

## CONTRA UMA CONCEPÇÃO INSULAR DAS EMOÇÕES: A VIRADA AFETIVA EM ASL COMO UM EIXO TEÓRICO DE DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO

*Diego Abreu<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O objetivo central do presente trabalho é lançar luz sobre um movimento teórico denominado por Pavlenko (2013) de virada afetiva, que, nas últimas duas décadas, vem ganhando proeminência nas pesquisas na área de ASL. Para tanto, me engajo em uma investigação com o intuito de esclarecer, por um lado, as bases teórico-filosóficas que sustentam o processo histórico em questão e, por outro lado, a perspectiva contra a qual os estudos situados sob a égide da virada afetiva em ASL se insurgem. Finalmente, destaco os desafios que os estudos desenvolvidos sob os preceitos da virada afetiva estão propensos a enfrentar, assim como pontuo as possíveis contribuições que essas pesquisas podem fornecer à literatura da área.

**Palavras-chave:** ASL; Afeto; Discurso Pedagógico; Virada Afetiva.

### 1. Introdução

Em trabalhos dedicados ao tema dos afetos em ambientes pedagógicos (dando atenção especial, nesse trabalho, ao contexto de sala de aula de línguas), tem se tornado um ponto de partida recorrente a menção à negligência dada à reflexão sobre as emoções em escritos voltados para o universo da sala de aula (ZEMBYLAS, 2005; BORG, 2006; ARNOLD, 2009). Porém, no presente artigo, busco lançar luz sobre um ponto diferente desse terreno teórico. Apesar do tom estoicamente atarácico e apático da reflexão clássico/moderna sobre ensino/aprendizagem sugerirem o contrário, argumento que, nos estudos afiliados à cátedra denominada de Aquisição de Segunda Língua<sup>2</sup> (Pavlenko, 2013), os elementos relacionados ao afeto, ao menos nas últimas décadas, têm se apresentado como uma esfinge constante nas pesquisas dessa tradição. Para sustentar tal posição, me apoio nas historiografias dos estudos concernentes a esse tema na área de ASL desenvolvidas por Aragão (2005), Pavlenko (2013) e Barcelos (2015). Considerando tal interesse, constantemente renovado, sobre o afeto nesse campo teórico, uma pergunta se faz evidente: a que se refere essa tão repetidamente mencionada negligência aos elementos afetivos nos estudos em ASL?

No presente artigo, defendo que a denúncia ao suposto olvido dos elementos afetivos nos estudos em ASL representa, antes de uma acusação direta, um pronunciamento de insatisfação dos autores e autoras contemporâneos (no raio histórico das duas últimas décadas) com o direcionamento das investigações ou, de forma mais estrita, com o tratamento dado ao tema das emoções na tradição da disciplina. De forma lacônica (desenvolverei esse ponto ao longo deste escrito), os elementos afetivos foram historicamente relegados à categoria periférica de variações individuais no solo da ASL. Nesse sentido, tudo aquilo que transbordasse a racionalidade e o aparato procedimental da prática pedagógica era prontamente carimbado como um desvio à suposta normalidade e linearidade da dinâmica de ensino/aprendizagem de línguas. Dessa forma, as emoções nesses contextos receberam o estatuto de patologia rara que, em momentos de infortúnio, acomete docentes e discentes de pouca sorte, antes de serem entendidas como um elemento, não apenas inerente, mas constituinte da vida em sala de aula.

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Conforme aponta Pavlenko (2013), a área de Aquisição de Segunda Língua, ironicamente, não se restringe apenas ao estudo sugerido pelo seu próprio nome, englobando todos os processos de aquisição e aprendizagem de línguas não-maternas ou segundas línguas maternas no caso de plurilinguismo. Apesar da ampliação do escopo da área, o seu nome original foi preservado por razões históricas.

O distanciamento paulatino desse paradigma individualista e associal do estudo das emoções em ASL [já esboçada em escritos como o de Prabhu (1992)] culminou em um movimento teórico denominado por Pavlenko (2013) de virada afetiva. Conforme lembrado pela autora (2013), a virada afetiva não representa a primogênita das reestruturações teóricas que acometeram a literatura de ASL e multilinguismo: a virada cognitiva nas décadas de 1960 e 1970, a virada narrativa nos idos dos dois decênios seguintes e, finalmente, a virada social no final da década de 1990 e primórdios do novo milênio já redesenharam as fronteiras investigativas da cátedra, trazendo novas articulações e engendramentos paradigmáticos. Nesse sentido, a recente virada afetiva advogada nesse artigo não deve ser entendida como uma revolução epistemológica *sui generis*, mas como mais um passo na trajetória histórica que impinge essa disciplina.

## 2. O edifício teórico da virada afetiva em ASL

Conforme aponta Pavlenko (2013), a virada afetiva tem como característica fulcral, não um incremento do interesse pelos afetos *per se*, mas sim uma mudança de perspectiva no tratamento do tema das emoções em contextos de ensino/aprendizagem em direção a um olhar mais abrangente, aprofundado e, inexoravelmente, multidisciplinar. Como já observado por Marcuse (1982), a fronteira que separava em flancos opostos a psicologia e as ciências sociais tornou-se obsoleta e insustentável. Nesse sentido, trancafiar toda a complexidade dos fenômenos afetivos – cuja realidade psicológico-ontológica apenas ganha materialidade significativa no terreno social e histórico (VYGOTSKY, 1994) – dentro desse ideal de indivíduo (encapsulado em si mesmo) é como um cartógrafo que traça uma linha reta para desenhar o mapa de um labirinto. Nesse esforço, constrói-se uma caricatura pseudológica da vida em sala de aula (sendo essa, uma instanciação de uma arena social mais ampla) que, apesar de aparentemente ofertar uma explicação simplificada e quantitativamente manipulável desse universo social investigado, em uma instância ulterior, atira sal sobre o solo onde reflexões e discussões mais condizentes com a complexidade do fenômeno observado poderiam frutificar.

Como todo passo desviante dado em uma senda teórica, os estudos constituintes da virada afetiva (PAVLENKO, 2013) emergiram como resposta a certos problemas e debilidades do paradigma que os antecedeu. Dentre eles, a autora destaca uma trempe fundamental: a sarcopenia e a rasidão das teorizações sobre as emoções nesses trabalhos; a busca insaciável pela linearidade e por uma dinâmica de causalidade que fomente um manuseio positivista dos fenômenos afetivos; e, finalmente, o caráter politicamente asséptico e infenso a uma postura de criticidade, que, segundo Barcelos (2015), dissocia estes estudos de seus contextos reais de sala de aula. Inexoravelmente, esse tripé de fraquezas leva à constituição de uma investigação que, enquanto busca refúgio sob a armadura (ainda que disfarçada) das ciências naturais, se distancia contundentemente das teorias de inclinação social e histórica, que permitiriam um tratamento mais abrangente desse fenômeno.

### 2.1. O entendimento insular das emoções docentes/discentes na sala de aula de línguas: a virada afetiva e sua vocação iconoclástica

Apesar da irrefutabilidade da apresentação de Pavlenko (2013), argumento que essa tríade de problemas trazidos pela autora constitui-se como um desdobramento contingente de um marco teórico mais profundamente arraigado, cuja influência na tradição da ASL conspurcou grande parte dos estudos desenvolvidos no seio dessa cátedra em seu cerne: uma concepção cartesiana dos afetos que, em última medida, desemboca em um entendimento reificado da vida em sala de aula. Mais importante que elucubrar sobre os detalhes e vicissitudes da teoria cartesiana das emoções<sup>3</sup>, se faz pontuar que essa concepção preconiza uma ideia imperativamente

3 A teoria cartesiana das emoções se sustenta sobre dois pilares: de um lado, uma visão espiritualista - que preconiza que a gênese dos afetos está situada no entrelace do corpo material e da alma etérea –; e, por outro lado, uma teoria mecanicista – asseverando que, uma vez materializados, as emoções se comportam em nosso corpo como micropartículas fisiologicamente mensuráveis. Para uma discussão mais detalhada dessa visão, consultar Vygotsky (1999).

individualizada das emoções – concernentes apenas ao plano da intimidade, da personalidade (aqui também cortada de sua raiz sociogenética) e da essencialidade de cada indivíduo. Esse raciocínio cartesiano aplicado aos estudos sobre os afetos no contexto de ASL patrocina a emergência de duas vertentes de tratamento desse fenômeno que, apesar de contraditórias, se ligam dialeticamente ao mesmo cordão umbilical teórico: de um lado, uma perspectiva biônica e numerológica; e, do outro lado, uma concepção obscurantista e semiteológica. No que tange a esta, as emoções ganham um contorno transcendental, sendo retratadas como idiosincrasias individuais de natureza espiritualizada, portanto, intangíveis pelas mãos carnis da intervenção teórico-metodológica. Em geral, a terapêutica pedagógica ofertada nesse contexto se resume ao controle paliativo dos impulsos exacerbados dessa forma de emocionalidade ou à instituição um ambiente de sala de aula de maior sensibilidade, segurança e espiritualidade onde esses “entes emocionais” possam transitar de forma confortável. No que se refere à outra perspectiva, as emoções passam por um processo de pasteurização quantitativa, em que toda a sua complexidade, dialeticidade e multifatorialidade são esterilizadas em função de uma suposta materialidade estatística que, antes de apresentar um retrato mais consistente desse fenômeno, erige uma quimera reificada e delirante que somente se sustenta no mundo fantasioso da numerologia positivista.

Em última instância, essa concepção cartesiana das emoções transforma os agentes do ensino/aprendizagem em ilhas afetivas - totalmente desconectadas umas das outras - que, quando reunidas sob um mesmo teto (ou no mesmo contexto) formam uma península, em que cada massa de terra possui o seu próprio cosmos afetivo encarcerado em si mesmo. Nesse sentido, o labor interventivo docente reside na edificação de muralhas procedimentais com vistas a impedir que qualquer manifestação afetiva escape ao território insular de cada indivíduo, inclusive ao seu próprio. Em outras palavras, espera-se que o (a) professor (a) sustente a ilusão de que tudo que se sente, deseja ou, de forma mais profunda, colore com vida a sala de aula deve ser restringido ao foro da intimidade individual, tornando-se qualquer transbordamento dessa barreira um problema a ser mitigado e contingenciado.

Considero que o movimento teórico hodierno denominado de virada afetiva (PAVLENKO, 2013) almeja assentar os piquetes de uma ruptura contundente com essa concepção apresentada acima. Naturalmente, essa cisão não ocorre de forma estancada, tendo havido ao longo da senda dos estudos em ASL inclinações, cada vez mais contundentes, em direção a um olhar mais holístico e aprofundado sobre o fenômeno dos afetos. Tampouco essa ruptura preconizada pela virada afetiva pode ser considerada hegemônica no campo teórico em questão, havendo ainda contemporaneamente uma série de pesquisas que se ancoram em uma concepção positivista e insular das emoções.

Entendendo que a virada afetiva, antes de materializar uma revolução teórica, representa apenas um relevo pontual em um terreno histórico de paulatina inclinação na direção de uma investigação mais holística das emoções, considero importante iluminar a trajetória historiográfica das pesquisas sobre o tema dos afetos desenvolvidas no bojo da ASL. Nesse sentido, na próxima seção, concentrarei minhas atenções na exposição (evidentemente, não exaustiva) de alguns estudos desenvolvidos nessa cátedra que tiveram como objeto central os aspectos afetivos em sua relação com o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

### **3. A trajetória histórica das pesquisas sobre os elementos afetivos na área de ASL**

Podemos afirmar, sem medo de maiores controvérsias, que a área de estudos em ASL encontra-se contemporaneamente em sua maturidade, apesar dos diversos redirecionamentos e reestruturações que suas bases teórico-metodológicas sofreram ao longo da metade final do século XX e inicial do século XXI. Tendo conhecido sua gênese como cátedra autônoma no exaurir da década de 1960, a área de ASL esboçou seus primeiros impulsos investigativos inclinando-se a um labor de cunho descritivo. Nesses estudos fundacionais, buscava-se compilar exemplos orais e escritos de produção dos alunos de L2 - em geral, durante conversas com falantes nativos -

com o intuito de compor um acervo linguístico amplo que ofereça insumos empíricos para a construção de um quadro de regularidades na produção desses aprendizes (ELLIS, 1994). Na prática, muitos desses dados orais eram transcritos e, posteriormente, vasculhados a procura de padrões de erros ou construções desviantes que pudessem balizar uma intervenção pedagógica mais eficiente, ou seja, que ofertasse uma atenção maior a esses problemas recorrentes. Essa fase inicial dos estudos em ASL é fortemente marcada pela influência sobeja dos postulados teóricos da linguística gerativista e da psicologia de inclinação cognitivista.

Evidenciadas as limitações inerentes às pesquisas fundamentalmente descritivas desenvolvidas na aurora da disciplina de ASL, o pensamento dominante na área rumou em direção a investigações de caráter explicativo, substituindo o interesse pela forma como os aprendizes produziam em L2 pela busca de entendimentos e teorizações acerca do processo de construção desses enunciados desviantes e, em um nível mais profundo, das razões que desencadeavam a própria existência dessas produções não-nativas. Em sua base, esses estudos se bifurcavam dicotomicamente no seio da oposição da influência exercida, de um lado, por fatores externos; e, de outro lado, por fatores internos (ELLIS, 1994). Naquele flanco, iniciava-se uma cruzada investigativa acerca do papel dos fatores externos relativos ao contexto social dos aprendizes em seu processo de aprendizagem; enquanto, na outra vereda, os pesquisadores debruçavam-se sobre os mecanismos mentais de assimilação cognitiva dos insumos linguísticos oferecidos pelo contato com a L2 e a transformação desse repertório acessado em conhecimento e habilidade linguística efetiva (ELLIS, 1994). Apesar da inegável importância de uma empreitada de cunho investigativo-explicativo acerca do processo de aprendizagem de L2, os estudos alinhados a essa corrente dos fatores internos/externos esfalfaram-se em seu próprio ponto de partida ou, mais precisamente, em duas debilidades fundacionais: a separação inexplicada (e inexplicável) dos fatores externos e internos em duas categorias estanques e desconectadas uma da outra; e os resíduos de behaviorismo psicológico (no campo interno) e social (no nível externo) – temperados com uma pitada de cognitivismo chomskiano -, notável no viés sistemático (sistema de inputs e outputs) dessas pesquisas que, em última instância, idealizavam os indivíduos muito mais como *black boxes* do que sujeitos idiossincráticos.

Iluminada a debilidade e a artificialidade da bifurcação teórica apresentada acima, as duas correntes, abruptamente dicotimizadas, paulatinamente foram se reaproximando até encontrarem seu cômputo no seio de uma nova vertente investigativa em ascensão em meados da década de 1970: a pesquisa acerca das diferenças individuais no processo de aprendizagem de L2 (ARAGÃO, 2007; ELLIS, 1994). Em seus primeiros passos, os estudos acerca das diferenças individuais ainda se assentavam sobre uma configuração metodológica positivista, ancorando-se em baterias de testes e compilação de dados estatisticamente manipulados. Nesse sentido, essas pesquisas ambicionavam precipuamente a apuração e o manuseio de dados empíricos, cujas aferições embasariam a construção de taxonomias e almanaques procedimentais para professores e tutores, visando municiar esses profissionais com um arsenal de recursos pedagógico-didáticos para lidar com as manifestações afetivas em sala de aula de L2. De maneira gotejante (porém, fortuita), o afã quantitativo e taxonômico foi sendo abandonada em prol de um olhar mais sistemático, dialético, multifatorial e, em uma instância ulterior, fiel à complexidade do objeto estudado.

Um volume oceânico de trabalhos regidos pela bandeira dessa investigação mais holística dos fenômenos afetivos na sala de aula de L2 emergem no crepúsculo da década de 1970 e na alvorada da década seguinte. Dada a quantidade expressiva de trabalhos - que se contrapõe à limitação de espaço do presente artigo -, apresento alguns estudos que julgo dignos de menção, me apoiando no panorama histórico dos estudos sobre afeto em ASL apresentado por Barcelos (2015, p. 306) para o estabelecimento desse recorte.

Inegavelmente, o primeiro grande marco fundacional dessa tradição ainda em gestação é representado nos estudos sobre motivação e atitudes desenvolvidos por Gardner e Lambert (1972). Apesar de ainda impingidos por um espírito positivista e empiricista, esses estudos se sustentam sobre um diálogo profícuo da perspectiva da ASL com a psicologia social. Objetivando compreender o complexo cenário linguístico do Canadá, entrecortado por

duas línguas dominantes (o francês e o inglês), os autores articularam o papel desempenhado pela motivação na aprendizagem ao contexto socio-cultural originário dos aprendizes. Uma das proposições centrais apresentadas pelos autores acerca dessas investigações reside no escalonamento hierárquico de diferentes formas de motivação perante o critério de engajamento e facilitação ao processo de aprendizagem de L2. Por exemplo, segundo os autores, o tipo de motivação impulsionado por um desejo de integração com o outro (denominado de motivação integrativa), configura-se como mais eficaz para a promoção de um processo de aprendizagem mais bem-sucedido em comparação com outros tipos de motivação, como a motivação instrumental (ARAGÃO, 2007). Naturalmente, diversas debilidades foram apontadas de forma sistemática por comentadores da obra dos autores. Dentre estas fraquezas, figuram uma certa aura de nebulosidade dos conceitos empregados pelos autores, uma vez que tais termos distanciam-se do cânone teórico da psicologia social; uma considerável vagueza e incoerência de certas categorias como “atitudes positivas” ou “motivação instrumental” (GARDNER; LAMBERT, 1972); além de preconizarem uma representação de indivíduo distanciado teoricamente do seu contexto social – ou seja, uma visão mais próxima à relação de uma espécie animal com seu habitat do que de um sujeito com o tecido de encontros sociais que o envolvem. Apesar dessas questões problemáticas, as discussões sedimentadas por essa obra pioneira ampliaram de forma contundente o escopo reflexivo que balizava a trajetória da disciplina de ASL.

Na esteira dos desenvolvimentos teóricos impingidos por Gardner e seus colegas, Krashen (1985) apresentou sua hipótese do filtro afetivo, cuja contribuição mais contundente reside na realocação hierárquica dos elementos emocionais na investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem de L2, elevando-os a um patamar de centralidade nessa caminhada. Segundo o autor busca expor de forma lacônica, “as pessoas adquirem segundas línguas apenas se elas obtêm inputs compreensíveis e se seus filtros afetivos estão baixos o suficiente para deixar os inputs ‘entrarem’ (aspas do autor)”<sup>4</sup> (KRASHEN, 1985, p. 4). Acerca do filtro afetivo mencionado acima, o autor o define como uma barreira mental que torna mais custosa e ineficaz a inculcação e assimilação de inputs linguísticos fornecidos pelo meio em que o aprendiz se encontra. Nesse sentido, preconiza-se que a influência desempenhada por esse mecanismo deve ser continuamente mitigada senão, idealmente, anulada à pena de transformar o processo de aquisição de L2 - que, em momentos de resistência afetiva baixa, se configuraria como uma experiência leve e prazerosa - em um *tour de force* emocional.

Apesar do filtro afetivo ser erigido em totem na hipótese dos inputs de Krashen, alguns aspectos problemáticos podem ser ressaltados na reflexão proposta pelo autor. Primeiramente, torna-se evidente que o autor atribui um papel pernicioso aos elementos afetivos no seio do processo de aprendizagem, apresentando uma versão mais amena e realista da cruzada escolástica por uma sala de aula apática. Da mesma forma, o autor sustenta sua empreitada elucubrativa em pilares teóricos inclinados aos rincões da psicologia cognitiva, cuja tradição mais hegemônica flerta com um certo grau de indiferença (para não dizer desprezo) à presença dos afetos no processo de aquisição de L2. Apoiando a sua hipótese dos inputs e outputs sobre alguns monumentos do gerativismo como o DAL (dispositivo de Aquisição de Linguagem), os afetos são coloridos com um verniz artificial de exterioridade em relação ao terreno psicológico do aprendiz, como se representassem elementos exogenamente introduzidos na mente do indivíduo, antes de uma inerência da psicologia humana. Essa compreensão visceral do processo de aprendizagem/aquisição de línguas contribui para a dicotomização afeto/cognição (aquele sempre carregando a sombra do desvio) que tornam as emoções indesejáveis para o órgão chomskiano de aquisição de linguagem assim como a esteatose é indesejável para o fígado. Por fim, essa suposta linearidade do processo de aprendizagem de L2 (movida por vetores de inputs e outputs) encoraja Krashen a realizar afirmações, no mínimo, imprudentes como “quando o filtro (afetivo) está baixo e input compreensível e apropriado é apresentado (e compreendido) a aquisição é inevitável” (KRASHEN, 1985, p. 4). Infelizmente para a solidez dessa proposição, a complexidade da mente humana não se submete a ser reduzida a um cabo de guerra entre filtros e inputs.

<sup>4</sup> People acquire second languages only if they obtain comprehensible inputs and their affective filters are low enough to allow the input “in”.

Ao longo da segunda metade da década de 1980 e início da década seguinte, o termo afetividade, tomada por um caráter de nebulosidade, foi perdendo espaço para a análise de emoções mais concretamente definidas. Dentre esses elementos, a ansiedade ganhou centralidade nas investigações desenvolvidas na área de ASL devido à sua recorrência e importância no contexto de ensino/aprendizagem de L2. Um autor cujo nome se torna proeminente nesse campo é Horwitz. Em um vasto estudo realizado ao lado de um grupo de colaboradores (HORWITZ *et al*, 1986), o grupo de pesquisadores desenvolveu uma escala de medição de ansiedade na aula de língua estrangeira (FLCAS – acrônimo em inglês). A série de medições empíricas assentadas nessa escala foi articulada na constituição de um conceito mensurável de ansiedade de língua estrangeira. Com base nos dados obtidos, os autores assinalaram uma correlação não-determinante (porém, influente) entre o nível de ansiedade aferido ao longo das testagens e a eficácia da aprendizagem de L2. Conforme aponta argutamente Aragão (2007), existe uma clamorosa contradição entre a forma como a ansiedade é mensurada – que reflete metodologicamente a maneira como esse afeto é entendido enquanto instância teórica – e a terapêutica procedimental pedagógico-didática conjurada como mecanismo de enfrentamento desse “problema”. Enquanto, por um lado, as taxonomias desenvolvidas no seio dessa literatura preconizam um olhar individualizante dos afetos perante o seu entorno sociocultural, os procedimentos indicados como meios de mitigar a influência negativa da ansiedade endereçam quase que exclusivamente elementos concernentes ao ambiente material da sala de aula a despeito do indivíduo que efetivamente sente algo. Na prática, o que se apresenta é uma teoria que se distancia dicotomicamente de sua aplicação: o resultado é uma intervenção pedagógica de inclinação, em certa medida, espiritualizada em nome de uma sala de aula livre de ansiedade, porém instituída sobre um arcabouço teórico taxonômico e quantitativo.

Uma perspectiva mais integrativa e multifatorial da discussão acerca do papel dos elementos afetivos no processo de aprendizagem de L2 foi ofertada no terreno da neurobiologia ao longo da década de 1990. Dentre as obras mais importantes desse pensamento, destaca-se o trabalho de Schumann (1994; 1997; 1999). Ancorado nos desenvolvimentos teóricos sobre a relação íntima e inexorável entre afeto e cognição levados a cabo pela psicologia social, teoria da avaliatividade dos afetos e a neurobiologia (DAMÁSIO, 1994; OATLEY & JENKINS, 1996; SOLOMON, 1997), Schumann peticionou em favor desse argumento no contexto da área de ASL. Segundo o autor, as diferentes trajetórias de cada indivíduo no processo de aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira) encontram sua explicação na idiosincrasia inerente à estrutura biológica avaliativo-afetiva que baliza a nossa cognição nesse processo. No entanto, essa estrutura afetiva de avaliação não se constitui no vácuo, estando as contingências da trama social que envolve esse processo representadas na teoria de Schumann pelo conceito de aculturação. Laconicamente, essa ideia compita a natureza qualitativa do envolvimento de cada indivíduo com a cultura alvo da língua que se pretende aprender, integrando, no esteio dessa reflexão, dois níveis distintos em que essa relação se institui: o nível psicológico (intra-relacional) e o nível social (inter-relacional) <sup>5</sup>.

Em meio às diversas contribuições para o desenvolvimento de uma perspectiva afetiva mais holística e complexa na área de ASL que saturam as pesquisas de Schumann, algumas inconsistências também se notabilizam diante de um exame mais atento da teoria do autor. Além de incorrer em certas postulações reducionistas e mostrar-se desconfortável na construção de um diálogo entre expedientes teóricos de áreas distintas (como a biologia, a antropologia e a psicologia), o pensamento de Schumann (1997; 1999; 1994) carrega uma debilidade herdada das teorias que nutriram suas reflexões, em especial, a teoria da avaliatividade reinante na psicologia cognitiva: o escamoteamento da subjetividade do aprendiz. Nesse sentido, o indivíduo é reduzido a uma espécie de computador orgânico que processa passivamente variáveis dentre as quais os elementos afetivos – aqui apresentados como avaliações subconscientes – tendo como resultado uma trajetória histórica de aprendizagem específica, cujo resultado seria diferente na mesma proporção em que as variáveis o fossem.

Encerro esse breve panorama dos estudos sobre os afetos em ASL precedentes à ignição mais contundente do movimento que culminou na virada afetiva (PAVLENKO, 2013) me debruçando sobre a teorização sobre esse fenômeno desenvolvida por Arnold (1999). A menção à obra da autora se justifica por seu caráter, por um

<sup>5</sup> Naturalmente, essa divisão se constitui muito mais como níveis diferentes de análise do mesmo fenômeno do que uma representação teórica de dois objetos distintos.

lado, seminal na área <sup>6</sup> e, por outro lado, dialógico, integrando em seu cômputo perspectivas relativas a diferentes disciplinas e aportes. Em sua rica exposição, a autora toma como ponto de partida os postulados teóricos, naquele momento recentes, da psicologia social e cognitiva e da neurobiologia no seio dos quais os aspectos cognitivos e afetivos referentes à aprendizagem encontravam sua reconciliação após décadas de dicotomização. Na corrente dessa reflexão, a autora aponta criticamente o enviesamento das investigações acerca dos componentes emocionais em aprendizagem de L2, destacando o tratamento negativo recorrentemente recebido pelos afetos nessas pesquisas – em geral, referidos como problemas ou empecilhos ao desenvolvimento eficaz do aprendiz. Nesse sentido, a autora contribui de forma notável para o pensamento acerca desse tema ao versar acerca de diferentes afetos ou processos afetivos de forma não-estigmatizante, ressaltando os aspectos positivos relacionados à presença de emoções como a ansiedade (tradicional vilã das pesquisas em ASL) no contexto da sala de aula de línguas.

No entanto, apesar das indiscutíveis contribuições ofertadas por Arnold (1999; 2009) em sua pesquisa, o pensamento da autora ainda tangencia uma visão individualizante dos afetos, separando-os em planos distintos do mundo que os balizam. Ao longo de sua apresentação, Arnold (1999, p. 8) propõe uma bifurcação teórica dos afetos em duas categorias substanciais: fatores individuais e fatores relacionais. Embora a simples menção à existência do caráter relacional das emoções mereça ser jubilada - diante do marasmo sócio-cultural de certas perspectivas que ainda inundam a literatura da área -, a divisão proposta pela autora, além de mostrar-se incoerente sob os próprios critérios utilizados para instituir essa separação, preconiza um entendimento tipológico e reificado dos fenômenos e processos afetivos, distante da própria reflexão teórica apresentada pela autora. Afinal, que critério legitimaria a inserção da ansiedade na categoria de fatores individuais enquanto a empatia encontra-se alocada em uma categoria relacional? A ansiedade seria devida apenas a componentes internalizados enquanto a empatia seria um produto exclusivo da interação sem nenhuma correspondência subjetiva?

No próprio detalhamento de sua visão sobre a ansiedade, Arnold (1999, pp. 8-9) lista uma série de características inerentemente relacionais constituintes do afeto em questão: “[a ansiedade] surge de uma situação de grupo”; “existe uma grande quantidade de vulnerabilidade envolvida em tentar expressar-se perante outros [...]”; “é possível que, em alguns casos, a metodologia usada possa acentuar a ansiedade”. Em um momento posterior, a autora se apoia na seguinte explicação como um dos pilares para justificar a existência da categoria de fatores relacionais: “a aprendizagem e o uso da linguagem é um processo transacional” (ARNOLD, 1999, p. 18). Nesse sentido, a incongruência da construção categorial da autora torna-se saliente e silogisticamente irrefutável: ou a autora defenderia a tese de que a construção de uma aula a partir de uma dada metodologia ou a expressão diante de outrem representam processos não-transacionais; ou teria de admitir a fragilidade da categorização proposta - apesar da já comentada virtuosidade da menção ao caráter relacional dos afetos.

Na presente seção, busquei apresentar um breve painel histórico das pesquisas na área de ASL sobre a influência das emoções no contexto de ensino/aprendizagem de L2. Longe de almejar exaurir toda a amplitude das reflexões que torneiam esse campo, almejei apenas demonstrar que o trato do tema das emoções na área aponta uma trajetória histórica que marcou uma integração paulatina e uma preocupação crescente com aspectos afetivos no que tange à sua importância na sala de aula de L2. Argumento que essa senda, brevemente exposta aqui, culminou no movimento da virada afetiva (PAVLENKO, 2013), transportando os afetos para a posição de ponto nevrálgico das investigações desenvolvidas na área em torno do qual outros elementos orbitam. Na seção seguinte, apresento alguns estudos que considero representativos do movimento teórico debatido nesse trabalho, centrando minhas atenções nas características precípuas dessas reflexões, em especial, a sua dialogicidade e seu esforço em integrar diferentes perspectivas para o trato do tema em questão.

#### 4. A virada afetiva: em direção a uma abordagem holística dos afetos na área de ASL

Como já discutido, a virada afetiva (PAVLENKO, 2013) representa um movimento apologético a um trato investigativo holístico e multifatorial do fenômeno das emoções em sua relação com o ensino/aprendizagem de L2. Nesse sentido, as fronteiras da área de ASL têm se tornado cada vez mais maleáveis e sujeitas a reconfigurações

<sup>6</sup> Apresentando, inclusive, aquela que deve ser a definição de afeto mais citada na área de ASL: afetos como “aspectos da emoção, sentimento, humor e atitude que condicionam o comportamento”.

e interseções. De tal forma que uma pesquisa alicerçada sob a égide dessa nova mirada teórica apresenta uma veia dialógica inexorável, construindo pontes e caminhos entre as mais distintas cátedras, como a sociologia, a antropologia, a economia, a psicologia – só para citar alguns diálogos recorrentes.

Um trabalho de grande importância, que pavimentou parte do caminho para o estabelecimento dessa nova perspectiva foi erigido pela própria teórica a batizar esse movimento. Em sua obra de 2005, Pavlenko se debruça sobre o fenômeno das experiências de multilinguismo em contextos históricos, políticos e sociais complexos e conflituosos. A autora constrói sua reflexão sobre o terreno de uma crítica aos estudos etnográficos sobre as emoções no processo de aprendizagem de língua estrangeira, ressaltando o olvido dessa corrente teórica acerca das sutilezas e vicissitudes da construção do discurso emocional em diferentes línguas. Segundo a autora, diversos estudos realizados sob a flâmula etnográfica apresentam uma inclinação colonizante, em que, ainda que de forma involuntária, os pesquisadores (guiados por uma visão transparente da cultura em que se inserem) aterrissam no contexto social a ser estudado e se calcam em categorias advindas de sua própria cultura originária para interpretar o discurso emocional de sujeitos representantes do contexto observado.

Assentada nessa crítica ao reducionismo etnográfico, a autora aponta a centralidade das emoções em situações de multilinguismo, salientando o entrelaçamento dos elementos afetivos na relação dos sujeitos com as diferentes línguas faladas e como esse processo relacional molda suas identidades sociais, políticas e culturais e como, dialeticamente, a construção discursiva dessas identidades os marca emocionalmente, ensejando momentos de sofrimento e alegria. Para sustentar o seu argumento em prol da complexidade e fluidez da relação entre língua e afeto, Pavlenko (2005) se insurge contra a acepção tradicional da ideia de língua afetiva. Assim como institui-se socialmente uma tirania que impinge a uma aproximação identitária do indivíduo com sua cultura materna em detrimento das escolhas individuais de vida de cada pessoa, a autora argumenta a existência de um preconceito que outorga a necessidade de uma ligação afetiva mais intensa do indivíduo com sua língua materna, relegando às demais línguas que esse sujeito venha a se relacionar ao longo de sua jornada o lugar de meros instrumentos comunicacionais - que residem somente na boca e na garganta, nunca no coração. Contra essa corrente, a autora mergulha em uma análise autobiográfica de sua relação com o polonês – idioma de sua família -, o russo - sua língua materna - e o inglês aprendido em sua infância tardia. Com base nessa reflexão, Pavlenko (2005) argumenta que a relação afetiva de cada indivíduo com sua(s) língua(s) não se submete à reificação (transformação em uma coisa imutável e perene) nem ao império da linearidade logocêntrica. Nesse sentido, nos relacionamos com as línguas que falamos de formas diferentes em diferentes momentos de nossa vida, podendo, da mesma forma, odiar algum aspecto característico de uma língua enquanto, dialeticamente, amamos esse mesmo aspecto quando vislumbrado por outro ângulo.

Outro estudo de caráter fundacional (no que tange a uma mirada holística e integrativa) acerca das emoções em sala de aula é apresentado por Boler (1999) em sua obra *Feeling Power*. Logo nas primeiras páginas de seu texto, a autora se insurge contundentemente contra uma perspectiva individualista (que aqui denomino de insular) das emoções em prol de um olhar socio-culturalmente articulado e discursivamente construído desse fenômeno, como evidenciado na seguinte asserção:

Eu quero compreender como as emoções não estão simplesmente localizadas no indivíduo, não simplesmente fenômenos biológicos ou experienciados no âmbito privado, mas antes refletem valores culturais linguisticamente incorporados e são, portanto, um espaço de poder e resistência<sup>7</sup> (BOLER, 1999, p. 6).

Pautada por essa ambição, a pensadora atila uma articulação entre o papel das emoções na sociedade

---

<sup>7</sup> I want to understand how emotions are not simply located in the individual, are not simply biological or privately experienced phenomena, but rather reflect linguistically-embedded cultural values and rules and are thus a site of power and resistance.

ocidental (entendidas a partir de uma régua generalizante) e o papel hegemônico atribuído à mulher - ou, mais precisamente, ao gênero feminino -, estando ambos tradicionalmente vinculadas ao âmbito íntimo e doméstico da vida social. Naturalmente, esse espaço social e político se caracteriza, dialeticamente, não pelo que afirma em si, mas pelo que nega, ou seja, não pelo fato das mulheres e as emoções serem bem-vindos no *topos* doméstico, mas sim por serem malvistas (quando não sumariamente excluídos) da arena pública (HABERMAS, 1962). Balizada por essa percepção e imbuída por um espírito teórico de engajamento político, a autora apregoa a constituição de uma sociedade menos desnivelada politicamente - em especial, em relação ao papel das mulheres nas distintas arenas sociais - está umbilicalmente vinculada a uma resignificação da natureza teórica que constribe o entendimento hegemônico sobre as emoções.

Ao longo dos capítulos de sua obra pioneira, Boler (1999) examina como essa visão individualizante e mistificadora das emoções é articulada em diferentes contextos e espaços sociais, buscando realçar as forças políticas e a dinâmica de violência, exclusão, alienação e, em contrapartida, resistência que envolvem e torcem essas instâncias situacionais. Por exemplo, a autora dedica um capítulo à investigação da forma como os currículos educacionais são moldados (no contexto da educação pública estadunidense) com vistas a estiolar ou, em uma instância ulterior, escamotear o desenvolvimento emocional dos alunos na sala de aula. Conforme a autora argumenta, se existe uma regra tácita que culturalmente fecha as portas da arena social para os afetos, os currículos se portam como o artefato jurídico-político que sustenta, em um nível burocrático e procedimental, essa ideologia hegemônica. Em outro momento, a autora se debruça sobre o papel da empatia - entendida pela autora como socioculturalmente construída e politicamente articulada - em contextos onde múltiplas línguas se encontram na mesma sala de aula. Nesse sentido, Boler problematiza a ideia intrinsecamente positiva de empatia, propondo uma mirada arqueológica (FOUCAULT, 2009) e genealógica (NIETZSCHE, 1999) desse fenômeno, na medida em que causas ideológicas e politicamente práticas impingem a defesa incontestada de uma posição empática perante o outro. Partindo dessas reflexões, a autora advoga uma empatia ativa (em oposição ao caráter passivo da empatia hegemonicamente propagandeada), na qual o sentimento de ligação com outrem consubstancia um sentimento de coparticipação (do sujeito empático junto ao sujeito por quem se tem empatia) na mesma trama social, na prática, fomentando um engajamento de subversão das regras desse jogo social, ao invés de um senso de piedade perante um sofredor isolado.

Ainda no que tange aos trabalhos produzidos fora do Brasil inclinados para um entendimento mais holístico dos afetos em entrelace inerente com o processo de ensino/aprendizagem, destaco o compêndio de artigos e ensaios teóricos organizado pelos pesquisadores Michalinos Zembylas e Paul Schultz (2009). O tema central dessa obra compilatória gravita em torno das emoções docentes em sua relação com a vida de aprendizes e professores (as) na sala de aula (com suas reverberações para fora dela). Dentre os vários capítulos, destaco o artigo escrito por Bullough (1999) em que o autor investiga a forma como as emoções colorem com cores de humanidade a relação de jovens professores (e professores em formação) com seus mentores mais experientes. Nesse sentido, o conceito aristotélico de *eudaimonia* (usualmente traduzido no contexto contemporâneo como um estado de felicidade representado por uma adequação perante o universo e um sentimento de completude) é proposto apologeticamente como o norte ético<sup>8</sup> a orientar o fazer docente na sala de aula. De tal forma, o autor problematiza a preponderância de uma concepção teleológica e mecanicista, assentada em medições a partir de testagens e critérios administrativos, como regente fulcral das relações instituídas em contextos de ensino/aprendizagem. Na esteira dessa reflexão reside o argumento central do pesquisador: esse aparato de mecanismos e indicadores técnicos, desenvolvidos com o intuito de aferir quantitativamente os resultados obtidos a partir da intervenção docente na sala de aula, na prática, atua como um dos obstáculos mais contundentes para a construção de uma sala de aula eudaimônica, o que, por sua vez, exerce influência negativa até sobre os resultados quantitativos que, supostamente, deveriam ser otimizados através desses processos burocráticos.

<sup>8</sup> Entendido no seu sentido filosófico tradicional: como o conjunto de reflexões acerca da forma mais virtuosa de viver a vida.

Esforços reflexivos, ancorados em uma abordagem mais holística do fenômeno das emoções no seio da área de ASL, encontraram empreendimentos frutíferos também no cenário acadêmico brasileiro. Dentre essas investigações, ressaltamos os trabalhos erigidos sob a égide teórico-metodológica da Prática Exploratória (MILLER *et al*, 2008; ALLWRIGHT, 1991) em contextos pedagógicos os mais distintos. Nevrálgicamente, essas pesquisas privilegiam um olhar atilado sobre a riqueza e a complexidade das relações construídas internacionalmente em espaços de prática docente/discente, conforme teorizados e entendidos pelos próprios participantes desses contextos. No entanto, esse interesse pelas vicissitudes situacionais assentados no plano micro está amparado em um tecido teórico dos processos sociais, culturais e políticos que balizam esses discursos no seio dessas interações.

Em Miller & Grieve (2006), os autores discutem a importância da “qualidade de vida” (um conceito maltratado e sistematicamente vulgarizado pela literatura de autoajuda) na sala de aula de línguas. Nesse sentido, propõe-se uma acepção complexa dessa ideia, ancorada no bojo sutil da trama de relações interacionais tecidas em cada contexto pelo novelo do discurso. Como corolário a essa reflexão, os autores apregoam laudatoriamente uma investigação de caráter idiossincrático e multifacetário dos elementos promotores e mitigadores da qualidade de vida em contextos de ensino/aprendizagem, salientando a natureza subjetiva desse conceito.

Outro nome expoente no campo das pesquisas sobre emoções em *locus* de prática docente/discente é o de Barcelos. Em seu artigo escrito em conjunto com Da Silva (2015), as autoras se ancoram sobre a reflexão de um grupo de professoras atuantes em escolas de baixa renda da periferia da zona da mata mineira. O objetivo medular desse trabalho centra-se em alumiar a fina engenharia que preside a articulação entre o arcabouço de crenças e o turbilhão de emoções que impingem e inundam substancialmente o discurso dessas professoras. Nas narrativas esmiuçadas, torna-se evidente o caráter negativo das crenças que as professoras ouvidas direcionam a seus alunos (as). Partindo dessa evidência discursiva, Barcelos e Da Silva sustentam o argumento que as experiências afetivas, marcadas por momentos de sofrimento, tristeza e angústia, vividas pelas docentes em suas respectivas salas de aula têm como nutriente principal esse conjunto de crenças que as professoras reverberam discursivamente.

Trilhando a mesma vereda teórica, Aragão (2005) se debruça sobre uma série de narrativas de professores (as) em formação, focando seu olhar analítico na construção discursiva das experiências emocionais desses docentes ao longo dessa trajetória. Pautado teoricamente na biologia do conhecer (MATURANA, 1998), o autor aponta o papel desempenhado por afetos como o medo e a ansiedade que, aliados a crenças negativas sobre o potencial e as habilidades comunicativas desses professores (as) em formação, erigem obstáculos e barreiras, tornando o percurso desses jovens tortuoso e marcado por episódios de sofrimento e angústia. No entanto, Aragão (2005, pp. 108-116) propõe uma série de conversas reflexivas que fomentam momentos de ruptura no discurso desses docentes acerca de suas crenças. Esse movimento de cisão propicia, em uma instância mais profunda, a ressignificação afetiva dessas experiências subjetivas reconstruídas discursivamente (e, em consequência, revividas no plano da realidade psicológica desses indivíduos [VYGOTSKY, 1994]), possibilitando o vislumbre de um horizonte de esperança que ilumine com cores mais alegres a caminhada de formação desses (as) jovens docentes/discentes. Findando nesse ponto a breve e não-exaustiva elaboração de um painel histórico dos estudos sobre as emoções no contexto de ensino/aprendizagem de L2 (e adjacências próximas), que compôs o núcleo substantivo desse artigo, teço a seguir alguns apontamentos derradeiros.

## 5. Considerações finais

O labor historiográfico e crítico intentado no presente trabalho buscou contextualizar o percurso histórico que culminou no movimento teórico denominado de virada afetiva, exposto laudatoriamente por Pavlenko (2013) – cujo panegírico também almejei ressoar nas páginas anteriores. Guiado por esse afã, apresentei, respectivamente (ainda que nem sempre em linearidade cartesiana), as bases conceituais e metodológicas que sustentaram esse redirecionamento, seus antecedentes históricos nas pesquisas sobre afeto na área de ASL e, por fim, uma série de estudos balizados (de forma mais ou menos tangenciada) pelos preceitos que regem essa jovem perspectiva investigativa.

Conforme tentei evidenciar nessa pesquisa, considero que o caráter dialógico e multifacetado que vem dando matizes holísticos ao terreno da reflexão sobre as emoções no contexto de ensino/aprendizagem de línguas abre veredas promissoras para a fomentação de um entendimento mais fidedigno à complexidade desse fenômeno. Ancorado nessa expectativa (ou esperança), atino que essa mirada teórica poderá exercer um papel de grande contundência na capitulação da visão insular dos afetos na sala de aula – visão essa que preconiza cada participante desse contexto como uma ilha de emoções, cujas vicissitudes permanecem cativas aos grilhões dos confins ocultos da personalidade individualizada.

No entanto, julgo que a grande força dessa perspectiva emergente (sua natureza múltipla e integrativa) carrega em seu seio a semente de sua potencial debilidade: uma certa inclinação a escorregões no lodo do ecletismo estéril, academicamente burocrático e beletrista que confunde dialogicidade com falta de coerência analítica da realidade e idolatria teórica. Observando alguns trabalhos que erram por esse lamaçal (BOHN, 2013; DeCUIR-GUMBY, LONG-MITCHELL & GRANT, 2009), penso que os (as) pesquisadores (as) afiliados (as) a essa corrente devem manter-se vigilantes e em com os olhos fitos no fenômeno social em investigação. Tal esforço permitirá a construção de pontes conceituais e conversas entre pensamentos na medida que tais expedientes propiciem um entendimento mais amplo do objeto sob análise, não como um simples adorno. Essa preocupação (ou a falta dela) marcará as fronteiras entre o erigir de perspectivas subjetivas intrínsecas ao envolvimento teórico do indivíduo com a sua esfinge e a parataxe cognitiva deformante.

No entanto, apesar dos riscos e perigos inerentes a uma investigação condizente com a complexidade das emoções na sala de aula de línguas (conforme julgo que sejam aquelas balizadas pelos preceitos teórico-metodológicos da virada afetiva), creio que tal empreitada vislumbra recompensas epistemológicas de alto valor. Dentre tais, aponto como louro mais importante a possibilidade de entendimento dos afetos, não como estátuas de marfim erigidas com números e reificações, mas em toda sua riqueza, que os tornam, certamente, um dos aspectos mais encantadores da vida humana.

## Referências:

- ALLWRIGHT, D. **Towards Exploratory Teaching**. EP Centre, Lancaster: Lancaster University, 1991.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, 2005.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.
- ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.
- ARNOLD, J. **Affect in L2 learning and teaching**. Universidad de Sevilla. *ELIA* 9, 2009. pp. 145-151.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in second language learning and teaching**. v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D.; Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n° 24, p.6 - 19, 2015.
- BOHN, H. L. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 79-98.
- BOLER, M. **Feeling power: Emotions and education**. New York: Routledge. 1999.
- BORG, S. **Teacher cognition and language education: research and practice**. London: Continuum, 2006.
- BULLOUGH, R. V. Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In: P. A. Schutz, & M. S. Zembylas (Eds.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer. 2009.
- DAMÁSIO, A. **Descartes' Error**. New York: Putnam, 1994.
- DECUIR-GUMBY, J. T.; LONG-MITCHELL, L. A. & GRANT, C. The Emotionality of Women Professors of Color in

- Engineering: A Critical Race Theory and Critical Race Feminism Perspective. In: P. A. Schutz, & M. S. Zembylas (Eds.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer, 2009.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.
- HABERMAS, J., **The Structural Transformation of the Public Sphere**, Cambridge: Polity Press, 1962.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., & COPE, J. Foreign Language Classroom Anxiety. **The Modern Language Journal**, 70 (2), 125-132. 1986.
- KRASHEN, S. **The input hypothesis: Issues and implications**. California: Laredo Publishing Co Inc., 1985.
- MARCUSE. H. **Eros e civilização**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- MATURANA, H. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. In: MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p.11-35.
- MILLER, I. K. *et. al.* Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- MILLER, I. K.; GRIEVE, S. What do we mean by quality of classroom life? In: MILLER, I. K.; GRIEVE, S. PALGRAVE MACMILLAN (Eds). **Understanding the Language Classroom**. New York, 2006.
- NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- OATLEY, K. & JENKINS, J. **Understanding Emotions**. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.
- PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.
- PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ and ‘Commodification of Affect’. In: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D (Eds). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Salisbury, 2013. pp. 5-61.
- PRABHU, N. S. **The Dynamics of the Language Lesson**. TESOL Quarterly, 26: 225–241, 1992.
- SCHUMANN, J. **Where is cognition?** Emotion and cognition in second language acquisition. Studies in second language acquisition, v. 16, p. 231-242, 1994.
- SCHUMANN, J. H. **The neurobiology of affect in language learning**. Oxford: Blackwell, 1997.
- SCHUMANN, J. A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 28-42.
- SCHUTZ, P. A.; M. S. ZEMBYLAS (Eds.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer, 2009.
- SOLOMON, R. In Defense of the Emotions (and Passions too). **Journal for the Theory of Social Behaviour** 27. 1997, pp. 489–497.
- VYGOTSKY, L. S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. In: RIEBER, R. (Ed). **The collected works of L. S. Vygotsky** (Vol. 6: Scientific Legacy). New York: Plenum, 1999.
- \_\_\_\_\_. The problem of the environment. In VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Blackwell, 1994.
- ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Vol. 18, No. 4, July-August, 2005, pp. 465-487.

## AGAINST AN INSULAR CONCEPTION OF EMOTION: THE AFFECTIVE TURN AS A THEORETICAL AXIS FOR DECONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION

ABSTRACT: The main objective of this work is to illuminate a theoretical movement denominated as Affective Turn by Pavlenko (2013), which in the last two decades has become more prominent in the SLA research. In order to do so, I engage in an investigation aiming at clarifying, on the one hand, the theoretical-philosophical bases that uphold this historical process and, on the other hand, the theoretical perspective against which the studies under the aegis of the Affective Turn in SLA rise. Finally, the challenges most likely to be faced by the studies developed under the Affective Turn framework are highlighted as well as the possible contributions these researches can offer to the literature of the area.

Keywords: SLA; Affect; Pedagogic Discourse; Affective Turn.