

ENSAIO TEÓRICO

Textos orais, emoções e a construção do pensamento científico: diálogo entre o interacionismo sociodiscursivo e a neurociência

Thiago Jorge FERREIRA-SANTOS 

Universidade de São Paulo (USP)



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Ana Maria de Matos Guimarães (UFRGS)
- Eliane Lousada (USP)
- Joaquim Dolz (UNIGE)

AVALIADO POR

- Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)
- Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

DATAS

- Recebido: 15/09/2021
- Aceito: 18/01/2022
- Publicado: 17/05/2022

COMO CITAR

Ferreira-Santos, T. J. (2021). Textos orais, emoções e a construção do pensamento científico: diálogo entre o interacionismo sociodiscursivo e a neurociência. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 1571-1594, 2021.

RESUMO

O objetivo geral neste artigo é propor uma articulação dos princípios teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e dos estudos da neurociência, particularmente dos trabalhos do cientista António Damásio. De forma específica, mostraremos essa proposta de articulação teórica em análises de textos orais produzidos na formação do mestrado acadêmico, a fim de compreender as possíveis relações entre esses textos, as emoções e a construção do pensamento científico. Ancorados no ISD, percorremos os conceitos basilares da teoria, advindos tanto da filosofia de Espinosa, quanto do Interacionismo social vigotskiano, destacando as similaridades com as conceituações sobre emoções e pensamento do neurocientista António Damásio. Os textos orais analisados, excertos de exames de qualificação e defesas de mestrado, foram coletados em uma pesquisa de doutorado, a partir das transcrições dos momentos de interação oral de três mestrandos da área de letras e linguística. Os excertos foram examinados através da categoria dos tipos discursivos do ISD. As análises mostram que a tensão inerente às interações orais ativam as “emoções de fundo”, as quais direcionam a mente a resgatar um pensamento científico em construção na memória, conforme as associações e comparações realizadas pelos mestrandos acerca dos dados das suas pesquisas. Essas associações são geralmente designadas por expressões linguísticas genéricas e comparativas.

ABSTRACT

The general objective of this article is to propose an articulation of the theoretical principles of socio-discursive interactionism (ISD) and neuroscience studies, particularly the work of the scientist António Damásio. Specifically, we will show this proposal of theoretical articulation in the analysis of oral texts produced in the academic master's degree, in order to understand the possible relations between these texts, the emotions and the construction of scientific thought. Anchored in the ISD, we cover the basic concepts of the theory, coming from both Espinosa's philosophy and vigotskian Social interactionism, highlighting the similarities with the conceptualizations about emotions and thought of neuroscientist António Damásio. The oral texts analyzed, excerpts from oral intermediate examination and defence examination, were collected in a doctoral research, from the transcriptions of the moments of oral interaction of three master's students in the field of languages and linguistic. The excerpts were examined through the category of discursive types of ISD. The analyses show that the tension inherent to the oral interactions activate the "background emotions", which direct the mind to evoke a scientific thought under construction in memory, according to the associations and comparisons carried out by the master students about the data of their researches. These associations are generally referred to as generic and comparative linguistic expressions.

PALAVRAS-CHAVE

Textos orais. Emoções. Pensamento científico. Interacionismo sociodiscursivo. Neurociência.

KEYWORDS

Oral texts. Emotions. Scientific thought. Socio-discursive. interactionism. Neuroscience.

Introdução

Animados pela proposta deste dossiê temático sobre questões teóricas e práticas na investigação sobre os textos orais, propomo-nos adentrar na discussão, apresentando dois objetivos: um no qual proporemos uma articulação de princípios teóricos e outro de análise que, articulados, podem

contribuir para a compreensão das possíveis relações entre os textos orais, as emoções do ponto de vista da neurociência¹ e a construção do pensamento científico. Especificamente, discutiremos, respaldados nos resultados de nossa pesquisa de doutorado², como os textos orais prescritos na prática do mestrado acadêmico, permitem-nos compreender a influência das emoções na construção do pensamento científico formulado pelos mestrandos em seus estudos.

Ao abordar a produção brasileira sobre textos orais em português como língua materna desde o final da década de 70, Magalhães (2018, p. 33) detecta a menor frequência de trabalhos que se referem aos gêneros textuais orais na educação superior. Atualmente, os trabalhos de Zani e Bueno (2015, 2017), Lousada, Silva e Dias (2020) e Ferreira-Santos (2021) são importantes, pois apresentam estudos de gêneros orais frequentes na carreira acadêmica dos pesquisadores e alunos de pós-graduação, porém menos estudados quando se trata de pesquisas que focalizam as práticas de linguagem orais da esfera acadêmica. Neste artigo, apresentaremos análises de excertos de exames de qualificação e defesas de mestrado.

Quanto às discussões sobre o papel das emoções na organização textual-discursiva em textos orais, escritos e multissemióticos, alguns trabalhos no âmbito do Interacionismo sociodiscursivo³ já trataram desse assunto em obras que reuniram pesquisas baseadas na teoria. Em Guimarães, Machado e Coutinho (2007), o capítulo de Érnica (2007, p. 142) mostrou que a categoria dos tipos discursivos do ISD aplicada em textos artísticos pode ser relevante para a compreensão de como a arte realiza a expressão das emoções inconscientes. Na mesma obra, Fraga (2007, p. 286) discute as práticas textuais no ciberespaço, destacando o aspecto da emoção na análise do contexto de produção e no gerenciamento de vozes nesses textos. Já em Guimarães, Carnin e Lousada (2020), a contribuição de Barricelli (2020, p. 128) identificou marcas linguístico-discursivas que expressam a emoção em conflitos vivenciados por professores a partir da análise de trocas verbais realizadas em entrevistas de autoconfrontação. Em síntese, esses trabalhos apontam duas necessidades: i) o tema dos comportamentos emocionais orbita as preocupações dos pesquisadores sobretudo na articulação com categorias de análise textual-discursiva do ISD, tal como mostraremos em textos orais da esfera acadêmica; ii) é preciso resgatar os trabalhos de Vigotski sobre a função das emoções no comportamento humano; de nossa parte, buscaremos recuperar essa questão propondo um diálogo inicial entre o ISD e os estudos da neurociência.

Os trabalhos de Vigotski (2004 [1926], 2009 [1934]) apresentam estreitas interlocuções com os estudos sobre o desenvolvimento mental. A respeito do diálogo entre o ISD e as pesquisas em

1 Cursamos durante o doutorado a disciplina “Neuropsicologia e Educação: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A disciplina tinha como objetivo aproximar a teoria de Vigotski dos estudos da neurociência.

2 A pesquisa foi defendida em 2020.

3 Doravante ISD.

neurociência, recentemente Bronckart (informação verbal)⁴ apontou a necessidade dessa articulação, a fim de abrir novos caminhos interpretativos dos resultados de pesquisas que abordam os efeitos desenvolvimentais em práticas de linguagem dinâmicas. Para Bronckart (informação verbal), as abordagens da neurociência estão muito localizadas no “equipamento cerebral”, geralmente concebido de maneira estática, e no que isso resulta para a linguagem. Nesta contribuição buscaremos estabelecer pontos de aproximação entre o ISD e os estudos da neurociência, particularmente com os trabalhos do neurocientista Antônio Damásio.

De tudo posto, objetiva-se especificamente neste artigo:

- a) Propor uma articulação inicial entre as bases conceituais do ISD e da neurociência, particularmente dos trabalhos de Antônio Damásio sobre o pensamento e as emoções.
- b) Analisar textos orais produzidos na formação do mestrado acadêmico, a fim de compreender as possíveis articulações entre esses textos, as emoções e a construção do pensamento científico.

O artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente exporemos os conceitos eleitos para as nossas análises, aproximando-os em um eixo epistemológico comum. Em seguida, apresentaremos nossos procedimentos metodológicos, análises e discussões a partir da aproximação teórica proposta. Por fim, nossas considerações finais.

1. Textos orais, emoções e pensamento: aproximações entre o ISD e a neurociência

As emoções, sentimentos e os comportamentos emocionais são objetos de estudo em diversos ramos de investigação científica, como a filosofia, a psicologia, a neurociência e os estudos da linguagem (linguística, análise do discurso, argumentação, etc.). Por isso, abordar esse assunto exige um eixo epistemológico coerente com a complexidade do tema e que organize a reflexão. Em nossa pesquisa (FERREIRA-SANTOS, 2020), circunscrita na área de concentração em estudos linguísticos, buscamos investigar sobre o desenvolvimento do pesquisador e do pensamento científico no processo formativo do mestrado acadêmico através dos textos orais e escritos produzidos pelos discentes e comentados pelos orientadores.

Neste artigo, focalizaremos os exames de qualificação e as defesas de mestrado, tendo como base teórica as correntes do interacionismo social do psicólogo russo Lev Vigotski, (na qual o ISD se

⁴ Entrevista fornecida por Jean-Paul Bronckart na ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, canal de vídeos online da ALAB, em julho de 2021.

baseia), e do Interacionismo sociodiscursivo, metodizado por Jean-Paul Bronckart, em diálogo com os estudos da neurociência, especialmente os trabalhos de António Damásio. Os três teóricos adotam como eixo epistemológico a perspectiva monista desenvolvida pelo filósofo racionalista Baruch Espinosa (1632-1677), sobre a qual discorreremos a seguir, a fim de balizar o trinômio “textos orais, emoções e pensamento”.

1.1 Monismo e paralelismo psicofísico: As emoções em Espinosa

Ao assumir o eixo epistemológico monista, compreende-se que o que existe é o resultado da matéria viva em constante mudança, sendo que os aspectos físicos (observáveis no espaço) e psíquicos (relativos à mente - observáveis somente pelos seus efeitos), mesmo que tenham manifestações diferentes, possuem a mesma natureza e, portanto, relacionam-se em paralelo (BRONCKART, 2008). A ideia de paralelismo advém da filosofia de Espinosa para o qual a cada ponto do pensamento corresponde um ponto da extensão (do físico) e a cada ponto da extensão corresponde a um ponto do pensamento, logo existe um paralelismo psicofísico entre esses dois atributos constitutivos dos seres humanos (ESPINOSA, 2000 [1677], p. 228).

A postura filosófica monista de Espinosa se opunha à concepção dualista do francês René Descartes (1596-1650). De acordo com Espinosa (2000 [1677], p. 275):

Sei, na verdade, que o celeberrimo Descartes, embora acreditasse que alma [mente] tinha, sobre suas ações, um poder absoluto, tentou, todavia, explicar as afecções humanas pelas suas causas primeiras e demonstrar, ao mesmo tempo, o caminho pelo qual a alma [mente] pode adquirir um império absoluto sobre as afecções. Mas, na minha opinião, ele nada demonstrou.

A postura científica em obstar o cartesianismo dualista de Descartes afasta a tese de que a mente controla o componente físico e não assente que as propriedades cognitivas primam sobre as outras propriedades do ser humano (linguageiras, afetivas, sociais) (BRONCKART, 2008, p. 50-51).

Conforme explica Chauí (1995, p. 55-56), a filosofia cartesiana introduziu uma separação radical entre corpo e mente, definindo-os como substâncias de essências diferentes, cada qual seguindo suas leis próprias, sem comunicação. Nessa vertente, o corpo animal e humano é definido do ponto de vista anatômico e fisiológico, uma máquina, descrita de acordo com modelo da mecânica clássica, logo, do princípio de inércia e das leis do movimento; ao contrário, a alma ou substância pensante é definida por um conjunto de faculdades próprias e autônomas que são modos de pensar - imaginação, memória, emoção, vontade e razão (CHAUÍ, 1995, p. 55-56).

A alma (*mens*, em latim) é a mente na linguagem de Espinosa. A alma é definida como consciência das afecções de seu corpo e das ideias dessas afecções. Espinosa demonstra com precisão que a mente é ideia das afecções corporais. Em outros termos, ela é consciência dos movimentos, das mudanças, das ações e reações do corpo na relação com outros corpos, das mudanças no equilíbrio corporal interno sob a ação das causas externas (CHAUÍ, 1995, p. 60).

A partir do paradigma monista, Espinosa (2000 [1677], p. 275) afirma na Parte III da “Ética” que as emoções (ou afecções) fazem parte da natureza e, portanto, os seres humanos estão sujeitos a elas e geralmente não as controla totalmente. As emoções são definidas por Espinosa (2000 [1677], p. 276) como “afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções”. As emoções também têm suas causas determinadas e têm propriedades que podem ser percebidas pelo ser humano, na medida em que, como postula Espinosa, ele pode ser afetado de numerosas maneiras (ESPINOSA, 2000 [1677], p. 276).

Para facilitar a compreensão sobre a função das emoções no paralelismo entre corpo e mente, Espinosa (2000 [1677], p. 278) explica, no primeiro escólio da Parte III da “Ética”, que as decisões que tomamos, o que falamos e os atos que praticamos não surgem devido ao nosso livre desejo e controle mental. Ao contrário, o filósofo holandês afirma que pouco se conhece⁵ sobre a estrutura do corpo e suas funções, logo, não é adequado subjugar-lo à mente. Assim, o que move o corpo são as emoções pelas quais ele é afetado (2000 [1677], p. 280).

Séculos depois, no contexto russo das primeiras décadas do séc. XX, o cientista Lev Vigotski recupera a discussão da função das emoções na sua relação com a mente, o corpo, a arte e a educação, no âmbito da psicologia marxista que ele buscava desenvolver, adotando o monismo e o paralelismo psicofísico espinosanos como eixos epistemológicos.

1.2 Emoções e pensamento em Vigotski

Em artigo sobre o percurso intelectual de Vigotski, Leontiev (2004, p. 432) afirma que “De seus anos estudantis data seu conhecimento da filosofia marxista, que assimila principalmente através de edições ilegais. É quando nasce nele o interesse pela filosofia de Espinosa, que foi durante toda sua vida seu pensador preferido.”.

A afirmação de Leontiev pode ser confirmada pelas inúmeras menções a Espinosa feitas por Vigotski em seus escritos, notadamente na obra “Psicologia da Arte” (VIGOTSKI, 1999 [1925]) e no texto “El significado histórico de la crisis de la Psicología: Una investigación metodológica” (VIGOTSKI, 2013 [1927]). Na primeira, Vigotski (1999 [1925]) inicia o livro com uma citação epigráfica, na qual ele recupera o escólio espinosano referido na seção anterior (primeiro escólio da Parte III da “Ética”), que se inicia por “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz”. Curiosamente, a obra é finalizada por Vigotski (1999 [1925], p. 329) com a mesma citação.

Tais menções a Espinosa demonstram a adesão de Vigotski à tese monista e à ideia de paralelismo psicofísico, além dos inúmeros trabalhos do cientista russo nos quais ele investiga as relações entre emoção, reações motoras corporais e mente. Exemplo disso, como explica Vigotski (2004 [1926], p. 131).

⁵ Importante ressaltar que Espinosa fez essa afirmação no séc. XVII, tendo em vista os estudos à época.

Modificamos a composição química do sangue, mudamos o sistema de circulação sanguínea e os processos internos que estão relacionados ao sangue, particularmente a secreção interna, e em função disso obtemos facilmente um acentuado efeito emocional no organismo.

A relação entre emoções e as reações motoras do corpo, à época de Vigotski, foi proposta pelo médico americano William James, o qual, calcado no darwinismo, propunha-se a estudar as emoções-padrão (*standard emotions*), isto é, aquelas que tinham expressão corporal determinada e óbvia (TOASSA, 2012, p. 98). Vigotski refutava a teoria de James, pois ele a associava ao cartesianismo, na medida em que o corpo era considerado como uma máquina composta de partes transmissoras de movimentos subordinadas às percepções da mente. Ao contrário, o cientista bielorrusso pretendia desenvolver uma abordagem das emoções adstrita à filosofia espinosana (TOASSA, 2012, p. 101).

Nessa lógica, a fim de estudar o pensamento como forma complexa de comportamento, Vigotski (2004 [1926], p. 245) expõe a relação existente entre este e sua natureza corporal e motora, visto que o pensamento pode ser caracterizado pelo retardamento ou suspensão dos movimentos externos, pelo aumento da tensão interna das correntes nervosas, bem como pelo surgimento de uma solução face a um problema ou dificuldade. O pensamento sempre surge de dificuldades e, onde tudo flui sem nenhum obstáculo, não existe motivo para o surgimento do pensamento, que surge onde o comportamento esbarra em um obstáculo (VIGOTSKI, 2004 [1926], p. 236).

Vigotski (2004 [1926]) entende que o pensamento só surge na base instintiva e emocional, sendo orientado precisamente pelas forças, sobretudo da base emocional, pois o fluxo das ideias não está subordinado às leis mecânicas da associação, e nem às leis lógicas da veracidade, como prescritas na perspectiva cartesiana, mas às leis psicológicas da emoção.

Ademais, para o cientista russo, o pensamento tem uma natureza social e funciona como um organizador prévio de algum comportamento. Essa função acontece quando organizamos internamente o nosso comportamento em relação ao comportamento de outrem, dado que a palavra pronunciada em voz alta está sempre voltada para algo situado fora de nós (VIGOTSKI, 2004 [1926], p. 225-226).

O papel organizador do pensamento não nos permite caracterizá-lo como livre no sentido de que o indivíduo possa controlá-lo totalmente, ou seja, não é pelo fato de o homem primeiro pensar e depois executar na prática o pensamento que há uma autonomia com relação a esse processo. Na verdade, isso é uma ilusão, pois se cria a impressão de que a vontade ou desejo e o esforço volitivo livre são absolutamente autônomos (VIGOTSKI, 2004 [1926], p. 227).

Nesse sentido, Vigotski (2004 [1926]) afirma que todo ato volitivo pressupõe necessariamente a existência de certas emoções relacionadas, primeiramente, com a concepção do objetivo final a que aspiramos e, posteriormente, com a concepção das atitudes e ações que são necessárias da nossa parte para a realização do nosso objetivo. Quando nos deparamos com uma situação em que podemos escolher livremente entre muitas possibilidades por nosso próprio arbítrio, acreditamos plenamente que somos livres em nossas escolhas, porém, segundo Vigotski (2004 [1926], p. 228), estamos diante de uma ausência de liberdade.

1.3 As emoções no ISD: a tensão comunicativa na ordem do EXPOR

A análise de linguagem no ISD tem como base, além dos trabalhos de Vigotski, as contribuições de Volóchinov (2010 [1929]), especialmente o método sociológico proposto por este no âmbito de sua proposta de uma Ciência das Ideologias. Sobre essa questão, de acordo com Bronckart (2017 [2014], p. 42), o programa metodológico de Volóchinov exige que se coloquem em relação as formas linguísticas observáveis com os elementos do contexto, analisando-se inicialmente as atividades de interação verbal no seu quadro social concreto e, em seguida, as propriedades linguísticas formais dos textos.

Com o objetivo de investigar as propriedades linguísticas formais dos gêneros textuais, isto é, os elementos da heterogeneidade textual, buscou-se no ISD analisar as peculiaridades das estruturas textuais finitas encontradas nos diversos textos (BRONCKART, 1999, p. 143). Desses estudos, formulou-se a noção de “tipos discursivos”. Eles são macroestruturas psicolinguísticas, infraordenados em relação aos gêneros textuais, que comportam um conjunto de operações linguísticas.

Para formular esse conceito, recorreu-se a alguns trabalhos, como os de Weinrich (1973) e Benveniste (1991), os quais deram embasamento a esses segmentos textuais.

Weinrich (1973), linguista alemão, identificava duas “atitudes de elocução” na interação verbal, uma na qual o produtor do texto cria um mundo discursivo comentado e, outra, na qual é criado um mundo narrativo. Neste, segundo Weinrich (1973), o enunciador se encontra em uma posição de relaxamento (“Entspanntheit”, em alemão) na interação, pois, ao narrar, ou seja, ao criar um mundo passado, ele detém monopólio comunicativo e não se implica necessariamente na interação.

O mundo comentado, por sua vez, gera um tensionamento na interação (“Gespanntheit”, em alemão)⁶, já que o enunciador e enunciatário estão engajados no processo comunicacional, havendo a necessidade da intercompreensão. De acordo com o autor:

En employant les temps commentatifs, je fais savoir à mon interlocuteur que le texte mérite de sa part une attention vigilante [Gespanntheit]. Par les temps du récit, au contraire, je l'avertis qu'une autre écoute, plus détachée [Entspanntheit], est possible. C'est cette opposition entre le groupe des temps du monde raconté et celui des temps du monde commenté que je caractériserai globalement comme attitude de locution. (WEINRICH, 1973, p. 30, acréscimos do autor).⁷

Na citação acima, o linguista alemão mostra que no mundo comentado, há uma dramaticidade inerente a esse tipo de interação, pois os interlocutores não preveem o desenrolar do processo comunicativo. A tensão, portanto, é aparente nessa atitude de elocução. Ao contrário, o mundo do narrar apresenta um relaxamento na comunicação, bem como pouca dramaticidade, conflitos e dificuldades.

6 A palavra “Gespanntheit” é traduzida por “tensão”, segundo o dicionário LEO: <https://dict.leo.org/alem%C3%A3o-por-tugu%C3%AAs/Gespanntheit>

7 Empregando os tempos comentativos, eu faço saber a meu interlocutor que o texto merece de sua parte uma atenção vigilante [tensão]. Pelos tempos do narrar, ao contrário, eu o advirto que outra atenção de escuta, mais relaxada [relaxamento], é possível. Esta oposição entre os grupos dos tempos do mundo narrado e aqueles dos tempos do mundo do comentar que eu caracterizaria globalmente como atitude de locução. (Tradução nossa).

No contexto francês, Benveniste (1991) buscou estudar o processo da enunciação, analisando também os elementos da língua, os tempos verbais, por exemplo, em dois planos enunciativos descritos por ele como o plano do discurso e o plano da história.

O plano do discurso contém algumas semelhanças com o mundo comentado de Weinrich (1973), discutido acima, pois ele se caracteriza por uma participação ativa do enunciador. De acordo com Benveniste (1991, p. 267, grifos do autor):

Por contraste, situamos de antemão o *plano do discurso*. É preciso entender discurso na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro. É em primeiro lugar a diversidade dos discursos orais de qualquer natureza e de qualquer nível, da conversa trivial à oração mais ornamentada.

É possível entrever na explicação do linguista francês que, no plano do discurso, também há uma situação comunicativa tensionada, pois o locutor busca influenciar o ouvinte. Pensando nas considerações de Vigotski (2004 [1926], p. 245) expostas na seção anterior sobre a relação entre emoção, corpo e pensamento, podemos dizer que a situação comunicativa de tensão e obstáculos imposta tanto no mundo comentado, quanto no plano do discurso, podem influenciar nas reações corporais, retardando ou suspendendo os movimentos externos, aumentando a tensão interna das correntes nervosas, bem como encaminhando uma tomada de decisão diante do problema ou dificuldade. Em outras palavras, a base emocional da qual todo pensamento surge, segundo Vigotski (2004 [1926], p. 236), pode ser apreendida em situações de exposição oral.

A partir dos trabalhos de Weinrich (1973) e Benveniste (1991), Bronckart (1999, p. 155) formula quatro tipos discursivos: o “discurso teórico” e o “discurso interativo” referentes ao mundo comentado e o plano do discurso (nomeados no ISD de “mundo da ordem do EXPOR”), e os tipos discursivos “narração” e “relato interativo” referentes ao mundo narrado e o plano da história (nomeados no ISD de “mundo da ordem do NARRAR”). Trataremos dos dois tipos discursivos da ordem do EXPOR, pois são eles que nos permitem interpretar nossos dados.

O tipo discursivo interativo possibilita a criação de segmentos nos quais há implicação conjunta dos participantes da interação verbal, que trocam informações entre si, como verificamos em sequências dialógicas orais ou escritas. Por essa razão, encontramos no discurso interativo dêiticos pessoais, espaciais e temporais, além de marcadores conversacionais, trechos de pergunta-resposta, hesitações, reformulações, correções e os tempos verbais presente e pretérito (BRONCKART, 1999, p. 168-170).

Já o discurso teórico pode criar um mundo discursivo em que não há implicação do agente produtor do texto e apagamento dos parâmetros de sua produção. Encontramos geralmente os tempos verbais presente e passado composto, como também o presente gnômico, além da presença de inúmeros organizadores lógico-argumentativos, grande número de modalizações lógicas, anáforas nominais e procedimentos de referência (metatextual, intratextual e intertextual) ao próprio texto ou ao intertexto científico (BRONCKART, 1999, p. 171-173).

Além de comportarem um conjunto de operações linguísticas, os tipos discursivos mobilizam, quando acionados, formas mentais ou raciocínios (BRONCKART, 2006, p. 154). Conforme Bulea e Bronckart (2008), os tipos discursivos desenvolvem diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal (relato

interativo e narração), raciocínio prático do senso comum (tipo discursivo interativo) e raciocínio lógico (tipo discursivo teórico). Os raciocínios constroem mundos discursivos de linguagem, nos quais são colocadas em interface as representações individuais e as representações coletivas.

Na pesquisa de Ferreira-Santos (2020), constatou-se que os tipos discursivos podem funcionar como uma categoria relevante para a compreensão da mediação formativa e construção do pensamento científico em interações verbais, em uma formação longitudinal, como é o caso do mestrado acadêmico. A seguir, exporemos as reflexões do neurocientista António Damásio sobre a relação entre o pensamento e as emoções.

1.4 Emoções e pensamento na neurociência de António Damásio

António Damásio é professor de neurociência da Universidade do Sul da Califórnia e diretor do Instituto do Cérebro e da Criatividade da mesma instituição. Damásio, que também é médico neurologista, publicou o seu primeiro livro, “O Erro de Descartes”, após quase 20 anos de observações clínicas de pacientes. A obra recebeu grande atenção pela comunidade científica, pois Damásio (2012 [1994], p. 17) começou a escrever o livro com o objetivo de “propor que a razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e que as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão”.

Assim como Espinosa (2000 [1677], p. 275), Vigotski (2004 [1926], p. 236) e Bronckart (2008, p. 50-51), António Damásio (2012 [1994], p. 218) se opõe à ideia contida na célebre frase de Descartes “penso, logo existo”, a qual comporta a ideia de que o ato de pensar era uma atividade separada do corpo. Tanto em “O Erro de Descartes”, quanto em outras de suas obras, como “Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos” (2004), Damásio (2012 [1994], p. 95) adere, igualmente aos pesquisadores interacionistas sociais e ao monismo de Espinosa, ao investigar a natureza motora da relação entre corpo, mente e emoções:

O cérebro e o corpo encontram-se indissociavelmente integrados por circuitos bioquímicos e neurais recíprocos dirigidos um para o outro [...] Quando afirmo que o corpo e o cérebro formam um organismo indissociável, não estou exagerando [...] O organismo constituído pela parceria cérebro-corpo interage com o ambiente como um conjunto, não sendo a interação só do corpo ou só do cérebro.

Nesse escopo, Damásio (2012 [1994], p. 96) define o pensamento como a capacidade do cérebro de exhibir internamente fluxos de imagens (visuais, sonoras, de objetos concretos ou abstratos), muitas vezes seguindo várias sequências, ordenando-as em um processo. As imagens⁸ são construídas com base em nossas experiências diretas e indiretas e a sua produção é condicionada à experiência cultural do

8 Damásio (2015 [1999], p. 257) também utiliza o termo “representação” como sinônimo de “imagem mental”, porém esclarece que a palavra “representação” pode ser ambígua, pois pode dar a entender que representa fielmente na mente o objeto ao qual a representação se refere. Ideia rejeitada pelo autor.

indivíduo. Em outras palavras, as imagens mentais são as representações do meio ambiente no cérebro, acionadas pelas percepções dos nossos sentidos⁹. As imagens foram sendo armazenadas na mente humana, para que o indivíduo pudesse acelerar o processo de escolha da reação, pois, com o passar do tempo, reações idênticas foram sendo dadas a problemas parecidos (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 96-97).

São dois os tipos de “imagens mentais” que surgem no cérebro, e a diferença entre estes dois tipos é a forma de produção. As “imagens perceptivas” são criadas no contato direto com o meio ambiente externo – de fora para dentro, enquanto que as “imagens evocadas” utilizam como base as memórias – de dentro para fora, por assim dizer (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 102). Ao nos depararmos com uma cena cotidiana, nosso cérebro codifica os elementos desta cena em imagens mentais. Com base nas associações que nosso cérebro produz, saberemos qual é o melhor pensamento, a melhor ação a ser realizada naquele momento, a partir das emoções mobilizadas pelo corpo (DAMÁSIO, 2012 [1994]).

Damásio (2015 [1999], p. 51) define as emoções como conjuntos complexos de reações químicas e neurais, cujo papel é regular e desempenhar a criação de situações vantajosas para o organismo, isto é, auxiliando-o na conservação da vida. Todas as emoções usam o corpo como teatro, mas as emoções também afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais (DAMÁSIO, 2015 [1999]). Sendo assim, as emoções são o processo pelo qual nós identificamos e reagimos ao mundo a nossa volta. Ressalta-se que, assim como Vigotski (2004 [1926], p. 245), Damásio também relaciona as emoções com as reações físicas do corpo, sendo este responsável (em interação com a mente) por encontrar soluções para a manutenção do organismo diante de situações de dificuldade e tomada de decisão.

A partir da sua definição de emoções, Damásio (2015 [1999], p. 50) distingue as emoções primárias (alegria, tristeza, medo, surpresa), emoções secundárias ou sociais (embaraço, ciúme, culpa, orgulho) e as emoções nominadas por ele de “emoções de fundo”. Estas podem ser percebidas pelas reações corporais externas e são relacionadas a momentos de “tensão” por terem como causa processos de conflito mental (explícitos ou velados), em interações do organismo com o meio. De acordo com Damásio (2015 [1999], p. 52, grifo nosso), “Essas emoções permitem que tenhamos, entre outros, os sentimentos de fundo de tensão ou relaxamento, fadiga ou energia, bem-estar ou mal-estar, ansiedade ou apreensão”.

Pensando na noção de tipo discursivo interativo, tal como definida anteriormente pelo ISD, é possível considerar que as interações verbais nas quais essa forma psicolinguística é acionada, como em exames de qualificação e defesas de mestrado, podem propiciar momentos de maior tensão, devido à dinâmica comunicativa típica instaurada por esse tipo discursivo. Portanto, nesse contexto, as “emoções de fundo” seriam possíveis de ressurtir.

9 Olfato, visão, paladar, audição e somatossensitiva. A modalidade somatossensitiva inclui várias formas de percepção: tato, temperatura, dor e muscular.

2. Procedimentos metodológicos

Inicialmente, descreveremos os materiais analisados e, depois, os participantes da nossa investigação. Finalmente, trataremos dos procedimentos de análise.

As gravações em áudio dos exames de qualificação e defesas de mestrado foram realizadas em 2017 e 2018. Depois de gravados, os áudios foram transcritos, segundo as normas do grupo Norma Urbana Culta (NURC). Durante as gravações dos áudios dos exames e defesas orais, o pesquisador foi autorizado pelos mestrandos, seus orientadores e arguidores a participar da gravação.

Os três participantes da nossa pesquisa foram mestrandos de três Programas de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo da área de letras e linguística. Eles foram convidados a integrarem a nossa pesquisa, após a aplicação de um questionário elaborado pelo pesquisador. Nos questionários, perguntamos se os alunos já tinham se submetido ao exame de qualificação, pois, em caso afirmativo, não teríamos como coletar esses dados orais. Depois de aplicados os questionários, verificamos que três mestrandos estavam aptos a contribuir com a pesquisa. Assim, estabelecemos contato com eles e seus orientadores, para que colaborassem conosco.

O Estudante 1 é bacharel em letras (português/francês) e foi mestrando no Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. O objetivo da sua pesquisa foi estudar as mediações formativas de correção linguageira por meio de ferramentas digitais entre alunos brasileiros e canadenses de níveis diferentes de francês e sua influência no desenvolvimento da produção escrita de gêneros textuais dos alunos brasileiros.

Por seu turno, o Estudante 2 possui bacharelado e licenciatura em letras (português/francês) e foi mestrando no Programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa. O objetivo da pesquisa foi analisar e descrever as formas de representação do Movimento Estudantil ativo no Estado de São Paulo, verificadas em notícias produzidas pela Folha de S. Paulo e Estado de S. Paulo, em três períodos distintos: 1968, 1977 e 2011.

Por fim, o Estudante 3 é licenciado em letras (italiano) e foi mestrando no Programa de pós-graduação em Língua e Literatura Italiana. O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições de aspectos culturais para o ensino de língua de herança, através do planejamento e aplicação de um curso de língua italiana em contexto de língua de herança, na comunidade do município de Pedrinhas Paulista/SP, com ênfase em produção de materiais didáticos.

Neste artigo, discutiremos alguns excertos conversacionais relativos às interações entre os arguidores e mestrandos, especificamente sobre as análises parciais (exames de qualificação) e finais (defesas de mestrado) dos resultados das suas pesquisas¹⁰. Para a análise dos excertos dos exames e defesas, adotamos o modelo do ISD (BRONCKART, 1999, 2006). No plano contextual, analisamos os papéis sociais dos membros da interação, bem como o contexto social dos exames de qualificação e

10 Como procedimento ético, elaboramos um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi assinado pelos mestrandos, orientadores e arguidores. Fomos autorizados a utilizar as transcrições dos áudios dos exames de qualificação e defesas de mestrado.

defesas de mestrado. Depois, focamos o plano da infraestrutura textual, especialmente os tipos discursivos interativo e teórico.

3. Resultados e discussões

Em primeiro lugar, mostraremos uma articulação entre os conceitos anteriormente expostos, a fim de arquitetar nosso raciocínio a ser empregado nas análises dos textos orais. Posteriormente, analisaremos os excertos dos exames de qualificação e defesas de mestrado.

De acordo com o que discutimos na fundamentação teórica, os tipos discursivos do ISD tiveram como base teórica os trabalhos de Weinrich (1973) e Benveniste (1991). Segundo Bronckart (1999, 2006), o tipo discursivo interativo é definido por segmentos com características conversacionais, como trechos de pergunta-resposta, marcadores conversacionais, hesitações, correções e reformulações. Ainda, o tipo interativo cria um mundo discursivo implicado em que os parâmetros do contexto de produção estão conjuntos com a ação de linguagem, logo encontramos marcas temporais do presente do indicativo, bem como dêiticos pessoais (eu, tu, você), de tempo (agora) e espaço (aqui). Essas características são encontradas nos trechos que discutiremos.

A respeito da tensão presente no tipo discursivo interativo, Weinrich (1973) afirma que ela é comum nas interações do mundo comentado, uma vez que não há neste mundo a figura do narrador, detentor exclusivo da palavra, mas sim dos interlocutores implicados, que constroem conjuntamente o texto dialogal. Também Benveniste (1991), ao definir o plano do discurso, explica-o como uma situação tensionada. Portanto, à guisa de Vigotski (2004 [1926], p. 236), é possível considerar nessa situação de comunicação a emergência de dificuldades e obstáculos impostos ao pensamento pela tensão comunicativa conjunta e implicada dos interlocutores.

Tal tensão pode influenciar as respostas dos mestrados aos questionamentos dos arguidores, pois eles devem formulá-las localmente. Diante disso, levantamos a hipótese de que algumas respostas dos estudantes mostram raciocínios que já estavam em processo de formulação. Eles aparecem em segmentos nomeados por Bronckart (1999, p. 192) de tipos discursivos mistos interativo-teórico, especialmente nos tópicos conversacionais relacionados às análises parciais (exames de qualificação) e finais (defesas de mestrado) dos dados com os quais os mestrados estavam trabalhando.

O discurso teórico encontrado nos excertos contém uma peculiaridade, ele indica um raciocínio lógico em construção, isto é, uma síntese interpretativa, que se constitui no momento dos exames de qualificação como um pensamento cujo valor é genérico, e no momento das defesas de mestrado como um pensamento menos genérico. As marcas linguísticas que apontam para essa questão são os termos genéricos, que foram objetos de estudos de Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2006), e os raciocínios comparativos, examinados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Os termos genéricos foram encontrados nos exames de qualificação e os raciocínios comparativos nas defesas de mestrado.

Nos estudos de Damásio (2015 [1999], p. 52) sobre as emoções, chegou-se à noção de “emoções de fundo”, especialmente detectadas em momentos nos quais os sujeitos se encontram em uma

situação de tensão ou confusão mental. Esse estado emocional do corpo aciona as “imagens evocadas”, isto é, pensamentos que estão guardados na memória e que são acionados com a finalidade de dirigir o corpo a uma situação menos tensionada (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 102). Assim, alguns raciocínios que os mestrandos produziam para responder às indagações dos arguidores são provenientes de imagens evocadas indicativas tanto de associações parciais (exames de qualificação) quanto mais elaboradas (defesas de mestrado) entre os dados de pesquisa examinados por eles.

Primeiramente, analisamos os papéis sociais dos membros da interação, bem como o contexto social dos exames e defesas. Em seguida, discutimos alguns excertos desses momentos de conversas orais face a face.

3.1 Plano contextual: papéis sociais da interação nos exames e defesas

A situação comunicativa no exame de qualificação tende a gerar muita tensão. De acordo com Zani e Bueno (2015, p. 65), o aluno/pesquisador, no exame de qualificação assume o papel de “cientista em formação”, que irá transmitir um conteúdo, no caso sua pesquisa, a destinatários especialistas, ou seja, a banca examinadora, acerca do tema a ser tratado. Os estudantes, participantes da nossa pesquisa, no momento do exame de qualificação, estavam na metade do percurso do mestrado e tinham realizado leituras teóricas sobre os conceitos que utilizariam, bem como já tinham estabelecido um método de análise para os dados coletados. Ademais, algumas análises quantitativas e qualitativas já tinham sido realizadas.

Cumprida metade do percurso do mestrado, exige-se dos estudantes mais maturidade tanto em relação ao domínio dos conceitos teóricos selecionados para as análises, quanto uma capacidade analítica mais aprimorada para interpretar os dados já coletados.

Contudo, na interação oral da defesa de mestrado, os estudantes, em grau maior do que no exame de qualificação, devem se colocar como pesquisadores capazes de dominar as suas pesquisas, sabendo discuti-las em sua totalidade, justificando e defendendo as análises e resultados alcançados. Portanto, é uma situação comunicativa demasiadamente tensionada. Segundo Dolz et al. (2004, p. 186), a situação de exposição oral formal exige que o expositor se posicione como um especialista frente ao auditório de maneira estruturada, para lhe transmitir informações, explicar-lhe algo. Analogamente, a situação de produção condicionada pela defesa de mestrado prescreve que os mestrandos assumam uma função de especialistas-pesquisadores diante de uma banca de avaliação especializada, já que o expositor deve ser capaz de responder às perguntas dos arguidores, buscando satisfazê-los quanto às dúvidas e questionamentos sobre a pesquisa.

No momento das defesas de mestrado, os estudantes já tinham estruturado as suas pesquisas de forma que elas estavam organizadas para serem apreciadas. Destaca-se, ainda, que os orientadores têm a função de avaliar o nível de prontidão das pesquisas, certificando-se da sua aptidão à defesa.

3.2 Plano da infraestrutura textual: os tipos discursivos interativo e teórico

Os excertos permitem compreender que o raciocínio lógico emergente das interações orais dos exames de qualificação (*Exemplo 1, Exemplo 2, Exemplo 3*) é formado por vínculos ainda pouco sistematizados. Isso pode ser mais claramente verificado, quando os raciocínios são retomados por termos ou expressões de valor genérico. Os últimos três excertos de defesas de mestrado (*Exemplo 4, Exemplo 5, Exemplo 6*), no final do processo das pesquisas, podem conter marcas linguísticas reveladoras de raciocínios menos genéricos, quando eles são retomados por expressões comparativas.

Exemplo 1 (Estudante 1)

Contextualização do excerto: A arguidora emite um comentário dizendo que o mestrando não está analisando somente a correção feita pelo estudante canadense, mas também o comportamento interpessoal na interação corretiva. Resposta do Estudante 1:

Arguidora 2: Porque você tem ahn::: ahn::: o obj/ quando você tá lidando com os objetos corrigidos você tá lidando com o texto... quando você tá lidando com a voz corretiva e num é num é o oo::: o texto gerado pelo aluno né... é::: aliás tudo tá no texto né o que eu quero dizer é que o que você tá olhando é o comportaMENTO ahn::: interpeSSoal na interpeSSoalidade do do da correção.

Estudante 1: É e aí quando você fala isso já vem/ já me vem na cabeça três exemplos de::: de correção que...um que o aluno canadense altera completamente o texto do aluno brasileiro sem deixar nada sem mostrar pro aluno brasileiro o que ele tá fazendo então você abre o texto...inclusive acho que isso é uma das questões que tem que trazer...porque assim como os textos são feitos de maneira digital tudo que é é::: todos esses ahn::: essa teoria que eu trago é de uma correção de suporte físico.

Arguidora 2: ah::: tá.

Estudante 1: então assim...aparecem coisas. (Exame de qualificação do Estudante 1, 2017, grifos nossos).

As marcas conversacionais indicam que estamos diante de um excerto em discurso interativo (BRONCKART, 1999, p. 168-170). Repetições, hesitações, marcadores conversacionais evidenciam essa situação. Atrelado ao discurso interativo, é possível também entrever o discurso teórico, no início da primeira resposta do Estudante 1. Ao sintetizar a relação encontrada entre os três exemplos mencionados, levanta-se a hipótese de que o estudante está construindo um raciocínio lógico, o qual pode ter sido acionado pelo momento de tensão gerado na situação conjunta e implicada da interação (WEINRICH, 1973; BENVENISTE, 1991). Nessa situação, percebe-se o resgate de um pensamento em construção, cuja função é sustentar a interação com a arguidora.

A expressão “Já me vem na cabeça três exemplos [...]” aponta para o resgate de memória do pensamento em construção. Nas formulações de Damásio (2015 [1999], p. 52), estamos diante de uma situação em que as “emoções de fundo” levaram a mente a evocar uma sequência de imagens (um pensamento) pela qual o corpo tensionado busca formas para regressar ao relaxamento (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 102). Retomando Vigotski (2004 [1926], p. 236), o pensamento só surge na base emocional, logo podemos dizer que o raciocínio, em processo de construção, pode conter um aspecto vinculado à emoção.

O raciocínio associativo resgatado pelo Estudante 1 foi retomado por meio da palavra “coisas”, cujo valor semântico é genérico. Para Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2006, p. 268), os termos genéricos apresentam um planejamento quase simultâneo a sua verbalização, pois a busca de um termo mais específico teria maior custo processual, logo, é possível compreender que possivelmente o estudante ainda não tinha elaborado um raciocínio mais concreto, por isso não utilizou um termo com valor semântico mais específico.

Exemplo 2 (Estudante 2)

Contextualização do excerto: A arguidora indaga o mestrando sobre as diferenças encontradas nas análises a respeito dos textos dos dois jornais selecionados. Para ela, uma pesquisa sobre as diferenças dos textos jornalísticos à época seria interessante para entender as diferenças pontuadas pelo estudante. Resposta do Estudante 2:

Arguidora 2: Aproveitando isso que ((nome do orientador)) comentou...que na Folha você tem os dados e no Estado não né?...não sei se você chegou a ver...será que uma pesquisa no Estado de S. Paulo na época...e a Folha de S. Paulo na época...será que tem alguma explicação nesse sentido? [...] Eu não sei na época como era...eu pensei até em um relação de poder...de um jogar a responsabilidade para outras falas...e o outro não precisar nesse sentido né?

Estudante 2: A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma...é uma coisa interessante. (Exame de qualificação do Estudante 2, 2017, grifos nossos).

As marcas conversacionais do discurso interativo ficam claras no excerto acima (BRONCKART, 1999, p. 168-170). Na resposta do Estudante 2, verifica-se que um traço associativo entre os dados está sendo elaborado pelo mestrando, no entanto, ele ainda está em construção. A partir dos aspectos notados nos textos jornalísticos analisados em sua pesquisa, o discente chegou a uma interpretação associativa entre a Folha de S. Paulo e o Estadão. Por isso é possível, à luz de Bronckart (1999, p. 171-173), levantar a hipótese de que traços do discurso teórico, sobretudo por meio do raciocínio lógico expresso em “A gente tinha notado é que a Folha usa várias testemunhas e o Estado não usa...não tem testemunha nenhuma”, pode indicar um resgate de um pensamento na memória.

Embora o raciocínio lógico em construção aponte para uma possível associação lógica entre os dados analisados pelo Estudante 2, é oportuno ressaltar que, segundo Vigotski (2004 [1926], p. 236), o pensamento não está subordinado às leis mecânicas da associação, nem às leis lógicas da veracidade, como concebido na perspectiva cartesiana, mas às leis psicológicas da emoção. De acordo com Weinrich (1973) e Benveniste (1991), a tensão gerada pela situação em discurso interativo permitiria, a nosso ver, na ótica conceitual de Damásio (2015 [1999], p. 51), mobilizar as “emoções de fundo”, para atuarem de modo a evocar uma sequência de imagens, ou melhor, um pensamento que seja capaz de responder a pergunta da arguidora.

No excerto acima, o termo genérico “coisa” aparece novamente, isto é, o raciocínio lógico em construção foi retomado por meio de uma forma genérica.

Exemplo 3 (Estudante 3)

Contextualização do excerto: A arguidora faz um comentário, questionando uma afirmação do relatório de qualificação, pois, segundo ela, estava muito abrangente. No trecho questionado, o aluno afirmou que somente alguns imigrantes, que chegaram como moradores em Pedrinhas Paulista, sabiam falar o italiano, pois frequentavam a escola na Itália. Porém, os outros em condição contrária, sabiam se comunicar somente por seu dialeto aprendido na família. Resposta do Estudante 3:

Arguidora 2: Foi o que aconteceu comigo na minha tese...eu não era da comunidade...um dos arguidores...muito delicado...ele sentia a minha paixão...tem algumas coisinhas que você pode evitar um pouco...mas não daria para fazer um trabalho desses não sendo comunidade [...] na página 68...”Uma vez que somente quem frequentou a escola na Itália sabia falar italiano...mas falavam somente o seu dialeto...aprendido por todos no seio da família” ((leitura de um trecho))...Será? Eles tinham um contato...claro...aí depende do lugar onde estava...mas a maioria já frequentou um pouco da escola...tinha o rádio...a gente não pode afirmar...o contato pelo menos passivo eles tinham...aqui então eu acho que você tem que modular o que você diz.

Estudante 3: Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo uma ideia...falar realmente eles não falavam...mas a questão de entender. (Exame de qualificação do Estudante 3, 2017, grifos nossos).

A expressão “Eu falei isso baseado em alguns relatos...eu fui construindo [...]” pode indicar o resgate na memória de um pensamento possivelmente já em construção. Baseando-se em Weinrich (1973) e Benveniste (1991), levantamos a hipótese de que esse pensamento emergiu pela situação tensionada instaurada pelo discurso interativo, gerada pela “provocação” ou “contestação” da arguidora acerca do que o mestrando tinha afirmado em seu relatório de qualificação.

Assumindo a perspectiva vigotskiana, é possível pensar que a mobilização do pensamento pelo estudante contém um aspecto emocional, isto é, ele não advém exclusivamente da racionalidade (VIGOTSKI, 2004 [1926], p. 236). A tensão comunicativa leva a um estado mental sobre o qual podem agir as “emoções de fundo”, as quais acionam o corpo-cérebro a evocar uma sequência de imagens (um pensamento) já em processo de construção, a fim de dirimir a tensão instaurada na interação e possibilitar que o estudante responda ao que foi solicitado pela avaliadora (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 102; 2015 [1999], p. 51).

No Exemplo 3, o termo “ideia” retoma o raciocínio lógico em construção por meio de uma forma genérica tal como em “coisa”. Conforme explicam Koch e Marcuschi (1998) e Koch (2006), os termos genéricos são usados em momentos em que o falante não tem uma palavra mais específica para se referir ao que pensa. Assim, é possível compreender que o estudante ainda não tinha elaborado um raciocínio mais concreto, por isso não utilizou um termo com valor semântico mais específico.

Exemplo 4 (Estudante 1)

Contextualização: na defesa de mestrado, o arguidor indaga o mestrando sobre a diferença entre o gesto didático tradicional de corrigir e as correções síncronas analisadas por ele. O Estudante 1 utilizou alguns recursos tecnológicos, como o *GoogleDocs* e o *Skype*. Este último foi usado para as correções síncronas entre os dois grupos de estudantes (brasileiro e canadense), isto é, o mestrando

analisou os diálogos entre os discentes, a fim de discutir os aspectos corretivos. Para essa discussão, ele utilizou uma classificação de correção proposta por Tapia, docente da Universidad Nacional de Río Negro, que classifica três tipos de correções: globais, correções de sentido e correções de forma.

Arguidor 1: [...] segunda questão...existe uma diferença entre o gesto didático corrigir...o gesto de anotar...nós estamos tentando definir os gestos do professor com os alunos para progredir...no ensino tradicional a correção existiu sempre...mas quando eu analiso protocolos com o seu...estamos em uma situação síncrona...não é exatamente como correção...o diálogo pode ser caracterizado unicamente como gesto de correção?...ou os intercâmbios argumentativos...explicativos...explicitar os erros de coesão nominal...verbal...e léxico...não forma parte de um gesto...ou de uma atividade mais complexa como a correção?

Estudante 1: Eu acho que sim...é:::...eu acho que isso...não sei se eu trouxe direito na dissertação...mas nos comentários eles fazem correções de sentido...que *eu acho que não se classifica como uma correção...não está dentro do que a Tapia classifica por exemplo como correções de sentido.* (Defesa de mestrado do Estudante 1, 2018, grifos nossos).

O excerto acima é composto predominantemente pelo tipo discursivo interativo, pois há uma conversação, na qual identificamos várias implicações dos falantes da interação, como o uso do pronome pessoal “eu” e “você”, do tempo verbal presente, em “acho que...”, além de prolongamentos de falas, entre outros (BRONCKART, 1999, p. 168-170).

Voltando à pergunta do arguidor, compreende-se que ele indaga o estudante acerca dos diálogos síncronos, objetivando saber se, para o mestrando, o diálogo, *per se*, pode ser considerado um gesto de correção. A pergunta do arguidor na situação comunicativa da defesa de mestrado pode ser geradora de tensão (WEINRICH, 1973; BENVENISTE, 1991). Em ocasiões como essa, o pensamento é afetado por mudanças que ativam as funções das emoções no corpo (VIGOTSKI, 2004 [1926], p. 245). De acordo com Damásio (2015 [1999], p. 51), as emoções de fundo surgem em momentos de tensão e conflitos mentais na tomada de decisão evocando uma sequência de imagens (um pensamento) na definição do neurocientista.

Na resposta do Estudante 1, é possível verificar a construção de um raciocínio lógico por comparação em “eu acho que não se classifica como uma correção...não está dentro do que a Tapia classifica por exemplo como correções de sentido [...]”, valendo-se do conceito de “correção de sentido” como elemento comparativo em relação aos comentários que surgiam durante o momento síncrono de correção. Nesse caso, porém, a comparação é usada para evidenciar as diferenças sobre as quais o arguidor perguntou. Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275) afirmam que a comparação pode se dar também por uma oposição, a fim de criar identidades, tal como no exemplo.

Exemplo 5 (Estudante 2)

Contextualização: a arguidora pede para o mestrando resumir os resultados da pesquisa. Relembramos que o Estudante 2 objetivava analisar a representação dos principais atores sociais (estudantes e movimento estudantil, polícia, governo, autoridade universitária), segundo as categorias da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), envolvidos em três protestos de estudantes, em três

períodos históricos distintos: 1968, 1977 e em 2011. Tal estudo partiu de um corpus composto por reportagens publicadas em jornais de ampla circulação, O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo

Arguidora 2: [...] aí chegando nos resultados finais...o que eu fiquei querendo ver?...querendo ter uma síntese das análises extensas...então assim se você tivesse que falar...a maioria das pessoas se interessam por esse tema...como você resumiria o que você vê?...é difícil porque você tem dois jornais...tem os atores...como você resumiria?

Estudante 2: Eu concluí que a representação ao longo do tempo se modifica...todos os atores sociais...[...] mas os estudantes por exemplo...em 68...suas ações eram tidas como importantes...ah:...as descrições dos movimentos como heroico da Folha de S. Paulo...como crítico no Estado de S. Paulo...indica o posicionamento dos jornais com relação aos atos dos movimentos estudantis...[...] e a truculência do policial ela se modifica...em 68 o Estado de S. Paulo por exemplo...trata os policiais como aqueles que demoravam para agir...a Folha já vai para um lado...não deveria ter agido dessa forma...[...] há uma mudança no decorrer do tempo das representações dos estudantes...da polícia...do governo...estudantes passam a ser tidos como sujeitos sérios...que tinham engajamento político forte...para 2011 como crianças mimadas pelos pais [...] (Defesa de mestrado do Estudante 2, 2018, grifos nossos).

Entremeado ao discurso interativo, verifica-se um raciocínio lógico em construção, pois organizadores lógicos de comparação podem ser encontrados, além de um pensamento que tende à generalização (BRONCKART, 1999, p. 171-173). Sobre isso discorreremos a seguir.

As situações conversacionais apresentam um tensionamento inerente (WEINRICH, 1973; BENVENISTE, 1991). Esse tensionamento pode estar presente nas defesas de mestrado, o que possibilita a construção de um modo particularmente lógico de organizar o pensamento, nas respostas dos estudantes possa apresentar. Nas formulações de Damásio (2015 [1999], p. 52), estamos diante de uma situação em que as “emoções de fundo” podem levar a mente a evocar uma sequência de imagens (um pensamento) pela qual o corpo tensionado busca formas de relaxamento (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 102). Desse modo, é possível dizer que o raciocínio lógico em processo de construção pode conter um aspecto vinculado à emoção (VIGOTSKI, 2004 [1926], p. 236).

Nos trechos em itálico acima, nos quais se destacam as comparações (uso do “como” + palavra comparativa), nota-se que o mestrando está realizando sínteses das análises que ele realizou. Atesta-se que o Estudante 2 está criando identidades entre os dados, ou seja, o mestrando está relacionando as análises referentes a cada um dos atores sociais investigados, agrupando-os por relações comparativas tendo como referência os conceitos da LSF. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275), a comparação é uma maneira de definir e aproximar ou diferenciar um objeto de outros. Nela, não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles.

Exemplo 6 (Estudante 3)

Contextualização: A arguidora pergunta ao aluno a diferença entre ensinar língua utilizando um material de língua de herança (principal conceito da pesquisa) e um material para ensinar língua estrangeira.

Arguidora 3: O que diferencia um material para se ensinar língua de herança de um material para ensinar língua estrangeira?...eu gostaria que você desse um exemplo dessa diferença.

Estudante 3: Certo...eu acho que a língua estrangeira pode trabalhar temas...como a língua de herança...mas não com essas histórias de vida...não com esse contexto...porque o mais importante no material de herança é a contextualização...é trazer do contexto...da própria comunidade um material...esse é o diferencial [...]. (Defesa de mestrado do Estudante 3, 2018, grifos nossos).

Na dinâmica comunicativa do tipo discursivo interativo, verificamos na resposta do mestrando um raciocínio lógico evocado (BRONCKART, 1999, p. 171-173).

A pergunta conceitual da arguidora na situação de defesa da dissertação pode ser geradora de grande tensionamento, considerando-se as explicações de Weinrich (1973) sobre o mundo comentado e Benveniste (1991) sobre o plano do discurso. Em momentos de tensão e conflito mental, nos quais é necessário tomar uma decisão localmente sem um minucioso planejamento, é possível, segundo Damásio (2015 [1999], p. 52), que as “emoções de fundo” atuem de modo a evocar o que o cientista nomeia de uma sequência de imagens, um pensamento na memória, a fim de responder ao que foi perguntado (DAMÁSIO, 2012 [1994], p. 102).

A resposta da mestranda, primeiramente, aponta para uma comparação com sentido de igualdade entre um material para ensinar língua de herança e outro para ensinar língua estrangeira, “eu acho que a língua estrangeira pode trabalhar temas...como a língua de herança”, porém, logo em seguida, ela apresenta um atributo diferenciador dos dois tipos de língua, a estrangeira e a de herança, “mas não com essas histórias de vida...não com esse contexto...porque o mais importante no material de herança é a contextualização”. Como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 275) afirmam, a comparação pode ocorrer por uma oposição, logo o elemento comparativo, no caso, o conceito de língua de herança, tem a função de opor os dois tipos de cursos.

4. Considerações finais

Nesta contribuição tivemos como objetivo propor uma aproximação entre os princípios teóricos do ISD e dos estudos da neurociência. Tanto o ISD, quanto o interacionismo social desenvolvido por Vigotski, discutem questões relacionadas ao pensamento, à formação de conceitos, raciocínios lógicos e desenvolvimento mental, noções, aliás, usadas largamente em nossa pesquisa de doutorado (FERREIRA-SANTOS, 2020). Diante disso, interessamo-nos em ampliar a discussão trazendo os aportes da neurociência, particularmente dos estudos do neurocientista António Damásio sobre o pensamento e as emoções. As emoções e os comportamentos emocionais foram temáticas constantes nos estudos de Vigotski ao longo do seu breve e intenso percurso intelectual e também, como mostramos, são aludidos constantemente em pesquisas no âmbito do ISD.

Balizamos as três correntes teóricas a partir do eixo epistemológico que elas compartilham em comum, advindo da filosofia de Espinosa. Assim, foi possível equalizar as teorias dentro de um mesmo paradigma o qual permitiria nossas análises linguísticas dos excertos dos exames de qualificação e defesas de mestrado. As análises podem evidenciar que a tensão inerente às interações orais

ativam as “emoções de fundo”, as quais direcionam a mente a resgatar um pensamento científico em construção na memória, conforme as associações e comparações realizadas pelos mestrados acerca dos dados das suas pesquisas. Essas associações são geralmente retomadas por expressões linguísticas genéricas e comparativas.

É importante ressaltar que, embora a nossa proposta seja “inicial”, ela aponta interseções teóricas e possibilidades analíticas entre os conceitos do ISD e da neurociência, além de permitir a abertura para que outros estudos futuros sejam realizados, a fim de aprofundar questões não abordadas por nós nesta contribuição, como as bases teóricas sobre a concepção de “linguagem” assumida pelo ISD e na neurociência.

No mais, verificamos que o papel das interações formativas investigadas no ISD é mais acentuado em relação às preocupações de António Damásio na neurociência. Isso é importante de ser pontuado, pois mostramos em nossa pesquisa e em outros trabalhos (FERREIRA-SANTOS, LOUSADA, 2020) que as interações formativas entre os orientandos e orientadores no mestrado propiciam processos de aprendizagem epistêmica (de conceitos científicos), usados pelos mestrados na construção dos seus raciocínios de pesquisa, como verificamos nos últimos três exemplos (4, 5 e 6) das análises, nos quais os raciocínios comparativos foram elaborados por meio de conceitos teóricos aprendidos ao longo da formação do mestrado.

Cientes das restrições metodológicas de nossa proposta, acreditamos que nossas análises podem construir para discussão sobre a construção do pensamento científico, que não é somente racional, mas também influenciado por aspectos emocionais, como pretendemos aqui apresentar.

Agradecimento

Ao CNPq (processo nº 140277/2016-1) pela bolsa concedida.

REFERÊNCIAS

BARRICELLI, Ermelinda Maria. O trabalho da equipe gestora na educação infantil: conflitos do *métier*. In: GUI-MARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020, p. 117-140.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução: Maria da Glória Novak, Maria Luíza Neri; Revisão: Isaac Nicolau Salum. Campinas: Editora Pontes, 1991.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2.ed. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999. 353p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1.ed. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259p.

BRONCKART, Jean-Paul. Une science du langage pour une science de l'humain. In: *Actes du 1^o Congrès mondial de linguistique française*, p. 47-60, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502011000200007>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; BUENO, Luzia; GUIMARAES, Ana Maria de Mattos. (org.). *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. 1^a ed. Campinas : Mercado de Letras, 2017. p. 37-50.

BULEA, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. *As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.22, n.12, p. 42-83, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1995. 111p.

DAMÁSIO, António. *Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2012.

DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução: Laura Teixeira Motta; Revisão: Luiz Henrique Martins Castro. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et al.. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183-211.

ENTREVISTA: *Eliane Lousada entrevista Jean-Paul Bronckart*. Entrevistadora: Eliane Gouvêa Lousada. Entrevistado: Jean-Paul Bronckart. ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 26 jul. 2021. Documento audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TkEZqOIq0HM>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ESPINOSA. Baruch de. *Ética*. Tradução: Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e Antônio Simões. São Paulo: Nova Cultural, 2000. 560p.

ÉRNICA, Mauricio. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antônia. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 127-144.

FERREIRA-SANTOS, Thiago Jorge. *Textos, aprendizagem e desenvolvimento do pesquisador no processo formativo do mestrado acadêmico*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-18082020-172140>. Acesso em: 14 set. 2021.

FERREIRA-SANTOS, Thiago Jorge; LOUSADA, Eliane Gouvêa. As potencialidades dos tipos discursivos na compreensão dos efeitos da aprendizagem epistêmica no desenvolvimento em uma formação científica de caráter longitudinal. *Eutomia* (Online), Recife, v.1, n. 27, p. 99-120, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i27p99-120>. Acesso em: 14 set. 2021.

FERREIRA-SANTOS, Thiago Jorge. O gênero textual exame de qualificação oral na construção do pensamento científico. In: FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). *Pesquisas sobre letramento em contexto universitário: a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP*. Araraquara: Letraria, 2021, p. 138-155.

FRAGA, Dinorá. Questões teóricas do ISD face à emergência da internet como contexto de produção textual: um lugar para a emoção. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antônia. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 273-288.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; Coutinho, Antônia. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LEONTIEV, Alexis. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Lev Semiovitch. *Teoria e método em Psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.425-470.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; SILVA, Emily Caroline da; DIAS, Ana Paula Silva. O ensino da apresentação oral em francês e sua contribuição para o letramento acadêmico e para o plurilinguismo na ciência. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, p. 161-188, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p161-188>. Acesso em: 14 set. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, v.14, p. 169-190, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>. Acesso em: 14 set. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, Graça Maria; Fátima Silva; FIGUEIREDO, Olívia Maria. (org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. 1. ed. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 263-276.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade e ensino de língua portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Editora Pontes, 2018, 15-38.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie Olbrechts. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 653p.

TOASSA, Gisele. Vygotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 23, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100005>. Acesso em : 14 set. 2021.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevič. *Marxisme et philosophie du langage: Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Tradução: Patrick Sériot; Inna Tyłkowski-Ageeva. Limoges: Lambert Lucas, 2010. 600p.

VYGOTSKYI, Lev Semiovitch. *Psicologia da Arte*. 1. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377p.

VYGOTSKYI, Lev Semiovitch. *Psicologia Pedagógica*. 2.ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561p.

VYGOTSKYI, Lev Semiovitch. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496p.

VYGOTSKYI, Lev Seminovitch. El significado histórico de la crisis de la Psicología: Una investigación metodológica. In: VIGOTSKI, Lev Seminovitch. *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica*. Madrid: Editorial Pedagógica, 2013, p.257-407.

WEINRICH, Harald. *Le temps*. Paris: Seuil, 1973. 333p.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. *Revista Intercâmbio*, v. XXXI, p. 38-54, 2015.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 615-640, 2017.