola de ensino regular. Dessa forma, esta é também uma paixão característica da escola de ensino regular, juntamente com o temor e o desprezo.

A calma e a confiança estão presentes em ambos os ambientes de ensino, fato que avaliamos como favorável ao aprendizado, uma vez que uma situação de aprendizagem tensa e que transmita insegurança ao estudante, não levará à efetivação da aprendizagem, mas ao contrário, repelir-se-á esse aprendiz nessas circunstâncias.

Outras duas paixões compartilhadas nas duas situações de aprendizagem, porém apresentando-se com uma intensidade maior que as duas paixões citadas anteriormente foram a emulação e o amor. Tratando-se de duas paixões que promovem a aproximação entre os interactantes, esses sentimentos são capazes de manter o adolescente em conjunção com a Língua Inglesa, contribuindo, consequentemente, para a concretização do aprendizado.

No entanto, a emulação não se mostrou tão presente na escola de ensino regular assim como o fez na escola de idiomas. Este fato concorre para que mais uma diferença entre

essas duas instituições de ensino seja evidenciada. Enquanto o aluno da escola de idiomas demonstrou ter um modelo a ser seguido que o levava a visualizar um uso real para a língua a qual ele estava sendo inserido, o estudante da escola de ensino regular, por sua vez, carece desse artifício, sendo o professor, na maioria das vezes, o único mediador entre o aprendiz e a língua alvo.

Para o estudante da escola de idiomas, esse modelo pode ser representado por uma pessoa do convívio do aprendiz que já possua o domínio do idioma ou mesmo anseios que esse aprendiz apresente e que a sua própria situação financeira e o contexto social no qual ele está inserido o permitam ter, como viagens iminentes ao exterior ou a realização de um intercâmbio. Na ânsia de igualar-se ao outro, seja no nível intelectual ou mesmo para alcançar o que o outro já concretizou, a emulação é suscitada.

Já o aluno da escola de ensino regular, na ausência de um modelo a seguir, ao invés de sentir-se emulado a aprender, despreza a Língua Inglesa uma vez que não consegue visualizar um uso efetivo para este aprendizado. E o desprezo foi evidenciado justamente nos aprendizes oriundos da escola de ensino regular que não manifestaram a emulação.

Comparando as paixões que foram suscitadas nas duas realidades de aprendizagem do idioma, constatamos que somente na escola de ensino regular foram despertadas, inicialmente, algumas paixões que não conduziam os aprendizes à identificação com a língua, devido, muitas vezes, à ignorância que o discente apresentava em relação à língua alvo.

O desconhecimento do idioma, a falta de contato com o inglês fora do ambiente escolar e, acrescido a isso, a escassez de oportunidades para se utilizar efetivamente a nova língua são fatores que contribuem para que paixões que são desfavoráveis à aprendizagem sejam suscitadas, e todas essas características são predominantes na escola de ensino regular.

Paixões que afastavam o adolescente da Língua Inglesa não foram observadas quando tratamos especificamente dos sentimentos que acometem os discentes de uma escola de idiomas. Tal distinção pode ser entendida pelo fato de, na maioria das vezes, o primeiro contato do estudante com o idioma ocorrer na escola de ensino regular, portanto, é neste ambiente que são suscitadas as primeiras emoções do aprendiz em relação à Língua Inglesa, e esse primeiro impacto pode, em muitos casos, provocar o medo pelo novo, o desprezo pelo desconhecido e muitas outras paixões que atuam como dissociadoras, ou seja, vão de encontro à aprendizagem.

A escola de idiomas, dessa forma, possui uma vantagem, pelo menos inicial, em relação à escola de ensino regular por atender a um público que, ao menos na faixa etária analisada, já se apresenta à escola ciente do ensino a que será submetido.

Desse modo, nossa hipótese inicial para este trabalho, de que cada ambiente de ensino caracterizava-se por apresentar paixões distintas nas relações entre os seus aprendizes e a Língua Inglesa foi comprovada em alguma medida, mesmo que essa distinção ocorra apenas nos primeiros momentos da aprendizagem.

Podemos ressaltar o emprego imediato da língua alvo como um fator que contribui para o maior distanciamento entre essas duas realidades de aprendizado da Língua Inglesa. Enquanto um grupo de alunos visualiza a aplicabilidade imediata da língua, para o outro grupo seu uso ainda é considerado de forma hipotética.

A relação entre os estudantes da escola de idiomas e a Língua Inglesa é mediada pela realidade, ou seja, o idioma está inserido no contexto social dos discentes. Esses aprendizes mostram uma visão mais pragmática do idioma, é como se a própria realidade do aluno demandasse o aprendizado do inglês como uma segunda língua. Assim sendo, os estudantes provenientes da escola de idiomas apresentam uma maior propensão à identificação com o idioma.

O contrário ocorre quando voltamos nossa atenção para os discentes oriundos da escola de ensino regular. Há uma dissociação na relação entre esses aprendizes e a Língua Inglesa, fator este que distancia esses alunos da língua. A aplicação do idioma não é imediata nem efetiva, os estudantes apenas formulam hipóteses a respeito de um possível uso da língua no futuro. Isso acarreta, principalmente nos primeiros contatos do aprendiz com a língua, uma certa desidentificação.

Apesar de a escola de ensino regular, de forma contrária ao que acontece na escola de idiomas, promover paixões que distanciam os estudantes da Língua Inglesa, a partir do momento em que o idioma não é mais estranho ao adolescente, esses dois ambientes de ensino começam a se equiparar no que diz respeito às paixões que são percebidas nessas duas realidades, uma vez que o amor foi comum a todos os aprendizes da língua.

Após os contatos iniciais do estudante com a Língua Inglesa na escola de ensino regular, o idioma começa a despertar paixões que aproximam esses aprendizes, facilitando assim a efetivação do aprendizado.

Portanto, concluímos que dois ambientes de ensino de Língua Inglesa que se opõem devido às inúmeras características que os distinguem, a começar pelo público ao qual

atendem, são capazes de promover a identificação entre o aprendiz e o idioma por meio das paixões suscitadas pela Língua Inglesa, apesar de essa identificação não ser conseguida desde os momentos iniciais do aprendizado nas duas realidades.

Dessa forma, a interação que ocorre entre os estudantes da Língua Inglesa e o idioma alcança o seu objetivo que é sempre o de provocar a identificação entre os interactantes. Assim também o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira cumpre sua missão de proporcionar o aprendizado da língua pelo aprendiz, e esse domínio da língua é possibilitado a partir das paixões favoráveis à aprendizagem que a Língua Inglesa é capaz de suscitar em seu aprendiz.

Esta pesquisa nos possibilitou uma consciência de que a Língua Inglesa, seja ela transmitida em uma escola de ensino regular ou em uma escola de idiomas, consegue aflorar em seus aprendizes paixões que os conduzem à identificação com a língua alvo facilitando assim o aprendizado do idioma.

Apesar de tão ressaltadas e difundidas as diferenças percebidas entre uma escola de ensino regular da rede pública e uma escola de idiomas, entendemos que as paixões que divergem nesses dois ambientes de ensino dizem respeito, principalmente, a três fatores: aos primeiros contatos que o estudante tem com a Língua Inglesa, ao contexto social no qual o aluno está inserido, que permite ou não a aplicabilidade imediata da língua alvo na vida do aprendiz e também à idealização de modelos dentro da realidade do estudante que levem este aluno a desejar o aprendizado, uma vez que a ausência desses modelos pode afastar o aprendiz da língua.

Desse modo, este estudo pode, portanto, contribuir para que os professores de língua estrangeira possam refletir sobre a forma de inserção do aprendiz em uma nova língua que é, até então, estranha a ele. Sabendo-se que os primeiros contatos com a língua alvo podem provocar paixões que tanto aproximem esse aluno da língua como o distanciem, compete aos professores reverem as estratégias de apresentação do idioma, amenizando assim o impacto percebido no adolescente quando se depara com a língua estrangeira.

O professor de língua estrangeira, estando ciente do poder decisivo das paixões sobre o aluno e da influência que as paixões exercem sobre seu aprendizado e ainda tendo conhecimento das paixões que acometem os estudantes desses dois centros de ensino, pode tentar conduzir seus ensinamentos de forma que a língua não desperte nos alunos paixões dissociadoras.

Tratando-se de duas realidades distintas de aprendizado de uma língua estrangeira, as estratégias argumentativas utilizadas nesses dois ambientes também necessitam ser diferenciadas. A escola de ensino regular, na ausência de modelos no contexto social em que seus aprendizes estão inseridos, requer que o professor busque modelos mais palpáveis para a inserção desse aprendiz na língua.

O professor da escola de ensino regular, em especial, visto que esse ambiente caracterizou-se por suscitar paixões que não promovem a identificação do aprendiz com a Língua Inglesa, pode conduzir seu trabalho de forma que o medo, o desprezo e a indignação, que são sentimentos que foram associados a essa realidade de aprendizagem, não sejam despertados.

Sendo a escola de ensino regular o ambiente no qual, na maioria das vezes, ocorre a primeira aproximação do aprendiz com a Língua Inglesa, faz-se necessário que esses primeiros contatos sejam capazes de despertar sentimentos que mantenham o aluno em conjunção com a língua alvo para que as paixões atuem de forma a estimular a concretização da aprendizagem.

Pensando na associação das paixões com a aprendizagem de uma língua estrangeira, percebemos que as paixões, quando favoráveis, atuam como estímulos positivos para que a aprendizagem ocorra. Esse fato possibilitou-nos refletir a relação que as paixões, quando despertadas nos aprendizes da Língua Inglesa, podem ter com a motivação que esses adolescentes apresentam para a aprendizagem do idioma.

A partir das considerações de Gardner (2007, p. 10, tradução nossa), que define que o indivíduo motivado é o que "exibe o afeto positivo"[11], se considerarmos o termo "afeto" na visão da psicanálise, no sentido de realmente "afetar" o sujeito de alguma forma, sabendo que as paixões têm o poder de fazer com que o indivíduo por elas tomado altere seu julgamento, podemos pensar que o sujeito no qual paixões foram despertadas trata-se de um sujeito que foi "afetado" de alguma maneira, sendo assim motivado a esboçar alguma reação, seja ela positiva ou negativa.

Este trabalho, portanto, além de ressaltar a importância das paixões na aprendizagem de uma língua estrangeira e investigar as paixões presentes em dois ambientes distintos de aprendizagem da Língua Inglesa, abre caminhos para que se possa pensar em uma

[11] "[…] *exhibits positive affect* […]" (GARDNER, 2007, p. 10)

discussão mais ampla, relacionando as paixões despertadas no aprendizado da Língua Inglesa com a motivação do aprendiz diante do aprendizado de qualquer língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. O Estatuto das paixões segundo Aristóteles. *Polymatheia*, Fortaleza, v. III, n. 3, p. 31-42, 2007.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Retórica*. Tradução de Marcelo Silvano Madeira. São Paulo: Rideel, 2007. (Coleção Biblioteca Clássica).

_____. *Retórica das paixões*. Prefácio de Michel Meyer; introdução, notas e tradução do grego: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, C. L.; LOUSADA, E. G.; SOARES, J. J. B.; PRADO, M. *Para viver juntos*: português, 7º ano: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.

DUARTE, S. F. P.; SOARES, F. G.; RODRIGUES, A. L. *Guia para composição de projeto de pesquisa*. Disponível em: <http://www. http://ebookbrowse.com/fainor-guia-para-composição-de-projeto-de-pesquisa-pdf-d87486744>. Acesso em: 10 nov. 2012.

FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. Olhos de Caim: a inveja sob as lentes da linguística e da psicanálise. In: FIGUEIREDO, M. F.; MENDONÇA, M. C.; ABRIATA, V. L. R. (Orgs.). *Sentidos em movimento:* identidade e argumentação. Franca: Unifran, v. 3, 2008. p. 181-197.

GARDNER, R. C. Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, University of Western Ontário, n. 8, p. 9-20, 2007.

HOUAISS, Dicionário eletrônico. CD (2001).

HUME, D. *Tratado da natureza humana*. Tradução de Serafim da Silva Fontes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LAPLANCHE & PONTALIS. *Vocabulário da psicanálise*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. New York: Oxford University Press, 2006.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEYER, M. *A retórica*. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, E. de. *Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo*. 2003. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PLANTIN, C. *A argumentação*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

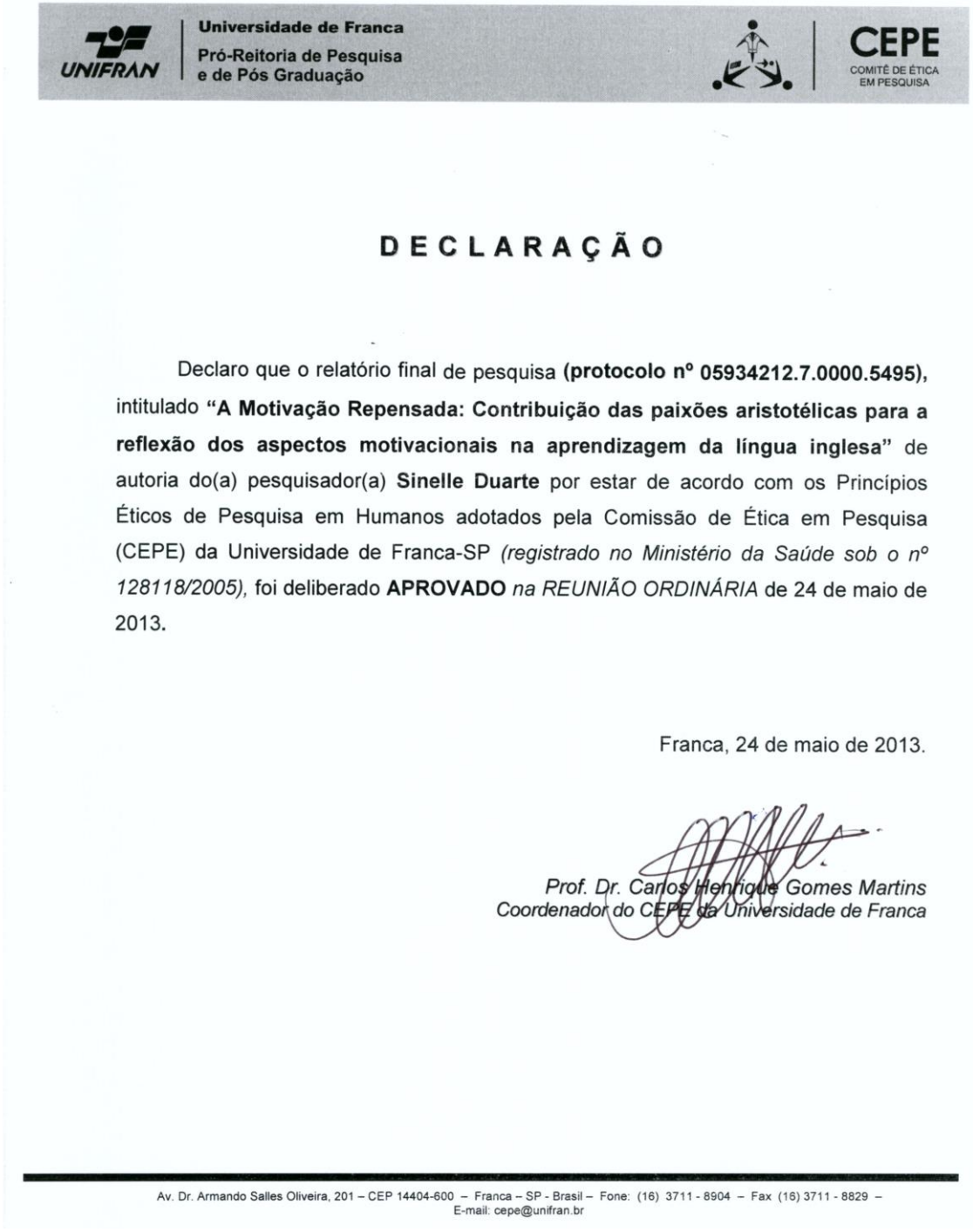
ROMERO, T. R. de S. A dimensão afetiva no processo de reflexão crítica. In: SILVA, E. R. da; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral, 2007. p. 209-234.

STEVICK, E. W. *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

TIBA, I. *Pais e educadores de alta performance*. São Paulo: Integrare, 2012.

ZIMERMAN, D. E. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANEXO



Universidade de Franca
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós Graduação

UNIFRAN

CEPE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DECLARAÇÃO

Declaro que o relatório final de pesquisa **(protocolo nº 05934212.7.0000.5495),** intitulado **"A Motivação Repensada: Contribuição das paixões aristotélicas para a reflexão dos aspectos motivacionais na aprendizagem da língua inglesa"** de autoria do(a) pesquisador(a) **Sinelle Duarte** por estar de acordo com os Princípios Éticos de Pesquisa em Humanos adotados pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEPE) da Universidade de Franca-SP *(registrado no Ministério da Saúde sob o nº 128118/2005),* foi deliberado **APROVADO** *na REUNIÃO ORDINÁRIA* de 24 de maio de 2013.

Franca, 24 de maio de 2013.

Prof. Dr. Carlos Henrique Gomes Martins
Coordenador do CEPE da Universidade de Franca

Av. Dr. Armando Salles Oliveira, 201 – CEP 14404-600 – Franca – SP - Brasil – Fone: (16) 3711 - 8904 – Fax (16) 3711 - 8829 –
E-mail: cepe@unifran.br