

4

Prática discursiva e avaliação: faces da construção identitária

Neste capítulo, procuro estabelecer um paralelo entre o processo de construção identitária, prática discursiva, narrativa e avaliação. Através dessas correlações, articulo conceitos que possibilitarão o entendimento da questão das identidades do professor coordenador de inglês, foco deste estudo. A partir desse objetivo, primeiramente, discuto, de forma breve, as concepções que entrelaçam a linguagem, o discurso e a identidade. Em seguida, teço um elo entre tais noções e os conceitos de avaliação e prática discursiva narrativa segundo a teoria da narrativa laboviana (Labov e Waletzky, 1967 e Labov, 1972) e a visão socioconstrucionista da narrativa como prática social (Bastos, 2004, 2005, 2008; Bruner, 1997; Cortazzi e Jim, 2001; Linde, 1993; Mishler, 1999; Moita Lopes, 2003). A prática avaliativa é abordada sob a ótica das teorias da narrativa referenciadas, sendo adotadas também a teoria sociocognitiva da metáfora pelo viés das funções sociais (Gibbs, 1994) e a Teoria da Avaliatividade (Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012).

4.1

Prática discursiva e construção identitária

A relação entre linguagem, discurso e identidade é uma área importante na pesquisa sociolinguística interacional (De Fina, Schiffrin e Bamberg, 2006). Segundo Moita Lopes (2009), a linguagem não nos representa simplesmente, mas nos constrói, por isso, somos os discursos em que circulamos.

Nesta pesquisa, associo o conceito de discurso ao uso da linguagem como uma forma de prática social na qual “o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, p. 2001, p. 57-58). Para Fairclough (1992), qualquer evento discursivo é considerado um exemplo de prática discursiva e, conseqüentemente, um exemplo de prática social, ou seja, uma prática implica a outra. Isto significa que, por um lado, o discurso é constituído pela estrutura social; por outro lado, o discurso contribui para a constituição dessa

mesma estrutura. Sob essa ótica, o discurso é considerado uma “ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (Moita Lopes, 2001, p. 59).

Um dos aspectos na teorização contemporânea sobre o processo de construção identitária centraliza-se, portanto, na articulação entre nossas práticas discursivas e sociais, isto é, “a análise de nossas práticas discursivas nos dá acesso aos significados que norteiam as práticas sociais envolvidas nas múltiplas formas de construção da realidade, de si e de outros” (Fabricio e Bastos, 2009, p. 41). Entre essas práticas discursivas, encontram-se as práticas narrativas que figuram como *locus* de “compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade” (op. cit, p. 41). Em tal contexto, o papel das narrativas relaciona-se à organização do discurso, o que possibilita a construção de conhecimento acerca de quem somos na vida social (Moita Lopes, 2001). Nesse viés, destaca-se “o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (Moita Lopes, 2001, p. 63).

No decorrer de nossa existência, contamos e ouvimos inúmeras histórias que nos ajudam a compreender a vida em sociedade. Ao narrar, nos envolvemos e envolvemos o outro em relações sociais, compartilhando nossas crenças e valores (Bastos, 2005), pois “contar estórias é uma prática social, uma atividade histórica e culturalmente situada” (Bastos, 2004, p. 119). Esses pressupostos encontram fundamento nos estudos de Moita Lopes (2001) que apresenta as narrativas como uma das práticas mais estudadas na pesquisa sobre a construção das identidades sociais por permitirem que o indivíduo organize o seu discurso e construa um conhecimento acerca de quem ele é na sociedade da qual faz parte. Partindo dessa perspectiva, podemos concluir que “ao contarmos estórias, estamos necessariamente mostrando quem somos, ou pelo menos, algumas dimensões de quem somos” (Bastos, 2005, p. 81). Para Bastos (2005, p. 80),

Podemos, desta forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as estórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos), de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história.

Em outras palavras, tendo em vista a noção ampliada de narrativa enquanto *locus* de resignificação de experiências e de sentidos, podemos considerar a narrativa como espaço de permanente negociação e (re)construção de identidades, pois o ato de narrar proporciona ao narrador novas oportunidade de se (re)inventar ou de se (re)apresentar. Ao (re)contar suas histórias, o narrador (re)posiciona-se, (re)tecendo suas experiências, que ao serem narradas são concomitantemente (re)interpretadas pelos participantes da interação. Por isso, as narrativas podem ser tão reveladoras. Nesse sentido, Schiffrin (1996 *apud* Moita Lopes, 2001, p. 97) sustenta que “a identidade é uma categoria não fixa, que se constrói a partir dos contextos interacionais e dos valores socio-culturais do narrador”. Compartilhando dessa visão, Moraes Bezerra (2007) acredita que as histórias que contamos não são contadas ingenuamente, ou seja, as narrativas, mesmo que contadas mais de uma vez, terão sempre um novo significado (co)construído pelos participantes na interação discursiva.

Outro pressuposto que reafirma a importância das narrativas para os estudos sobre a construção identitária pode ser ilustrado a partir da concepção de “mundo” da narrativa proposta por Schiffrin (2000, p.1). A autora concebe as narrativas como *locus* para os estudos do *self* porque fornecem ao narrador a possibilidade de criar “mundos” através de suas histórias. Assim, o narrador pode trazer para esse “mundo” personagens que interagem entre si: eles conversam, fazem coisas, avaliam e emitem opiniões sobre os outros personagens, reagem em resposta à ação do outro, criam e solucionam problemas, e gerenciam situações em conjunto ou separadamente. Conseqüentemente, através dessas interações entre os personagens do “mundo” da narrativa, configura-se um esquema dentro do qual as relações – e, portanto, aqueles que dela fazem parte – podem ser situadas, reveladas e avaliadas.

Linde (1993) também contribui para os estudos da narrativa e apresenta uma rede de relações que podem se manifestar durante a narração de uma história. Como exemplo desse pressuposto, podemos encontrar a seguinte trama: o narrador relaciona-se com seus interlocutores e com os personagens da história narrada; os personagens relacionam-se entre si; os interlocutores relacionam-se com o narrador, com os personagens e com a própria narrativa. Essa gama de interações possibilita uma dissociação ou distanciamento entre narrador e personagens, permitindo que o narrador assuma diferentes posicionamentos

perante o interlocutor, os personagens, e a si mesmo, enquanto narrador ou enquanto personagem da narrativa.

Nesta seção, vimos que a análise das narrativas, como práticas discursivas, pode contribuir de forma importante para a investigação sobre o processo identitário nesta pesquisa uma vez que tais estudos encontram-se entrelaçados. Outro aspecto vinculado a estes estudos é à temática da avaliação na prática discursiva. Tal postulado será discutido na próxima seção.

4.2.

Tecendo elos: avaliação, identidade e prática discursiva narrativa

A avaliação é um fenômeno que tem sido estudado sob diferentes perspectivas. Um dos trabalhos pioneiros sobre o tema da avaliação encontra-se nos estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), mais especificamente nos estudos das narrativas – *locus* profícuo de investigações linguísticas sobre a avaliação. Posteriormente, surgiram outros trabalhos que tratam da avaliação sob diferentes prismas (Cortazzi e Jim, 2001; Linde, 1993, 1997; Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012)

Linde (1997), por exemplo, buscou incluir em um mesmo nível de análise acerca da avaliação a organização das estruturas linguísticas e a interação social, considerando a avaliação como “qualquer situação em que um falante indica o significado ou valor social de uma pessoa, coisa, evento ou relação social” (Linde, 1997, p. 152).

No campo da semântica, a Teoria da Avaliatividade (Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012) representa uma visão de avaliação que se propõe a investigar o modo como o escritor/falante, através da linguagem, posiciona-se no discurso ao expressar sua opinião e sentimentos, e emitir comentários sobre suas percepções do mundo. Ainda em relação aos estudos semânticos, as investigações no âmbito da linguística cognitiva têm relacionado a temática da avaliação à noção de metáfora conceptual (Lakoff e Johnson, [1980] 2002). Os autores argumentam que nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual nós pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Baseando-se nessa teoria, Gibbs (1994) define a organização da cognição humana como um mosaico estruturado por diversos processos poéticos, entre eles a

metáfora, que se mostra como um esquema básico na conceptualização de experiências originadas de diversas interações com o mundo.

Neste capítulo, veremos como os pressupostos teóricos sobre a avaliação podem auxiliar na investigação acerca do processo de construção de identidades que emerge no discurso durante as interações (Bhabha, 1994; Bucholtz e Hall, 2003, 2005; Moita Lopes, 2002, 2003). As interações neste estudo ocorrem no contexto da entrevista de pesquisa qualitativa, que é concebida como “evento de fala” (Mishler, 1986), e, portanto, vista como prática discursiva. Por ser um espaço discursivo (Moita Lopes, 2003), a entrevista apresenta-se como *locus*, não somente da geração de narrativas (De Fina e Perrino, 2011), mas também de outras unidades do discurso como crônicas e explicações (Linde, 1993), bem como de opiniões, entre outras unidades, que apresentam-se como respostas às perguntas elaboradas pela pesquisadora/entrevistadora. Tais unidades do discurso, assim como as narrativas, podem ser permeadas por avaliações que, por sua vez, contribuem para o entendimento do processo identitário. Neste trabalho, entretanto, no que concerne às definições teóricas das diferentes unidades do discurso que emergem na entrevista de pesquisa, conceituarei somente a narrativa, a crônica, e a explicação (cf. subseção 4.3.1, p. 52 e subseção 4.3.2, p. 55 deste capítulo). Outras possíveis unidades, como a opinião, serão abordadas em seus sentidos ou definições usadas no dia-a-dia.

O conceito de avaliação que norteia este estudo será abordado sob as seguintes perspectivas: Teoria da Narrativa e avaliação segundo os princípios labovianos (Labov e Waletzky, 1967 e Labov, 1972) e socioconstrucionistas (Bastos, 2004, 2005, 2008; Bruner, 1997; Cortazzi e Jim, 2001; Linde, 1993, 1997; Mishler, 1999, 2001), funções sociais da linguagem figurada segundo a Teoria Sociocognitiva da Metáfora (Gibbs, 1994) e Teoria da Avaliatividade (Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012). A seguir, discuto os conceitos sobre avaliação de acordo com essas teorias.

4.3. Avaliação e narrativa

Nesta seção, apresento o conceito de narrativa e avaliação nas perspectivas teóricas dos estudos estruturais (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972) e dos estudos socioconstrucionista (Bastos, 2004, 2005, 2008; Bruner, 1997; Cortazzi, e

Jim, 2001; Linde, 1993; Mishler, 1999, 2002), abordando como a noção de avaliação foi introduzida por Labov e Waletzky (1967) e Labov, 1972 e revista no modelo interacional (Bastos, 2004, 2005, 2008; Bruner, 1997; Cortazzi e Jim, 2001; Linde, 1993; Mishler, 1999, 2002).

Como o foco deste estudo recai sobre a construção de identidades, o estudo de narrativas faz-se necessário, visto que através delas é possível investigar como os participantes desta pesquisa percebem e vivem o processo de formação identitária. Adoto a visão de narrativa como forma de socioconstrução de significados (Bastos, 2004, 2005, 2008; Bruner, 1997; Moita Lopes, 2001; Nóbrega, 2009) e entendo que, ao contarmos nossas histórias, estamos re-elaborando nossas experiências e (co)construindo nossos significados de mundo, bem como os sentidos daqueles que nos cercam, contexto no qual ocorre a construção identitária. Contudo, adotar a visão de narrativa socioconstrucionista não implica descartar o modelo proposto por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). Nesta pesquisa, os postulados de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) serão relevantes na análise dos dados gerados no que tange ao conceito de avaliação nas narrativas, que será visto na próxima subseção.

Com base nos estudos socioconstrucionistas, abordarei as histórias de vida - no original "*Life Stories*" (Linde, 1993) - ou narrativas de experiências pessoais, como unidade oral das interações sociais discursivas que apresentam como características fundamentais elementos avaliativos sobre o narrador e o princípio da *reportabilidade*, aspecto referente ao fato das narrativas serem ou não consideradas contáveis e à necessidade da narrativa estar relacionada a algo extraordinário ou imprevisível, que chame a atenção do ouvinte.

A modalidade de narrativas de experiência analisada neste estudo relaciona-se unicamente à forma oral, conforme será evidenciado no capítulo sobre aspectos metodológicos deste estudo (cf. cap. 5, p. 74). A investigação de narrativas elicitadas em entrevistas de pesquisa foi introduzida por Labov (1972), que, em seus estudos, elaborou perguntas que conduzissem os entrevistados a respostas envolvendo narrativas acerca da situação pesquisada. Nesta pesquisa, que investiga o processo identitário através do discurso, utilizo a entrevista como recurso metodológico a fim de resgatar nas narrativas produzidas, indícios que corroborem para o entendimento da construção de identidades. Lembro que alinhio-me à noção de construção identitária como um processo dinâmico em que a

identidade é moldada de momento a momento durante a interação (Bhabha, 1994; Moita Lopes, 2002, 2003) e que ela emerge no discurso através de papéis e orientações temporários que são assumidos pelos participantes (Bucholtz e Hall, 2003, 2005).

Ao organizarmos as nossas ideias e reconstruirmos as nossas experiências através da narrativa, criamos bases para a compreensão das nossas próprias práticas, revivendo e avaliando o caminho percorrido em nossas vidas. Para aqueles que ouvem ou lêem a narrativa, descortina-se a possibilidade de perceber que as suas histórias podem estar de alguma forma, entrecruzadas com aquelas narradas ou com outras histórias que se tecem no coletivo social.

Vejamos na próxima subseção as teorias da narrativa e da avaliação que fundamentam este trabalho, e sua relação com o processo de construção identitária.

4.3.1. Narrativa na perspectiva laboviana

Os estudos sobre as práticas narrativas foram introduzidos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) através de um modelo de análise da estrutura interna das narrativas conversacionais. Labov e Waletzky (1967) estabeleceram, a partir de dados gerados em entrevistas tanto em grupo quanto individuais, que a estrutura da narrativa é formada por orações relacionadas a eventos temporais do discurso relatado. Segundo Labov (1972), uma narrativa pode ser definida como “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato” (Labov, 1972, p. 359), estando o relato organizado por meio de seis componentes estruturais: *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução*, *avaliação* e *coda*.

O *resumo* corresponde a um breve relato do narrador sobre o conteúdo da narrativa. A *orientação* contextualiza a história, identificando o que aconteceu, com quem, onde e quando. Situa-se, principalmente, no início das narrativas, podendo ocorrer em outros momentos. A *ação complicadora* é formada a partir de uma sequência temporal de orações narrativas construídas no passado. Constitui-se na parte da narrativa que responde à pergunta “e o que aconteceu depois?”. A *resolução* é a parte da narrativa que apresenta a consequência da *ação complicadora*, entretanto, às vezes, é difícil identificar em que ponto da narrativa

a *ação complicadora* termina e a *resolução* começa. A *avaliação*, para Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), possui a função de informar sobre a carga dramática e/ou emocional da situação, eventos e/ou protagonistas e apresenta-se como um dos componentes mais importantes da narrativa, pois é através dela que o narrador demonstra a relevância da história. Finalmente, a *coda* demarca o fim da narrativa e traz o narrador e o ouvinte de volta à conversa e ao momento presente da interação. Muitas vezes, a *coda* contém uma avaliação sobre os eventos narrados.

Labov e Waletzky (1967) sugerem que uma narrativa não necessariamente apresenta todos os elementos organizadores, sendo uma narrativa mínima composta por uma sequência de duas orações narrativas temporalmente ordenadas. O *resumo* e a *coda* podem ou não aparecer no início e no final de uma narrativa, sendo, assim, partes opcionais da narrativa. A *orientação*, a *ação complicadora* e a *avaliação* são fundamentais na caracterização de uma narrativa, embora somente a *ação complicadora* seja obrigatória.

Embora este trabalho alinhe-se à narrativa como uma construção social, cultural e interacional (cf. subseção 4.3.2 deste capítulo, p. 55), também considero o universo narrativo com base na perspectiva fundadora de Labov e Waletzky (1967) e de Labov (1972), no sentido de delimitação da análise ao componente avaliação. A razão para tal decisão deve-se ao fato de que nesses elementos são, geralmente, reveladas as atitudes do narrador face à narrativa e encontrados os julgamentos do narrador acerca dos eventos narrados. Portanto, este componente da narrativa laboviana pode contribuir para a investigação sobre o processo de construção de identidades.

Neste estudo, apesar do foco dado aos elementos da narrativa laboviana recair sobre a avaliação, pontuarei nos excertos de entrevistas selecionados os outros elementos narrativos quando pertinente para a análise da constituição identitária ou para a sua contextualização, desde que o modelo laboviano se aplique às narrativas geradas.

4.3.1.1. Avaliação na perspectiva laboviana

Originalmente, Labov e Waletzky (1967, p. 37) definem avaliação como “a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à estória, ao

ênfatisar a importância relativa de unidades de narrativa em relação a outras partes dela”. Essa definição é, então, expandida para incluir o conceito de *ponto* e de *reportabilidade*.

A avaliação é o *ponto* da narrativa, ou seja, sua razão de existir, já que esta é o meio do qual o narrador se utiliza para indicar o porquê de uma história ser ou não contável, ou seja, reportável. Segundo Bastos, (2004, p. 119), quando a narrativa não tem um *ponto*, ela pode “provocar reações dos ouvintes do tipo: e daí? Por que você está falando sobre isso? O que isso tem a ver com o que estamos falando?”. Quanto ao componente da *reportabilidade*, a autora (Bastos, 2004) assinala que a narrativa deve fazer referência a algo extraordinário, pois acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados, isto é, não têm *reportabilidade*.

Para alguns pesquisadores (Bastos, 2005; Fabricio e Bastos, 2009; Linde, 1993), a introdução do conceito de *reportabilidade*, *ponto* e *avaliação* são a principal contribuição de Labov para o estudo da narrativa, pois tais conceitos forneceriam “parâmetros para a identificação de episódios narrativos e uma base para a compreensão da narrativa como uma performance da identidade” (Bastos, 2005, p. 45). Neste trabalho sobre o processo identitário, entendo que o *ponto* da narrativa está relacionado à construção de identidades, ou seja, à imagem identitária que o narrador deseja criar para o seu interlocutor. Neste estudo, as narrativas geradas apresentam um propósito específico, motivado pelo próprio “evento de fala” (Mishler, 1986) ou prática discursiva da qual os narradores participam, isto é, o contexto que fornecerá dados para a investigação do processo identitário do professor coordenador. Por conseguinte, essas narrativas apresentam o caráter implícito da *reportabilidade*.

Quanto à *avaliação* na narrativa, Labov (1972) aprofunda este conceito, classificando os elementos avaliativos em diferentes tipos: a *avaliação externa*, a *avaliação por suspensão da ação*, a *avaliação encaixada*, e a *ação avaliativa*. Desse modo, como veremos nesta subseção e na subseção sobre a avaliação na perspectiva da narrativa sociocontrucionista (cf. subseção 4.3.2.1, p. 60), a avaliação, surge como um elemento presente de forma contínua e diversificada no desenrolar da narrativa, e não como um gesto isolado e pontual.

Na *avaliação externa*, o narrador interrompe o curso de sua narrativa e comunica ao ouvinte uma observação avaliativa, isto é, uma opinião ou emoção,

acerca do fato narrado, ocorre, então, *uma suspensão da ação*. Desta forma, o narrador estabelece uma relação entre a interrupção da ação e um determinado ponto da narrativa, chamando a atenção do ouvinte para esse ponto. A *avaliação encaixada* encontra-se no próprio desenvolvimento da narrativa, sendo possível ao narrador avaliar determinado ponto da narrativa através da utilização de discursos reportados diretos, animando a própria voz; ou indiretos, animando a voz de outra pessoa, o que incrementa a carga dramática da narrativa. Na *avaliação encaixada*, os elementos avaliativos que veiculam a carga dramática podem ocorrer através de diferentes recursos linguístico-discursivos, entre eles, intensificadores lexicais (“Foi um dia *muito* difícil.”), fonologia expressiva (a entonação, o alongamento de vogais, o aceleração ou a diminuição do ritmo de voz, o aumento ou a diminuição do tom da voz), e repetições de itens lexico-gramaticais (“Ele *correu, correu* até não aguentar mais.”). Finalmente, na *ação avaliativa*, o narrador descreve o que as pessoas fizeram e não o que elas disseram, havendo maior ênfase na ação.

Neste trabalho, considero, assim como Pereira e Santos (2009, p. 138), que a avaliação *externa* bem como a *encaixada* podem ocorrer tanto na narrativa laboviana quanto nas narrativas de histórias de vida (Linde 1993), como propõem Cortazzi e Jim (2001), e conforme será visto na subseção 4.3.2.1 deste capítulo, p. 60).

Diversos estudos criticaram o esquema narrativo laboviano em relação à sua estrutura, pois esta não focaliza aspectos da narrativa referentes a valores socioculturais e interacionais que fundamentam a produção discursiva (Bastos, 2004, 2005; Bruner, 1997; Moita Lopes, 2001; Schffrin, 1984). Tais estudos apresentam uma nova concepção que entende as narrativas como recontagens contextualizadas de lembrança de eventos, e não como uma recapitulação de eventos passados. Essa visão socioconstrucionista da narrativa será vista adiante.

4.3.2.

Narrativa na perspectiva socioconstrucionista

Bastos (2008, p. 77), em seus estudos sobre narrativa e construção identitária, observa que “contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades”. Este

posicionamento (socio)construcionista é a visão que norteia a presente pesquisa sobre o processo identitário, considerando a prática discursiva, neste caso a narrativa, como *locus* de (re)organização/(re)elaboração de experiências e significados, onde ocorre a construção de identidades.

Kenneth Gergen (1985, 1997, 1999), autor cujos estudos tem oferecido contribuições na área da psicologia, define o socioconstrucionismo como uma forma de investigação social que preocupa-se em explicar os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo no qual elas vivem (1985). Dessa forma, o socioconstrucionismo promove a ênfase nos processos relacionais e a centralidade na linguagem, trazendo uma série de implicações para o fazer científico (Razera e Japur, 2001). Uma delas é a concepção de conhecimento que deixa de ser visto como originado na mente individual, e passa a ser entendido como produzido na relação entre as pessoas. Uma outra implicação da teoria socioconstrucionista encontra-se na sua forma de conceber a linguagem que é considerada como atividade compartilhada, ou seja, sua análise deve focalizar o relacionamento entre as pessoas, e não o indivíduo. Portanto,

(...) é através dos momentos interativos entre as pessoas, nos quais elas têm que continuamente reagir umas às outras espontânea e praticamente, através de uma compreensão ativa e responsiva, que se poderá compreender como as pessoas se constroem (Razera e Japur, 2001).

A teoria socioconstrucionista também apresenta implicações relativas à definição do “eu”, ou seja, à produção do *self*. Nesta perspectiva, o *self* é considerado "uma expressão, um ser e um devir através da linguagem e da narração" (Goolishian & Anderson, 1996, p.195). Consequentemente, na visão socioconstrucionista, “o *self* não é compreendido como algo estável e duradouro, existente no interior do ser humano, mas como um fenômeno narrativo” (Razera e Japur, 2001), existente em contextos relacionais. A visão relacional do *self* socialmente construído na linguagem, “descentra o indivíduo como autor único de si mesmo, sendo compreendido como uma construção social de múltiplos autores. As narrativas sobre si mesmo, tal como outras narrativas sobre o mundo, sempre comportam múltiplas vozes” (Razera e Japur, 2001). Então, nesse processo de construção do *self*, o outro também é construído (Duszak, 2002).

A coautoria na produção relacional e discursiva do *self* nos remete ao seguinte conceito referente à construção identitária: “(...) quando se envolvem na

construção do significado, as pessoas estão agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem outros” (Moita Lopes, 2003, p. 25). Tal visão da produção do significado também é analisada por Bakhtin (1984, p.287 *apud* Razera e Japur, 2001) que afirma que:

Ser significa comunicar... ser significa ser para o outro, e através do outro, para alguém. Uma pessoa não tem um território interno independente, ela está completamente e sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ela olha nos olhos do outro ou com os olhos do outro.

Fundamentando-se nessa perspectiva socioconstrucionista, Bruner (1997), psicólogo social, acredita que para compreender o processo de socioconstrução de significados é necessário que o contexto sociocultural seja considerado. O autor argumenta que através da narração as pessoas manifestam suas crenças e valores, os quais são constituídos pela cultura e também a constituem. Para Bruner (1997), o ato de contar uma história perpassa pela (re)organização da experiência. Portanto, as narrativas seriam o meio pelo qual organizamos as nossas experiências e conhecimentos, e tornamos compreensível ou relevante, para nós mesmos e para os outros, o que acontece de excepcional ou inesperado em nossas vidas.

Outro conceito importante discutido por Bruner (1997) diz respeito à *natureza dual das narrativas*, ou seja, o conceito de que a narrativa centra-se em dois mundos: o da realidade ou da narração e o da imaginação ou da narrativa. O primeiro seria o mundo dos interlocutores, onde a história é narrada; enquanto que o segundo seria o mundo dos personagens, isto é, o contexto onde acontece a história narrada. Desse modo, conclui-se que “a narrativa de experiências pessoais cruza dois mundos existentes em diferentes tempos (o tempo da história e o tempo onde a história é narrada)” (Nóbrega, 2009, p. 59).

O conceito de *natureza dual das narrativas* é de particular importância no presente trabalho devido a relação entre práticas narrativas e construção de identidades. Como veremos na análise de dados deste estudo (cf. cap. 6, subseção 6.1.3, p. 107 e subseção 6.2.2.2, p 128), os participantes desta pesquisa são convidados a analisarem seus próprios discursos bem como os de seus colegas. Essa análise dos discursos acontece no mundo dos interlocutores (mundo da narração). Conseqüentemente, na análise do discurso narrativo, temos o mundo da

narração avaliando o mundo da narrativa, o que corrobora para o processo de construção identitária.

Mishler (1999) adota uma visão da narrativa como ato social em que são produzidos movimentos identitários, e enfatiza que ao construirmos identidades, o fazemos em termos de posicionamentos em relação a um outro que se encontra em nossa rede de relações. Como Bruner (1997), Mishler (2002) também aborda a questão da *temporalidade* na análise das narrativas, fornecendo visões complementares a esse assunto. O autor baseia-se na ideia de que a ordem temporal não é suficiente para que se entenda a questão do tempo em narrativas, pois o narrador organiza experiências e eventos de acordo com seus propósitos narrativos, sem obedecer necessariamente uma ordenação cronológica. Por isso, Mishler (2002) propõe que nos estudos das narrativas, seja utilizado o conceito do *tempo narrativo*, desenvolvido a partir dos estudos de Ricoeur (1980), ao invés do *tempo cronológico*, cunhado por Labov e Waletzky (1967). Tal conceito é relevante para este estudo onde veremos que o tempo narrativo e o tempo cronológico, ao estarem alinhados no mundo da narrativa e no mundo da narração, respectivamente, conferem uma maior dinamicidade à história e à interação (cf. cap. 6, subseção 6.2.2.2, p. 128).

Segundo a perspectiva do tempo narrativo, o narrador pode realizar uma revisão constante de histórias de vida, construindo novos significados para episódios passados. Este princípio articula-se com os postulados de Bruner (1997) acerca da narrativa como *locus* onde ocorre a (re)elaboração de experiências e (re)construção de significados. Em um trabalho sobre narrativas, Moraes Bezerra (2007, p. 130), ao comentar os estudos de Mishler (2002), sugere que:

Ao retomar episódios passados para contá-los e recontá-los, o narrador dá-lhes relevância e significações diferentes, dependendo de novas conexões que possa ter descoberto e das quais não estava ciente anteriormente, bem como do tipo de pessoa que vai se transformando ao longo de sua vida.

Outro aspecto relevante dos trabalhos de Mishler (2002) relaciona o estudo da narrativa à interpretação cultural com base no argumento de que uma interpretação semântica das histórias depende do conhecimento da cultura que pode não estar expresso na estrutura de um texto. Assim, o autor investiga os significados e interpretações situando a interação no âmbito da cultura. Embasado

nesta concepção, o autor considera o contexto sociocultural no qual o narrador e a audiência estão inseridos e sugere que a construção de sentidos ocorre através dos pressupostos culturais que falantes e ouvintes projetam no discurso. Essa concepção é observada neste trabalho através da (co)construção de momentos avaliativos entre narrador e ouvinte a partir de conhecimentos de mundo compartilhado pelos dois (cf. cap. 6, subseção 6.1.3, p. 107).

Por fim, destaco os estudos de Linde (1993, 1997), que aborda a narrativa a partir da noção de **histórias de vida** como unidade oral da interação social, através da qual, criamos nossas identidades. Segundo a autora (1993, p. 21), o conceito de histórias de vida é definido como o conjunto coerente de narrativas orais de experiências pessoais, formado por unidades discursivas, como as **explicações/explicações** e **crônicas**, contadas por um indivíduo ao longo da sua vida. Por **coerência**, Linde (op. cit., p. 12) entende a construção, pelo falante, de um discurso que seja compreendido pelo ouvinte, podendo haver um descompasso entre a projeção de coerência do falante e a interpretação do ouvinte. Nesse caso, a negociação do significado construído faz-se necessária para o entendimento do discurso.

Dentro da estrutura discursiva que compõe as histórias de vida, a autora (op. cit., 1993) ressalta, além da narrativa, a crônica e a explicação/explicação. A **crônica** consiste no relato de uma sequência de eventos temporalmente ordenados, similar à narrativa; porém, sem alguns de seus elementos constitutivos como o *resumo*, a *orientação*, a *coda*. A crônica possui um ponto avaliativo ou seções avaliativas, sendo que essa avaliação não tem como propósito unificar toda a história. Para Linde (op. cit., p. 87), a crônica pode ter a função de sumário da narrativa em potencial ou pode ser uma estrutura de raciocínio, que é construída para estabelecer a proposição que se quer sustentar. Nesta pesquisa, veremos que essa estrutura discursiva é utilizada pelos participantes ao abordarem, por exemplo, o convite para exercer a função de coordenador (cf. cap. 6, subseção 6.1.4, p. 112). A **explicação/explicação** é uma unidade do discurso composta por uma afirmação ou proposição seguida de razões ou evidências lógicas empregadas pelo falante para justificar tal afirmação e conferir coerência à história de vida desse falante (op. cit., p. 94). Essa estrutura pode ser usada, por exemplo, quando algum aspecto das identidades do falante precisar ser esclarecido.

Assim como Labov (1972), Linde (1993) defende a ideia de que uma história deve fazer referência a algo extraordinário, ou seja, ter um *ponto* para que seja dotada de *reportabilidade*. A *reportabilidade*, que Linde (1993) chama de *reportabilidade estendida*, está associada ao potencial que a história tem de ser (re)contável diversas vezes como um marco biográfico (escolha da profissão, primeiro emprego, entre outros) no curso de um longo período de tempo. Quanto à questão do *ponto*, as histórias de vida devem apresentar um *ponto* sobre o caráter do próprio falante, revelando, assim, o tipo de pessoa que o falante é ou o tipo de pessoa que ele supõe ser ou, ainda, o tipo de pessoa que ele deseja que os outros pensem que ele é.

Através das narrativas de histórias de vida também afirmamos e negociamos afiliação com um determinado grupo, e demonstramos que somos membros de valor desse grupo, compreendendo e seguindo seus padrões morais (Linde, 1993, p. 3). Alinhando-se a outros defensores do socioconstrucionismo (Bruner, 1997; Mishler, 2002), a autora (op. cit., 1993) sugere que as histórias são construídas ou resignificadas durante a interação, quando são acrescentadas experiências novas ou reinterpretações de antigas situações.

4.3.2.1.

Avaliação na perspectiva socioconstrucionista

Em relação à questão da avaliação, dentre os autores que ampliam o conceito da avaliação na narrativa a partir dos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e de Labov (1972), realço os estudos de Charlotte Linde (1993; 1997) e de Cortazzi e Jim (2001).

Ao analisar a avaliação como elemento de negociação em interações sociais, Linde (1993) redimensiona a noção de avaliação proposta por Labov (1972) para que este conceito apresente não somente os componentes da produção discursiva, mas também as normas sociais, referindo-se à forma de julgamento normativo. Nesse sentido, Linde (1997, p.152) entende a avaliação produzida pelo falante como qualquer instanciação que indique sentido social ou valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento. Tal posicionamento concebe a avaliação como um aspecto intrinsecamente relacionado à **dimensão moral da linguagem**, isto é, aos comentários morais ou percepções do mundo, ou de como este mundo

deveria ser; quais comportamentos são ou não adequados; e o tipo de pessoa que o falante alega ser.

Linde (1993) considera a avaliação como a parte da narrativa mais importante sob a perspectiva social. Segundo a autora, através da avaliação, o narrador indica o *ponto* da história ou a razão da história ser contável, o que pode revelar a sua atitude e crenças em relação aos fatos narrados. Por conseguinte, a narrativa também consiste em uma apresentação do “eu”, sendo que o componente avaliativo, em particular, estabelece o tipo de “eu” que é apresentado (Linde, 1993, p.81). Assim, o falante pode reivindicar para si uma determinada imagem, ou seja, apresentar um determinado “eu” para seus ouvintes. Em outras palavras, na concepção da autora, a avaliação é um fator essencial para a compreensão de uma determinada pessoa, de suas ações e de seu contexto. Ao comentar a apresentação do “eu” na narrativa segundo a concepção de Linde (1993), Batista (2009, p. 182) argumenta que:

A avaliação moral positiva é, talvez, a mais usada pelos falantes ao narrar suas histórias de vida, pois o indivíduo tende a reivindicar para si uma identidade de pessoa que age conforme as regras (ou as transgride, dependendo da norma moral do grupo ou da justificativa do ato), é habilidosa, competente etc.

A concepção de avaliação na visão de Linde (1993) possibilita o entendimento da relação entre a **dimensão linguística** e a **dimensão social**. Entretanto, a autora acredita que a avaliação é um elemento de difícil identificação linguística, pois pode ser representada de diferentes formas (1993, p. 72). Por exemplo, segundo a autora (op. cit., 72), a avaliação pode ser indicada de forma explícita por meio de itens lexico-gramaticais como na frase: “*Acho que isso é difícil*” ou como no comentário “*Finalmente chegamos*”, o que mostra que a viagem deve ter sido longa. Outro recurso utilizado é a repetição: “Ele *correu, correu, correu* até alcançar o ônibus”, o que é mais significativo em termos avaliativos do que somente “Ele *correu* até alcançar o ônibus”. Pode haver ainda a alternância de formas ou estruturas linguísticas como no uso do discurso direto e indireto. Todavia, recursos paralinguísticos (ritmo e tom da voz), e elementos não-linguísticos (gestos e expressão facial) exprimem igualmente uma avaliação. Contudo, a avaliação não é produzida por um só falante, os significados morais da

avaliação são construídos em um processo de negociação entre os participantes da interação, isto é, narrador e ouvintes.

Conforme argumenta Linde (1993, p. 3), as narrativas de histórias de vida, expressam nosso sentido de *self* e apresentam-se como um meio através do qual comunicamos este sentido e o negociamos com os outros. A avaliação, por sua vez, é vista por Linde (1997) como **prática social**, negociada e produzida na interação, constituindo-se não apenas na avaliação de determinada experiência ou ação, mas na própria construção dos *selves* em ação no discurso, aspecto central na presente pesquisa que versa sobre a construção identitária.

Uma estreita relação entre avaliação e prática social é observada não só em Linde (1993, 1997), mas também em Cortazzi e Jim (2001), que concebem a avaliação como a chave para a interpretação das atitudes de participantes em uma atividade narrativa. Os autores também acreditam que tanto a narrativa quanto o narrador estão sujeitos a uma avaliação por parte dos ouvintes/leitores. Partindo desse pressuposto, os autores apresentam um modelo de avaliação formado por três diferentes níveis da prática avaliativa: a avaliação **na** narrativa, a avaliação **da** narrativa e avaliação **através** da narrativa. Com esta proposta, os autores destacam no estudo das narrativas a importância do contexto e dos aspectos socioculturais, questões centrais na visão socioconstrucionista.

A avaliação **na** narrativa alinha-se aos princípios do modelo de avaliação nos moldes labovianos. Nesta visão, a avaliação ocorre no texto narrativo e o narrador faz uso de recursos avaliativos (gramaticais, semânticos, fonológicos, etc.) para tornar a sua narrativa/experiência relevante. A avaliação **da** narrativa encontra-se além do texto narrativo e pressupõe a negociação entre os interlocutores narrativos. É neste nível de avaliação que a audiência demonstra (ou não) a sua compreensão do *ponto* da narrativa e sinaliza se a história é reportável, ou seja, relevante, ou não. Na ausência dessa apreciação por parte dos ouvintes, o narrador pode inferir que sua narrativa não foi compreendida, ou que pareceu inacabada, ou ainda, que foi considerada irrelevante. Este foco no outro e na interação nos conduz ao último nível de avaliação proposta por Cortazzi e Jim (2001), a avaliação **através** da narrativa, que é utilizada para indicar os possíveis modos nos quais o narrador é avaliado. Os autores sugerem que a avaliação **através** da narrativa pode indicar que narradores e ouvintes, ou mesmo as

situações nas quais se encontram, são avaliados através do relato (Cortazzi e Jim, 2001, p. 114).

A proposta de análise da avaliação elaborada por Cortazzi e Jim (2001) revela a complexidade da prática avaliativa cujos recursos podem estar de forma explícita no texto narrativo; enquanto outros localizam-se além deste, emergindo durante a interação, na avaliação do narrador/ouvintes, interlocutores do evento narrativo. No presente estudo, os participantes, além de serem convidados a narrar suas histórias/experiências, são solicitados a comentar as respostas produzidas na entrevista, conforme mencionado neste capítulo (cf. subseção 4.3.2., p. 55). Entre tais respostas, encontram-se narrativas – na visão laboviana /socioconstrucionista – produzidas por eles mesmos ou por seus colegas participantes. Como resultado, observa-se exemplos de avaliação nos três níveis postulados por Cortazzi e Jim (2001). Esses diferentes tipos de avaliação podem ajudar a tecer os elos entre avaliação e construção de identidades.

Finalmente, partindo dos construtos teóricos sobre narrativa e avaliação na perspectiva laboviana e na socioconstrucionista, podemos concluir que “a avaliação varia de acordo com *quem* está avaliando, *que tipo* de narrativa, *em que* tipo de contexto” (Nóbrega, 2009 p. 85). Quanto à impotência da cultura e do contexto sociointeracional para a prática avaliativa, é possível constatar que tais aspectos também estão presentes nas funções sociais da metáfora abordadas na Teoria Sociocognitiva de Gibbs (1994), outra teoria relevante para o entendimento do processo de construção de identidades através da avaliação.

4.3.3. A avaliação na linguagem figurada

A avaliação na linguagem figurada pode ser abordada através da questão da metáfora sob a perspectiva das funções sociais da teoria sociocognitiva de Gibbs (1994), cujas origens encontram-se na teoria conceitual de Lakoff e Johnson ([1980] 2002). Segundo esta abordagem, vivemos por meio de metáforas que são parte integrante de nossa linguagem cotidiana e de nossos sistemas conceituais, ou seja, falamos e pensamos metaforicamente porque as metáforas são fatores constitutivos do modo como experienciamos o mundo. Portanto, a tentativa de compreendermos o fenômeno da metáfora reflete a tentativa de

entenderemos nossos pensamentos bem como as formas pelas quais raciocinamos e concebemos o mundo em que estamos inseridos.

A teoria das funções sociais da metáfora segundo a abordagem sociocognitiva (Gibbs, 1994), cujos pressupostos ampliam a discussão acerca da avaliação no processo de construção identitária neste trabalho, não versa explicitamente sobre o fenômeno da avaliação nesse processo. Neste estudo, a utilização do conceito de avaliação através da linguagem figurada fundamentado na teoria mencionada (Gibbs (1994) é uma contribuição desta investigação e tem como objetivo complementar a concepção de avaliação no discurso, onde as identidades emergem durante a interação (Bucholtz e Hall, 2003, 2005; Moita Lopes, 2003). Ressalto que o socioncontrucionismo, cujo foco encontra-se na *construção* social da realidade (Bruner, 1997) e o sociocognitivismo, que apoia-se na *cognição* para a conceptualização das experiências sociais (Gibbs, 1994), apresentam como ponto convergente o social. Por isso, entendo que tais perspectivas complementem-se nesta pesquisa.

A ideia de analisar a questão da avaliação na linguagem figurada (Gibbs, 1994) neste estudo sobre a construção identitária surgiu da constatação de que os participantes desta pesquisa utilizaram o que tradicionalmente denominamos de linguagem figurada, inclusive provérbios, em seus discursos em diferentes momentos (cf. cap. 6, subseção 6.2.1.1, p. 118 e subseção 6.4.1, p. 150). Por isso, pretendo investigar a relação entre a linguagem figurada e a avaliação no processo identitário. No entanto, não se encontra dentro do escopo deste estudo a intenção de fazer categorizações ou análises minuciosas acerca das metáforas linguísticas, provérbios ou outras figuras de linguagem utilizadas pelos participantes. Pretendo apenas mostrar que o modo como avaliamos o mundo e as pessoas, aspecto que contribui para o processo de construção identitária, pode ser evidenciado através da linguagem figurada (Gibbs, 1994).

Gibbs (1994) postula que a cognição humana é essencialmente formada por processos poéticos ou figurados, visão que se encontra em oposição à do pensamento e da linguagem como inerentemente literais. De acordo com o autor, as pessoas conceptualizam suas experiências em termos figurativos via metáfora, metonímia, ironia e outros tropos, sendo que tais princípios fundamentam o modo como pensamos, racionalizamos e imaginamos (Gibbs, 1994, p.5). Partindo de tal pressuposto, o cientista define a organização da cognição humana como um

mosaico estruturado por diversos processos poéticos, entre eles a metáfora, que se mostra como um esquema básico na conceptualização de experiências originadas de diversas interações com o mundo.

Em seus estudos sobre a metáfora sociocognitiva, Gibbs (1994, p. 134-140) discute as funções sociais da linguagem figurada. Cohen (1979 *apud* Gibbs, 1994, p. 134) assinala que a conversa metafórica pressupõe e também reforça a intimidade entre falante e ouvinte. Essa intimidade, segundo Gibbs (1994, p. 134), apresenta-se como um elo entre aqueles que compartilham não somente uma competência linguística básica, mas também experiências e interesses em comum, além da habilidade de recorrer a essas informações ao interpretar a linguagem. Portanto,

Descobrir as crenças e atitudes dos falantes é uma questão essencial no entendimento da metáfora. É a recuperação desses efeitos afetivos não proposicionais e às vezes poéticos que fazem a linguagem figurada parecer tão diferente da assim chamada fala literal. Tais significados são talvez melhor considerados como sociais ao invés de formais ou proposicionais (Gibbs, 1994, p. 135-136).¹

Uma das funções sociais da linguagem metafórica é fornecer informações sobre as **atitudes** e **crenças** do falante indiretamente de forma que o ouvinte tenha que inferi-las. Nesse caso, o uso da metáfora permite ao falante negar o que suas palavras dizem literalmente. Por outro lado, o falante supõe que as metáforas serão entendidas pelo ouvinte da maneira que ele (falante) tenciona que elas sejam compreendidas devido às **informações compartilhadas**. Tal aspecto pode ser exemplificado através da seguinte frase da língua inglesa (Gibbs, 1994, p. 136): *Harry é um verdadeiro peixe* (“*Harry is a real fish*”), que pode significar que Harry é uma *pessoa fria, sem coração* (*cold-blooded*) ou *escorregadia* como um peixe (*slimy*).

Diferentes exemplos de metáfora servem para sinalizar **intimidade**, **formalidade** ou **hostilidade**, ou até mesmo para indicar **pertencimento** a um

¹ Minha tradução. No original: “Figuring out speaker’s attitudes and beliefs is a key aspect of metaphor understanding. It is the recovery of these nonpropositional affective and sometimes poetic effects that makes figurative language seem so different from so-called literal speech. Such meanings are perhaps best considered to be social rather than formal and propositional”.

determinado grupo social. Uma das maneiras de indicar esse pertencimento ocorre através do uso de provérbios ou de gírias (Gibbs, 1994, p. 136-137).

Os **provérbios** são particularmente úteis em situações em que as pessoas são solicitadas a fazer um julgamento ou dar uma opinião que poderá magoar alguém. Gibbs, (1994, p. 137) ilustra essa situação narrando uma ocasião em que ouviu alguém consolar uma amiga dele, cujos filhos adolescentes haviam quebrado uma relíquia de família durante uma festa para os amigos na ausência dos pais, dizendo o seguinte provérbio: *Quando o gato sai, os ratos tomam conta* (“*When the cat is away, the mice will play*”). Assim, ao invocar a tradição e a comunidade como um todo, o falante, por um lado, diminui a importância da sua opinião e, por outro, impõe o peso da sanção social, que neste caso, significa dizer à amiga que ela deveria saber que os adolescentes fazem coisas imprudentes quando estão sozinhos.

As criações metafóricas na **gíria**, como a gíria médica, também podem servir para liberar ou evitar emoções desagradáveis (Gibbs, 1994, p. 137). Assim, os profissionais da saúde encontram meios de lidar melhor com os pacientes através da criação de expressões que possam distanciá-los de suas reações emocionais aos problemas daqueles gravemente enfermos. A metáfora também é utilizada quando o falante deseja manipular seu *status* social dentro de um grupo (Gibbs, 1994, p. 138). Isto acontece nas universidades americanas, onde diversos termos são utilizados pelos alunos para se referirem à vida acadêmica.

Os pressupostos acerca das funções sociais da metáfora sob a perspectiva da Teoria Sociocognitiva de Gibbs (1994), tornam-se relevante para a análise de dados deste estudo, pois os participantes da pesquisa são colegas de trabalho. Por isso, dois aspectos corroboram para que eles compartilhem de experiências e interesses em comum, informações e opiniões que podem não estar colocadas de forma explícita na entrevista de pesquisa: o grau de intimidade entre esses participantes e o fato de pertencerem a um mesmo grupo social, o grupo de professores da instituição onde a pesquisa acontece. Com base nessa teoria, a linguagem figurada emergente no discurso será investigada como recurso avaliativo que revela pensamentos e sentimentos, comunicados e negociados no contexto da entrevista de pesquisa, face ao processo de construção de identidades.

Por fim, adoto uma linha teórica sobre avaliação estabelecida na Teoria da Avaliatividade (Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012), o que

fornecerá maiores subsídios à análise do uso de recursos linguístico-discursivos dentro da temática da avaliação. Essa abordagem teórica, vista adiante, analisa o modo pelo qual o falante/escritor posiciona-se no discurso ao expressar sua opinião e sentimentos, e emitir comentários sobre suas percepções do mundo.

4.3.4.

A Teoria da Avaliatividade

A Teoria da Avaliatividade ou *Appraisal Theory* (Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012) surgiu como uma ramificação da Linguística Sistemico-Funcional (Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994), mais especificamente da metafunção interpessoal², tendo sido influenciada pelos pressupostos teóricos de Labov (1972), e de Biber e Finigan (1989). Essa teoria contempla uma área específica da linguagem, a avaliação, fornecendo elementos linguísticos para uma análise sobre o modo pelo qual o escritor/falante, através de uma gama de opções do sistema linguístico, posiciona-se no discurso ao expressar sua opinião e sentimentos, e emitir comentários sobre suas percepções do mundo. A avaliação é estabelecida à medida que os significados são criados no discurso durante as interações sociais, de acordo com os aspectos contextuais específicos de cada relação. Portanto, a Teoria da Avaliatividade constitui um aporte teórico significativo para complementar a reflexão sobre a construção de identidades que emergem no discurso.

Nóbrega (2009, p.88) indica que a **dimensão social** da Teoria da Avaliatividade ocorre através da relação simbólica entre o escritor/falante, o uso da linguagem e as expectativas da audiência; e que a avaliação é vista como uma negociação entre os participantes da interação social. Sob essa perspectiva, a Teoria da Avaliatividade é entendida como um **recurso semântico** que os

² Segundo Halliday (1994), a linguagem divide-se em três metafunções que estão interligadas na construção do discurso e que codificam três tipos de significados realizados no contexto sócio-cultural em que a interação ocorre: a **metafunção ideacional**, a **interpessoal** e a **textual**. A **metafunção ideacional** da linguagem desempenha na vida em sociedade o papel de representar a realidade. Ela se ocupa do conhecimento das ideias e expressa as percepções do mundo do falante/escritor, estando relacionada à variável de contexto de **campo**; ou seja, a atividade social desenvolvida o momento em que a língua é usada. A **metafunção interpessoal** parte da variável de **relações** e diz respeito aos papéis sociais e às relações estabelecidas entre os participantes da interação; isto é, é utilizada para interagir com os outros. É através desta função que o falante/escritor expressa suas opiniões, julgamentos e atitudes. Por fim, a **metafunção textual** está associada à variável de **modo**; ou seja, à forma de comunicação e ao uso da linguagem na organização do próprio texto (oral ou escrito); isto é, da mensagem.

falantes/escritores adotam para negociar **emoções, julgamentos e apreciações** (Martin, 2001), sendo os significados construídos, de forma explícita ou implícita, no discurso durante as interações. Essa teoria divide-se em três sistemas que estão inter-relacionados: ATITUDE³, ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO (Martin e White, 2005).

O sistema da ATITUDE trata dos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos ou comportamentos, e avaliações sobre as coisas. O sistema do ENGAJAMENTO revela as vozes autorais, de onde elas se originam e os significados pelos quais o falante tanto pode se aproximar ou se distanciar dos pontos de vista lançados no discurso. Por fim, o sistema da GRADAÇÃO permite graduar as avaliações tornando-as mais fortes ou fracas e mais ou menos evidentes. Cada um desses sistemas apresenta suas próprias subdivisões e características.

Centralizaremos a reflexão e análise dos dados gerados sobre o sistema da ATITUDE, que lida com a expressão de sentimentos e pensamentos.

4.3.4.1.

O sistema da Atitude

De acordo com Martin e Rose (2003, p. 28), o sistema da ATITUDE diz respeito aos nossos sentimentos e fornece recursos para avaliar emoções, comportamentos e coisas, encontrando-se dividido em três subsistemas semânticos: AFETO, JULGAMENTO e APRECIÇÃO. O AFETO está diretamente relacionado às **emoções**, assim como o JULGAMENTO está relacionado à **ética**, e a APRECIÇÃO à **estética** (Martin, 2003, p. 145-147). Embora estes subsistemas possuam características próprias, todos estão no **domínio dos sentimentos** e, conseqüentemente, interligados pelo AFETO (Martin, 2003, p. 147). Tanto o AFETO quanto o JULGAMENTO e a APRECIÇÃO podem revelar-se no texto verbal ou não-verbal de forma implícita ou explícita, podendo também expressar avaliações semânticas positivas ou negativas (Martin, 2003, p. 142).

O subsistema do AFETO (Martin, 2003, p. 148-155), que se relaciona às avaliações semânticas sobre emoções, classifica-se em três categorias de análise:

³ Segundo os fundamentos da Teoria da Avaliatividade, as palavras que referem-se aos sistemas e subsistemas são escritas com letras maiúsculas para que possam ser diferenciadas.

felicidade/infelicidade; segurança/insegurança; e satisfação/insatisfação. A nível lexical, o AFETO pode realizar-se através de verbos de emoção como “gostar” e “odiar”; de advérbios, especialmente de modo, como “infelizmente”; de adjetivos como “triste” e “alegre”; e de substantivos como “tristeza” e “alegria”. Quando o AFETO é expresso em primeira pessoa, denomina-se autoral e; quando expresso em segunda ou terceira pessoa, recebe o nome de não autoral. O AFETO autoral implica a responsabilidade do autor sobre aquilo que foi avaliado, pois as avaliações autorais originam-se da subjetividade do escritor/falante que as produziu (White, [2001] 2012).

De certa forma, ao assumir um posicionamento de valor autoral, o falante/escritor estabelece um vínculo interpessoal com o ouvinte/leitor, induzindo-o a adotar uma atitude de cumplicidade com o posicionamento do falante/escritor. Contudo, para que uma avaliação seja validada, a audiência precisa confirmar a relevância dessa avaliação. Tal confirmação acarretará a solidariedade dos participantes dessa interação social. Na avaliação de afeto não-autoral, o falante/escritor não assume responsabilidade de forma direta e explícita pela valoração, podendo essa responsabilidade ser atribuída a uma fonte externa. Neste caso, o grau de solidariedade alcançado pela audiência dependerá do quão confiável for essa fonte externa ou de como ela for construída discursivamente.

O subsistema do JULGAMENTO afasta-se da perspectiva do avaliador e passa à perspectiva do avaliado, estando associado à avaliação moral do comportamento humano (Martin, 2003, p. 155-159) ou das normas sociais, envolvendo posicionamentos como “elogiar” ou “criticar” atos, crenças e valores. Esse ajuizamento, feito segundo a cultura e crenças do avaliador em uma determinada situação, resultará no “aumento ou diminuição da estima do avaliado em sua comunidade” (Nóbrega, 2009, p.97). O subsistema JULGAMENTO pode ser subdividido em duas categorias: **estima social** e **sanção social** (Martin, 2003, p. 156). A estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais, embora envolvam avaliações que possam rebaixar a estima das pessoas em sua comunidade; e relaciona-se à normalidade (o quão normal alguém é), à capacidade (o quão capaz alguém é) e à tenacidade (o quão decidido ou firme alguém é). A sanção social envolve elogios e censuras com implicações legais, e está associada à veracidade (o quão confiável alguém é) e à conduta (o quão ético alguém é).

O subsistema da APRECIACÃO (Martin, 2003, p. 159-161) está vinculado à avaliação da aparência de objetos, processos, fenômenos naturais e situações. Os seres humanos também podem ser avaliados sob o ponto de vista estético como, por exemplo, “bonito” ou “feio” Lexicalmente, a APRECIACÃO também pode realizar-se através de “estruturas de processos cognitivos mentais como eu acho/penso/acredito que foi assim” (Eggins e Slades, 1997). Este subsistema encontra-se organizado segundo três variáveis: **reação**, **composição** e **valor** (Martin, 2003, p. 160). A primeira diz respeito ao grau de atenção ou impacto emocional que um texto ou processo suscita em nós. A segunda revela-se na nossa percepção acerca do equilíbrio ou harmonia, coesão e complexidade desse texto ou processo. A terceira refere-se à avaliação do significado ou valor social da mensagem desse mesmo texto ou processo. Nóbrega (2009, p. 99) sugere os seguintes questionamentos para avaliar cada uma dessas variáveis: “o quanto bom/ruim você acha que isto é?” (reação); “como você acha que ficou o todo, a composição de partes?” (composição); e “como você julga/entende isto?” (valor).

A tentativa de categorização léxico-gramatical proposta pela Teoria da Avaliatividade, como aponta Nóbrega (2009, p.95), é meramente ilustrativa. A interpretação dos recursos avaliativos, como argumenta White ([2001] 2012) baseia-se na totalidade do texto e no sistema de crenças que o ouvinte/leitor traz para a interpretação, e não somente em uma palavra. Além disso, alguns elementos avaliativos podem pertencer a dois subsistemas semânticos simultaneamente.

A figura 1, a seguir, sintetiza os parâmetros do sistema da ATITUDE da Teoria da Avaliatividade.

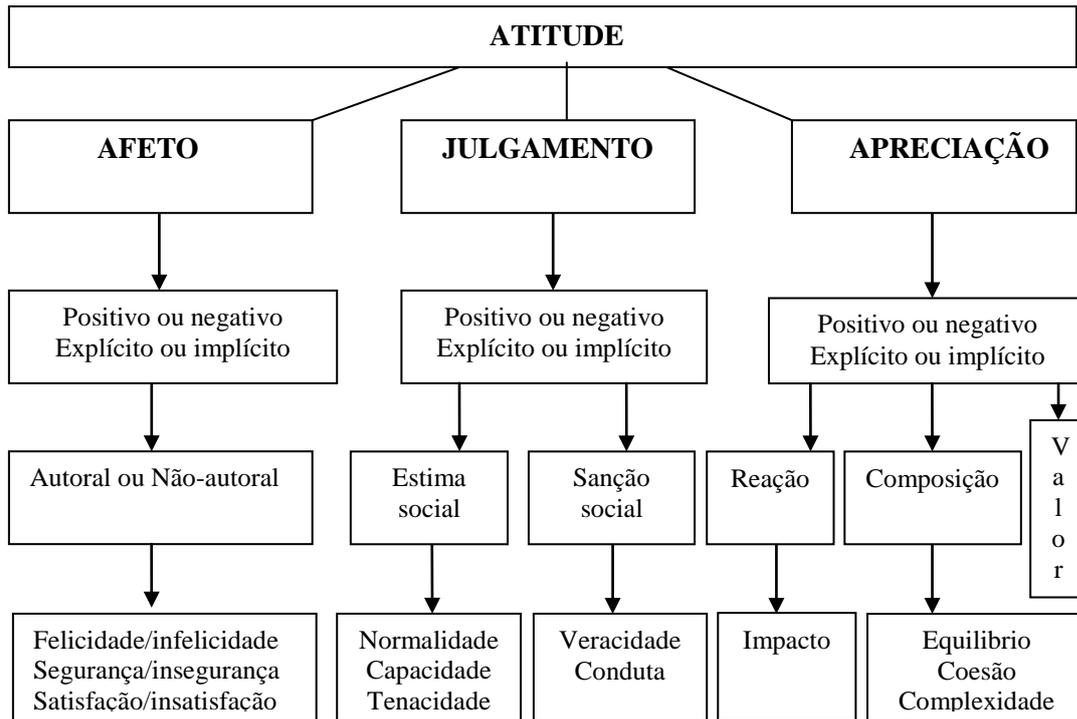


Figura 1: O sistema da ATITUDE

Para finalizar esta subseção, lanço mão de uma frase de Halliday (1970, p. 141) no intuito de ressaltar a relevância do uso da Teoria da Avaliatividade, ramo da Linguística Sistêmico-Funcional, no auxílio da análise do processo identitário, “(...) todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos.” Neste fragmento, podemos inferir que Halliday faz alusão às funções e ao uso da língua, aspectos essenciais na análise da construção de significados, de sentimentos, pensamentos, avaliações, e direta ou indiretamente, na análise do processo de construção identitária numa perspectiva sociocultural.

4.3.5. Avaliação: entrelaçando conceitos

Ao traçarmos um paralelo entre os aspectos comuns acerca do conceito de avaliação apresentado pelas diferentes teorias sociolinguísticas (Labov, 1972; Linde, 1993, 1997; Cortazzi e Jim, 2001) aqui referenciadas e pela teoria sociocognitiva da metáfora (Gibbs, 1994), bem como pela Teoria da Avaliatividade (Martin, 2003; Martin e White, 2005; White, [2001] 2012),

encontramos pontos de contato relevantes para a investigação do processo de construção de identidades.

Um ponto de contato importante relaciona-se ao fato de que as abordagens socioconstrutivistas e a teoria sociocognitiva da metáfora assim como a Teoria da Avaliatividade enfocam o **contexto** e os **fatores socioculturais e interativos**.

Além disso, todas as teorias abordadas centram suas análises, de forma explícita ou implícita, na **dimensão interpessoal** da avaliação. Na proposta laboviana, por exemplo, esta dimensão encontra-se implícita no conceito de *ponto*, ou seja, a razão de existir da narrativa e de *reportabilidade*, pois a narrativa deve fazer referência a algo extraordinário uma vez que acontecimentos previsíveis não se prestam a ser contados. A ausência de tais elementos, *ponto* e *reportabilidade*, “pode provocar reações dos ouvintes do tipo: e daí? Por que você está falando sobre isso?” (Bastos, 2004, p. 119). Nas propostas socioconstrucionistas, o caráter interpessoal da avaliação é tratado de maneira explícita através da relevância da negociação na interação e da importância atribuída ao contexto e aos aspectos socioculturais. Na Teoria da Avaliatividade, o aspecto interpessoal da avaliação “revela-se através da relação simbólica entre o falante, o uso da linguagem e as expectativas da audiência, sendo a avaliação entendida como uma negociação entre falante e ouvinte” (Nobrega, 2009, p. 88).

A **dimensão moral** é um outro ponto de contato mais especificamente encontrado nos pressupostos de Linde (1993, 1997) em seus estudos sobre a avaliação na narrativa, e na Teoria da Avaliatividade. Dentro de seus estudos, a autora (op. cit., 1993, 1997) entende a avaliação como uma forma de julgamento normativo acerca de valores e crenças. A Teoria da Avaliatividade, por sua vez, objetiva a avaliação da ética e do posicionamento moral revelados através da linguagem.

Conclui-se, portanto, que e os pontos de contato mencionados; isto é, o **contexto**, os **fatores socioculturais e interativos**, a **dimensão interpessoal**, e a **dimensão moral** abordados nos estudos sobre avaliação das diferentes correntes teóricas aqui referenciadas entrelaçam-se e possibilitam o entendimento da relação entre a **dimensão linguística** e a **dimensão social** da avaliação, contribuindo assim para a investigação do **processo identitário** emergente a **prática discursiva**. Forneço a seguir um quadro resumo com os construtos teóricos discutidos neste capítulo.

Arquitetura Teórica	Construtos		
Prática discursiva	- elo entre identidade e sociedade		
Avaliação	Narrativas de experiência pessoal	Avaliação na perspectiva laboviana	- reportabilidade - ponto da narrativa - avaliação: avaliação externa, avaliação por suspensão da ação, avaliação encaixada, ação avaliativa
	Narrativas de histórias de vida	Avaliação na perspectiva socio-construcionista - avaliação na narrativa, da narrativa, através da narrativa - avaliação como prática social - avaliação como aspecto da dimensão moral da linguagem
	Funções sociais da linguagem figurada (teoria sociocognitiva)	-Expressão de crenças, atitudes, julgamentos e opiniões - Indicativo de intimidade e pertencimento	
	Teoria da Avaliatividade: O sistema da ATITUDE	AFETO, JULGAMENTO, APRECIACÃO - Avaliação semântica	

Quadro 1: Construtos teóricos apresentados no capítulo 4.

No próximo capítulo, será apresentado o contexto de pesquisa e os aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a geração e análise dos dados gerados neste estudo sobre a construção identitária do professor coordenador de inglês.