

“Mas vocês acham que eles aprendem?”: Paisagens identitárias em narrativas e avaliações de professoras de inglês.

Thamiris Oliveira de Araujo
PUC-Rio

Resumo

O objetivo deste estudo é buscar entendimentos acerca do processo de (re)construção das identidades de professores de inglês como língua estrangeira em escolas públicas. O presente trabalho utiliza como arcabouço teórico estudos sobre narrativas orais (Labov, 1972; Linde, 1993) e avaliação (Labov, 1972; Linde, 1993; Martin e White, 2005). Conduzi esta pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista em uma reunião na qual, além de pesquisadora, assumo o papel de participante junto a três professoras de inglês. Os dados revelam paisagens identitárias complexas, que não podem ser vistas como definitivas na constituição do professor de inglês, mas que viabilizam a percepção de como esse grupo de professoras representa o seu trabalho na rede pública, através de elogios, críticas e denúncias.

Palavras-chave: Professor de inglês; Identidade; Narrativa; Avaliação.

Abstract

The aim of this study is to seek understandings of the (re)construction of identities of English teachers in public schools. This work used studies on oral narratives (Labov 1972, Linde 1993) and evaluation (Labov 1972, Linde, 1993, Martin and White, 2005) as theoretical framework. I conducted this qualitative and interpretative research in a meeting in which I assumed the role of a participant together with three other English teachers. The data reveals complex identity landscapes, which should not be seen as definitive in the constitution of the English teacher, and enables the perception of how this group of teachers represents their work in public schools, through praise, criticism and complaints.

Key words: English teacher; Identity; Narrative; Evaluation.

INTRODUÇÃO

A narrativa de experiência pessoal é parte integrante de nossas vidas. Bruner (2004) observa que contar histórias é uma característica do ser humano, a qual funciona como elemento estruturador e estabilizador da vida social, pois organizamos nossa experiência, nossa memória e nossas normas de conduta, principalmente, através da

narrativa. Sendo assim, vida e narrativa são inseparáveis, “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (BRUNER, 2004: 692).

O presente estudo tem como objetivo analisar as narrativas de experiência pessoal produzidas por um grupo de professoras de inglês atuantes em escolas municipais do Rio de Janeiro, tendo como enfoque a contribuição dos elementos avaliativos no processo de (re)construção de identidades. Estudar as narrativas é uma maneira de estudar o ser humano, sua cultura e suas múltiplas identidades. Assim como explica Bastos (2008, p.77): “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”.

A partir de uma análise baseada em teorias da narrativa (LABOV, 1972; BASTOS, 2005; LINDE, 1993, 1997), e na Teoria da Avaliatividade (MARTIN, 2000; MARTIN e WHITE, 2005) proponho estabelecer uma correlação entre narrativa, avaliação e construção identitária. Tal análise será realizada de acordo com uma metodologia qualitativa e interpretativista, sendo as questões propostas investigadas com base nos dados gerados em uma reunião entre as quatro professoras de inglês participantes da pesquisa.

NARRATIVA E IDENTIDADE

Em diversas situações de nossas vidas, nós, seres humanos, contamos histórias: para desabafar, entreter, estabelecer normas sociais, argumentar um ponto de vista, etc. Desse modo, a narrativa se constitui como um importante recurso discursivo na realização de múltiplas ações sociais. Porém, como bem apontam Thornborrow e Coates (2005, p.7), sua principal função reside no fato de que as “histórias nos dizem quem somos [e também quem não somos]: elas são centrais às nossas identidades social e cultural”.

Mishler (2002) olha para a narrativa e a relaciona com as múltiplas identidades que assumimos no decorrer de nossas vidas. Uma compreensão mais adequada da dinamicidade do processo de construção identitária requer, segundo o autor (ibid., p.111), uma concepção relacional de identidade, isto é, “uma concepção que coloque o processo recorrente de re-historiação de nossas vidas no fluxo de contradições e tensões dos diversos mundos sociais nos quais simultaneamente somos atores e respondemos às ações dos outros”. Por isso, a pesquisa narrativa deve incluir movimentos que vão além

de um trajeto progressivo e linear (Mishler, 2002), assumindo a influência da audiência e do espaço sócio-histórico na negociação de sentidos sobre nós mesmos, sobre nossos interlocutores e sobre o mundo.

Como o foco desta pesquisa recai sobre a construção identitária, faz-se necessário entender a contribuição da narrativa, como prática discursiva, para investigações contemporâneas acerca da identidade social. Outro aspecto vinculado a este estudo é a temática da avaliação na prática discursiva. As narrativas são permeadas por avaliações que, por sua vez, expressam posicionamentos, opiniões e sentimentos do narrador, contribuindo, assim, para maior entendimento do processo identitário.

PRÁTICA NARRATIVA

Na década de 60, Labov e Waletzky iniciaram o desenvolvimento de estudos acerca da estrutura das narrativas orais de experiência pessoal. Labov e Waletzky (1967) estabeleceram, a partir de dados gerados em situação de entrevista, que a estrutura da narrativa é formada por orações relacionadas a eventos temporais do discurso relatado. Labov (1972, p.359-360) apresenta a narrativa como uma forma de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (podemos inferir) realmente aconteceu”. Segundo Labov (1972), uma narrativa, para ser considerada completa, deve ser organizada por meio de seis componentes estruturais, a saber: *resumo*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução*, *avaliação* e *coda*. Para o presente estudo, entretanto, apenas o elemento avaliação será relevante para discussão e análise.

Apesar de inegável importância do modelo laboviano para os estudos da narrativa, outros trabalhos surgiram trazendo uma nova proposta teórica, de acordo com uma visão socioconstrucionista (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997; LINDE, 1993). Esta nova concepção não mais entende a narrativa como representação de eventos passados, mas sim como recriação do evento narrado. Fundamentando-se nessa perspectiva, Bastos (2005, p.80) redimensiona a narrativa enquanto construção social, cultural e interacional:

Podemos, dessa forma, compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias 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.

Bastos (op. cit.) expõe elementos fundamentais ao estudo das narrativas, que serão norteadores deste trabalho. A autora (ibid.) aponta para a ação discursiva envolvida no ato de narrar (o que estamos fazendo ao contar uma história), articulando-a à situação de comunicação e aos filtros afetivos e culturais, como aspectos que devem ser considerados para se entender a função da narrativa em um dado momento da interação. Ao rejeitar a visão de narrativa como representação direta do evento narrado, Bastos (ibid.) descarta a preocupação com a questão da veracidade da história e, conseqüentemente, coloca como importante à análise o modo como a narrativa se insere na interação e a sua intenção comunicativa.

Destaco também os estudos de Linde (1993), que aborda as narrativas a partir do conceito de *histórias de vida* (no original, *life stories*). Histórias de vida são unidades orais de sociabilização, através das quais expressamos quem somos e como nos tornamos quem somos. Segundo Linde (1993: 21), histórias de vida são compostas por um conjunto coerente de histórias e unidades discursivas, contadas por um indivíduo durante o curso de sua vida. Convencionalmente, inclui certos tipos de acontecimentos marcantes, como a escolha da profissão, casamento, divórcio, conversões religiosas ou ideológicas, etc.

As estruturas discursivas que compõem as histórias de vida podem se constituir de três formas: *narrativa*, *crônica* e *explicação*. Linde (1993) se alinha ao modelo canônico laboviano (1972), ao assumir que o princípio básico da *narrativa* é se constituir a partir de orações no passado. Ainda seguindo Labov, a autora (ibid., p.69) toma como narrativas completas, as que apresentam resumo, orientação, ações complicadoras, avaliação e coda; enquanto narrativas mínimas seriam as compostas simplesmente por ações complicadoras.

Linde (op.cit., p.85) explica que a *crônica* é um relato que pertence ao universo da narrativa, pois consiste na recontagem de eventos a partir de uma sequência de orações no passado. A diferença é que a crônica propõe “a recontagem de uma sequência de eventos que não tem um único ponto avaliativo unificado”.

A *explicação* consiste em uma unidade discursiva que, conforme aponta Linde (1993, p.90), “começa com a afirmação de uma proposição a ser provada, seguida de uma sequência de afirmativas sobre as razões (frequentemente inúmeras razões encaixadas) do motivo pelo qual se deve acreditar na proposição”. Em outras palavras, as explicações servem para justificar algo que foi dito. Segundo Schifffrin (apud Linde, 1993) as explicações são divididas em: posição, entendida como uma afirmação que

deve ser provada; e suporte, entendido como uma sequência de frases com razões que explicam a posição e provam sua credibilidade.

Neste artigo, analiso narrativas, crônicas e explicações sobre eventos relacionados à vida profissional das professoras participantes da pesquisa, pois os considero centrais no processo de constituição identitária, principalmente em uma sociedade na qual “a profissão ocupa um papel central em nossa autodefinição” (Linde, 1993, p.53).

AVALIAÇÃO

O critério da avaliação será discutido neste trabalho sob duas perspectivas: avaliação na narrativa (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972; Linde, 1997) e Teoria da Avaliatividade (Martin, 2000; Martin e White, 2005).

AVALIAÇÃO NA NARRATIVA

A investigação dos componentes avaliativos em narrativas surgiu com os estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), que propuseram uma estrutura básica da narrativa de experiência pessoal. Labov e Waletzky (1967, p. 37) definem avaliação como “a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à estória, ao enfatizar a importância relativa de unidades de narrativa em relação a outras partes dela”. Em outras palavras, a avaliação é o *ponto* da narrativa, ou seja, é o meio que o narrador usa para demonstrar a razão da narrativa estar sendo contada. O ponto da narrativa também pode reforçar sua *reportabilidade*, explicando porque a estória seria (re)contável e relevante.

Labov e Waletzky (1967) afirmam que a avaliação possui a função de informar sobre a carga dramática e/ou emocional da situação e/ou dos protagonistas. Assim, a avaliação demonstra um envolvimento do narrador com a estória narrada e uma tentativa do narrador de envolver também seus interlocutores. As possibilidades de apresentação da avaliação em narrativas são categorizadas por Labov (1972) como *avaliação externa* e *avaliação encaixada*. Na *avaliação externa*, o narrador interrompe a narrativa para introduzir um comentário avaliativo, que pode ser uma opinião ou emoção acerca dos eventos, cenário ou personagem da história. Já na *avaliação encaixada*, o narrador introduz suas avaliações acerca da estória narrada durante o

processo de narração, ou seja, não interrompe a sequencialidade da narrativa. Além disso, Labov (1972, p.378-380) chama atenção para alguns recursos linguístico-discursivos que são organizados na narrativa para intensificar determinado evento:

- Gestos: às vezes usamos gestos ao invés de sons.
- Intensificadores lexicais: muito, bastante, todos. Ex: “Na época éramos *tão* felizes!”.
- Fonologia expressiva: elementos prosódicos como entonação, alongamento de vogal, aceleração ou diminuição do ritmo ou tom da voz. Estes elementos são demonstrados através de símbolos adicionados na transcrição dos dados.
- Repetições de itens léxico-gramaticais: Ex: “Aí ele não voltou, não voltou, entendeu?”.

Ainda sobre a questão da avaliação em narrativas, é essencial realçar os estudos de Linde (1997) que contribuíram para expandir a noção de avaliação da perspectiva laboviana. Segundo a autora (ibid.,1997, p.152), o elemento avaliação está presente em “qualquer instanciamento produzida pelo falante que tenha sentido social ou que indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento”. Em outras palavras, a avaliação trata da expressão de um julgamento normativo do falante, é parte importante da *dimensão moral da linguagem*.

Linde (1997) redimensiona a noção de avaliação proposta por Labov (1972), para tomá-la como elemento de negociação em interações sociais. A autora (ibid.) considera a avaliação como uma *prática social* que, assim sendo, não pode ser entendida como expressão de significados morais de um só indivíduo, mas como uma coconstrução particular de julgamentos negociados entre narrador e ouvinte no momento da interação.

Linde (op. cit.) assegura que a avaliação pode ser estruturada em duas dimensões: *referência à reportabilidade* e *referência às normas sociais*. A primeira explica que a qualidade de reportabilidade das histórias tem a ver com a sua não previsibilidade ou quebra de expectativa dentro de um padrão cultural de normalidade. A segunda dimensão remonta à qualidade normativa da linguagem. Conforme expõe a autora (1997, p.153), avaliações que trazem esse traço normativo compõe o coração da narrativa, visto que “a narrativa oral visa muito mais alcançar um acordo sobre significados morais em diversas ações do que um simples reportar destas mesmas ações”.

Assim, nossas avaliações tornam compreensível o tipo de pessoa que somos ou que parecemos ser em determinado contexto social. Através das avaliações

demonstramos quais comportamentos achamos adequados ou não e, conseqüentemente, deixamos transparecer nossos valores morais. Por isso, quando avaliamos um ponto específico da narrativa, uma experiência ou ação humana, estamos construindo a nossa identidade social e a identidade social do outro (a quem avaliamos).

TEORIA DA AVALIATIVIDADE: O sistema da Atitude

A teoria da Avaliatividade é dividida em três categorias que se interrelacionam: Atitude, Engajamento e Gradação (MARTIN & WHITE, 2005). O interesse teórico e analítico deste estudo concentra-se no sistema da Atitude, que lida com a expressão de sentimentos e opiniões. Assim, pretendo investigar como as professoras participantes adotam posturas morais, expressam emoções e constroem *personas* textuais (WHITE, 2012) através de argumentos elaborados e manifestados em suas narrativas de experiência pessoal.

White (2005 apud WILSON, 2008, p.87) postula que o sistema da Atitude “visa ao estudo de enunciados que possam ser interpretados como indicadores de que uma pessoa, objeto, situação ou evento está sendo avaliado de forma positiva ou negativa”. Wilson (2008) observa que palavras isoladas, como os verbos ‘gosto’, ‘odeio’, e os adjetivos ‘bom’, ‘ruim’, carregam explicitamente uma avaliação de atitude. No entanto, o falante/escritor tem um leque muito maior e menos óbvio de possibilidades de se fazer um posicionamento de valor. Conforme aponta Martin (2006 apud NÓBREGA, 2009, p.94), “quando dizemos como nos sentimos não o fazemos em apenas um lugar, mas ao longo de todo o texto”.

Segundo a teoria da Avaliatividade (MARTIN, 2000), são identificados três dimensões de avaliação em Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação, respectivamente relacionados com emoção, ética e estética. Nóbrega (2009) adverte que, apesar de cada um destes subsistemas possuírem características próprias (que explicarei mais a frente), eles se encontram interligados a partir do Afeto. Segundo Martin (2000, p.147), o Afeto é considerado o “sistema básico”, uma vez que os demais subsistemas da atitude estão conectados ao campo das emoções.

O Afeto indicará o quanto o autor do enunciado se encontra envolvido positivamente ou negativamente com o alvo de seu discurso. Em outras palavras, o posicionamento afetivo engloba respostas emocionais positivas ou negativas do autor. O subsistema Afeto pode ser classificado em três categorias: felicidade/infelicidade,

segurança/insegurança, satisfação/insatisfação. E se pautam por três graus de intensidade: baixo, médio e alto. Além disso, o Afeto pode ser classificado em autoral (expresso em primeira pessoa, o falante/escritor toma a responsabilidade do posicionamento para si) e não-autoral (expresso em segunda ou terceira pessoa, o autor não assume a responsabilidade direta pelo seu posicionamento).

Nóbrega (2009, p.95) explicita que, lexicalmente, o Afeto é representado, por palavras que denotam emoção, como por exemplo, por verbos (amar, adorar, odiar, enraivecêr, agradar, sorrir, chorar, etc.), advérbios – geralmente de modo (felizmente, tristemente, etc.), adjetivos (feliz, triste, confiante, preocupada, etc.) e substantivos (alegria, ódio, raiva, etc.). Contudo, ressalta a autora (ibid.), tal categorização é apenas ilustrativa, pois a avaliação na Teoria da Avaliatividade vai além da léxico-gramática. Logo, sempre que expressamos como nos sentimos em relação a uma pessoa, coisa, acontecimento ou situação, estamos demonstrando uma avaliação no domínio do Afeto.

O subsistema Julgamento conecta-se ao que Linde (1997) chamou de *dimensão moral da linguagem*, pois se relaciona à avaliação normativa dos comportamentos humanos, afastando-se da perspectiva do avaliador para considerar as qualidades do avaliado. Esse subsistema trata de regras convencionais de certo ou errado relacionadas a questões de moral e ética. Assim como o Afeto, o Julgamento também se orienta positivamente ou negativamente em relação ao comportamento em questão, pode ter sua intensidade graduada e pode ser feito de maneira mais ou menos explícita. No Julgamento, o foco de análise é “a linguagem que elogia, critica, aplaude ou condena certos comportamentos, ações, crenças, façanhas, motivações, etc.” (NÓBREGA, 2009, p.97).

De acordo com Martin e White (2005), um Julgamento pode ser classificado em estima social ou sanção social. A estima social envolve admiração ou crítica, sem implicações legais, e se relaciona a aspectos de normalidade (o quão comum/incomum alguém é), capacidade (o quão capaz alguém é) e tenacidade (o quão decidido/confiável alguém é). Já os julgamentos de sanção social estão relacionados aos conceitos de veracidade (honestidade) e conduta (ética) de alguém ou de um grupo, podendo até ser comparados a um ato ilegal.

O último subsistema de posicionamento da Atitude, a Apreciação (MARTIN, 2000), volta-se para a avaliação positiva ou negativa, implícita ou explícita, intensa ou não, de objetos, performances e fenômenos naturais. A preocupação central desse subsistema encontra-se na estética, composição ou impacto do objeto sobre o avaliador.

Martin e White (2005, p.56-57) classificam a Avaliação em três tipos: reação, composição e valor. A reação se subdivide em impacto (Prendeu minha atenção?) e qualidade (Eu gostei?). A composição se divide em equilíbrio (Faz sentido?) e complexidade (Foi difícil acompanhar?). O valor se refere à importância social (Valeu a pena?).

METODOLOGIA

Este estudo insere-se em um paradigma de pesquisa qualitativa e interpretativa, isto é, considera “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (Denzin e Lincoln, 2006: 23).

Para gerar os dados desta pesquisa, convidei três professoras de inglês para uma reunião com o intuito de conversarmos sobre nossas experiências profissionais, em especial aquelas vivenciadas na rede municipal do Rio de Janeiro. O corpus constitui-se da gravação de nossa reunião que durou cerca de uma hora e meia. Para o presente estudo, contudo, apenas um trecho foi selecionado, cujo tema versa sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa na rede em questão.

Os dados foram analisados visando discutir a noção de avaliação de acordo com as duas perspectivas teóricas anteriormente propostas, bem como estabelecer uma relação entre avaliação, narrativa e identidade. Pretendo discutir, a seguir, como um grupo de professoras constroem significados sobre suas vidas profissionais e quais paisagens identitárias emergem nesta interação.

ANÁLISE DOS DADOS

O trecho analisado se inicia com uma pergunta feita por mim relacionada à eficácia do ensino da língua inglesa em nossas aulas na rede municipal (linhas 01-02). Ao responder a minha pergunta, as participantes se engajam na coconstrução de pequenas narrativas que representam diferentes momentos de ensino, avaliados de forma mais positiva ou negativa. Tainá é a primeira participante a tomar o turno para responder a minha pergunta. Ela constrói um relato que apresenta certa sequencialidade narrativa (linhas 3, 4 e 6). Tal relato pode ser considerado uma *explicação* (LINDE, 1993), pois divide-se em posição (*de vez em quando eu me surpreendo com alguém que*

aprendeu alguma coisa) e suporte (eu chego e eles me cumprimentam em inglês. aí eu falo “opa” [não foi: assim], não foi totalmente em vão).

Excerto 1

- Thami 01** mas vocês acham que eles aprendem? assim inglês pelo menos que é o que
02 a gente trabalha () uma palavra palavras pelo menos [da pra]...
- Tainá 03** [de vez] em quando eu me surpreendo com alguém que aprendeu alguma
04 coisa. eu chego e eles me cumprimentam em inglês. aí eu falo “opa”...
- Suelen 05** eles falam good morning []
- Tainá 06** [não foi: assim], não foi totalmente em vão. eu sei que: assim... verbo to
07 be... 5% aprendeu.
- Carla 08** você vai explicar o ano inteiro uma coisa e eles tão perguntando [o que que
09 é aquilo].
- Tainá 10** [5% aprendeu] eu não vou continuar no verbo to be. eu to chegando agora
11 no:: entrei num assunto de rotina vou entrar com o simple present e não
12 quero nem saber... ma:s eu sei que alguns aprenderam. esse ano tá muito
13 bom. tem muito nove. e e eu corrijo a prova MESMO.separo quantos
14 pontos pra cada coisa... e muito nove e pouco.
- Thami 15** você dá aquela prova do >da learning factory<que tem lá no site?
- Tainá 16** não não, eu faço uma prova. eu nem conheço isso aí, vou olhar. (então,
17 assim tá muito melhor,mas para a maioria... é recreio[])

Tainá inicia seu relato expressando que se sente “surpresa” quando percebe que seus alunos aprenderam algumas palavras e expressões em inglês. Trata-se de uma avaliação que se aproxima de um Afeto positivo, pois expressa felicidade/satisfação, no entanto também pode ser interpretada como um Julgamento negativo, uma vez que demonstra uma expectativa negativa da capacidade dos alunos de aprender inglês. A interjeição “opa” funciona como uma avaliação encaixada ao relato para demonstrar seu sentimento de surpresa. Em seguida, ela constrói uma avaliação positiva, dessa vez uma Apreciação de seu esforço como professora, ao mencionar que, apesar das dificuldades enfrentadas, “não foi totalmente em vão” (linha 6), pois os alunos aprenderam ao menos um pouco do que já lhes foi ensinado. Tainá começa a atribuir para si traços de sua identidade profissional, posicionando-se no discurso como uma professora que consegue obter algum sucesso na tarefa de ensinar a língua inglesa.

A partir da linha 10, Tainá intercala avaliações negativas e positivas quanto à aprendizagem dos alunos. Ela afirma que cinco por cento de seus alunos aprendeu o verbo *to be*, o que pode ser considerado uma avaliação negativa, afinal é uma porcentagem bem pequena. Mas ao mencionar os resultados da prova, Tainá tece uma Apreciação positiva através do intensificador lexical “muito” (*esse ano tá muito bom. tem muito nove*, linhas 12-13). Tais informações parecem contraditórias, mas o

marcador temporal “esse ano” indica que Tainá está fazendo uma comparação com suas turmas do ano anterior, que, entende-se, apresentavam um rendimento inferior ao das turmas atuais.

A boa avaliação dos alunos é reforçada, quando Tainá tece uma Apreciação positiva de sua performance como professora, ao corrigir as provas (*e eu corrijo a prova MESMO. separo quantos pontos pra cada coisa... e muito nove e pouco*, linhas 13-14). A ênfase na palavra “mesmo” indica que a professora atribui valor à correção de sua prova. O mesmo trecho demonstra que, apesar de sua rigidez na correção, muitos alunos conseguiram alcançar boas notas. Novamente, a narradora projeta uma construção identitária de professora esforçada em fazer seu trabalho da melhor maneira possível.

Tainá conclui suas avaliações sobre a aprendizagem de seus alunos intercalando uma avaliação positiva com outra negativa (*assim tá muito melhor, mas para a maioria... é recreio*, linha 17). A professora constrói uma Apreciação positiva da aprendizagem através do advérbio “melhor” que exprime o grau comparativo de superioridade das turmas desse ano. Em seguida, ela expressa um Julgamento negativo do comportamento de seus alunos através do sentido figurado atribuído ao substantivo “recreio”. Nos excertos seguintes, veremos que as demais participantes dão continuidade a essa construção do comportamento do aluno como em “recreio”, isto é, como displicente e relaxado.

No excerto 2, Carla domina o turno e conta um relato sobre suas turmas do ano anterior e sobre uma turma do ano atual, fazendo uma comparação implícita. Não há uma avaliação da sequência como um todo, mas uma avaliação para cada evento narrado e, além disso, os eventos são contados em tempo cronológico. Por estas razões, acredito que este trecho possa ser considerado uma *crônica* (LINDE, 1993) sobre a breve experiência de Carla como professora de inglês no município do Rio.

Excerto 2

- Carla** 24 ano passado eu tinha uma turma de oitava e uma turma de nono
 25 ano.então assim... eu senti que alguns aprenderam alguma coisa.porque
 26 >exatamente tem isso<. tem a semana de prova, então eles, no mínimo
 27 eles tinham que estudar pra passar. eu dava prova mesmo, não era de
 28 consulta em dupla ou nada disso. minhas turmas tinham quarenta e
 29 poucos alunos. e você tem na sua cabeça também você tem que é tentar
 30 ensinar a eles o máximo também, porque não pode reprovar. Então num
 31 é que, eu não dava prova fácil.eu tentava fazer eles aprenderem da
 32 maneira que que eles conseguissem fazer a prova pelo menos também.
 33 então assim, insistia nas matérias e acaba não dando, por exemplo, em
 34 seis meses, às vezes dava pra você dar vários tempos verbais. mas

35 assim não dá, pra ele aprender você fi:ca ali muito tempo. pelo menos
 36 era assim.mas eu tive alunos sim, que saíram lá do nono ano sabendo
 37 alguma coisa.esse ano que, segundo seguimento eu só pego projeto. eu
 38 dou às vezes, esses dias eu dei preposições de lugar. eles copiaram, eles
 39 fizeram dever na hora. mas chegar a semana que vem e eu botar a
 40 mesma coisa, e eles ficam “o que professora? quando que a gente viu
 41 isso? a gente viu isso não.”porque são coisas que a gente dá porque é
 42 gramática mas eles vão passar assim despercebido na cabeça deles.eu
 43 dei uma música.a música eu acho que entrou na cabeça. agora a
 44 gramática. Hh

Carla inicia seu turno, respondendo positivamente a minha pergunta (*eu senti que alguns aprenderam alguma coisa*, linha 25). Ela faz uma avaliação de Afeto positivo, demonstrando satisfação com os resultados. A expressão “alguma coisa” indica uma avaliação de baixa intensidade, afinal os alunos aprenderam sim, mas somente uma parcela do que lhes foi ensinado. Assim como Tainá no excerto 1, Carla também atribui sua opinião positiva sobre a aprendizagem de seus alunos ao resultado das provas. Ela tece uma Apreciação positiva ao modelo tradicional de avaliação pelo qual opta (*eu dava prova mesmo, não era de consulta em dupla ou nada disso*, linha 27-28). A palavra “mesmo” complementa o sentido e dá ênfase ao substantivo “prova”, expressando seu ponto de vista sobre o que seria uma prova de verdade.

Além disso, todas as ações que a professora desempenha no relato contribuem com a construção de uma Apreciação positiva de seu trabalho pedagógico (*eu dava prova mesmo / eu não dava prova fácil / eu tentava fazer eles aprenderem / insistia nas matérias*, linhas 27-33). Mas ela também menciona algumas das dificuldades encontradas na escola, utilizando avaliações de Apreciação negativa (*minhas turmas tinham quarenta e poucos alunos. / não pode reprovar*, linhas 29-31). A ênfase nas dificuldades funciona no discurso como uma forma de enaltecer o esforço empregado em seu trabalho pedagógico e reforçar a Apreciação positiva do mesmo. Assim, o primeiro ponto é alinhavado ao indicar que a professora cumpriu com seu compromisso de ensinar, (re)elaborando a sua identidade profissional de forma positiva.

Carla conclui sua história sobre suas turmas do ano anterior, turmas regulares, e passa a narrar um evento ocorrido com uma de suas turmas do ano atual, uma turma de projeto de aceleração. A avaliação de Carla fica implícita no discurso hipotético que a mesma constrói como representação das vozes dos alunos (*eles ficam “o que professora? quando que a gente viu isso? a gente viu isso não.”*, linhas 39-41) e na coda que traz uma observação geral sobre o evento narrado (*porque são coisas que a gente dá porque é gramática mas eles vão passar assim despercebido na cabeça deles*,

linhas 41-42). Trata-se de uma Avaliação negativa da aprendizagem dos alunos dessa turma. Para amenizar tal avaliação, Carla menciona uma atividade pedagógica que surtiu mais efeito (*eu dei uma música. a música eu acho que entrou na cabeça. agora a gramática. hh*, linhas 42-43). Este trecho possui uma Avaliação positiva da aprendizagem através da música contida na expressão “entrar na cabeça” que significa aprender, mas possui também dois elementos paralinguísticos que reforçam a Avaliação negativa da aprendizagem dos conteúdos programáticos: a ênfase na palavra “gramática” e os risos. Ao relatar uma atividade que deu mais certo e colocar a aprendizagem dos alunos sempre como algo difícil, a professora mitiga (i) a sua responsabilidade com a não-aprendizagem dos alunos do projeto e (ii) uma possível relação de sua identidade profissional com o fracasso.

Em sua crônica, Carla expõe seu ponto de vista acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, trazendo à baila duas experiências vividas por ela, as quais a mesma avalia de forma antagônica. Dando seguimento à conversa, Tainá toma o turno (excerto 3) para ir em defesa dos alunos da rede pública (*mas eu acho também que a gente não pode achar que é má vontade deles*, linhas 44). Seu posicionamento contém uma avaliação de Avaliação negativa de qualidade do pensamento reducionista que relaciona a não aprendizagem dos alunos diretamente a sua “má vontade”. Em outras palavras, a professora avalia que os alunos não aprendam inglês por outros motivos, não simplesmente por falta de interesse na aprendizagem. Assim, ela começa a contar uma *narrativa* que respalda tal posicionamento, trabalhando discursivamente em uma reconfiguração identitária dos alunos.

Excerto 3

- Tainá** 44 mas eu acho também que a gente não pode achar que é má vontade deles.
 45 porque eu tava observando uma coisa que aconteceu semana passada, acho
 46 que foi semana passada.o menino virou pra mim e falou assim...
 47 “professora, você pode escrever melhor ali no quadro?” aí eu “melhor por
 48 quê? a letra tá bem desenhada dá pra você entender”. “é que você tá
 49 escrevendo <tudo em inglês>”. aí eu olhei pra cara dele... tava em
 50 português, ou seja, ele não sabe ler.não sabe ler.se ele não tá diferenciando
 51 inglês de português, ele não sabe ler.
- Suelen** 52 qual qual o ano?
- Tainá** 53 sexto ano. ()
- Suelen** 54 mas isso é normal.
- Tainá** 55 eles não sabem ler, então. o que que eles fazem, eles copiam porque eu
 56 vou dar visto, porque eles sabem que vale ponto.
- Suelen** 57 muitos copiam e não sabem o que estão [copiando].
- Tainá** 58 [muitos copiam]. então por que eles não sabem na outra semana? num é
 59 porque: eles tão com má vontade, >é claro que tem muitos com má

- 60 vontade<não fazem nada, mas não é só porque tão com má vontade, ou
 61 preguiça. é porque eles não sabem ler.

Tainá narra uma situação em que o aluno não conseguiu entender o que ela escrevia no quadro mesmo em língua portuguesa. Ela acrescenta uma avaliação externa à ação narrativa (*ou seja, ele não sabe ler. não sabe ler*, linha 50). Essa avaliação se encontra em três elementos da oração, na ênfase no som, na asserção “ele não sabe ler” e na repetição, e se configura como um Julgamento negativo de estima social. A professora constrói a identidade deste aluno como alguém com dificuldade de aprendizagem da língua inglesa e com falta de proficiência leitora em geral.

Os comentários da participante Suelen se inserem no turno de Tainá para coavaliar o evento narrado. Suelen se posiciona como uma professora que já passou por experiências parecidas com aquela narrada pela colega, o que dá credibilidade à narrativa em questão. Ela tece avaliações cujo sentido semântico as inscreve como um Julgamento negativo, relacionado à capacidade dos alunos de ler (*mas isso é normal*, linha 54 / *muitos copiam e não sabem o que estão [copiando]*, linha 57).

Para concluir o ponto de sua narrativa, Tainá faz referência à narrativa de Carla (*então por que eles não sabem na outra semana?*, linha 58). E formula uma resposta para a pergunta, reiterando uma avaliação contida no início de seu turno (*num é porque: eles tão com má vontade, >é claro que tem muitos com má vontade< não fazem nada, mas não é só porque tão com má vontade, ou preguiça. é porque eles não sabem ler*, linhas 58-61). Trata-se de um olhar mais compreensivo com relação a construção identitária dos alunos que demonstram “má vontade” e “preguiça”, por isso considero o trecho como um Julgamento positivo destes alunos que não conseguem aprender por não saberem ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar a contribuição dos elementos avaliativos no processo de (re)construção identitária de um grupo de professoras de inglês da rede municipal. Após a discussão apresentada, acredito ser possível estabelecer a relevância do elemento avaliação enquanto *locus* de construção identitária.

O processo de (re)construção identitária foi realizado de forma solidária pelas participantes através da coavaliação constante ocorrida durante a interação, indicando que as histórias narradas eram reconhecidas como reportáveis. A análise do trecho

selecionado apontou que, através da prática narrativa e da coavaliação dos episódios narrados, não só as participantes reelaboraram suas experiências, bem como (re)construíram suas identidades como professoras (de inglês).

As participantes abordam a questão do ensino-aprendizagem da língua inglesa como uma tarefa árdua, colocando como principal motivo o fato dos alunos demonstrarem desinteresse, descomprometimento e/ou deficiência de letramentos. Dessa forma, ocorre uma (re)construção de identidade negativa do aluno da rede municipal. Por outro lado, as histórias narradas demonstram que as participantes continuam tentando vencer as barreiras para cumprir com o seu papel de ensinar, delineando uma construção identitária positiva de seu trabalho docente.

Além disso, a temática do ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas municipais do Rio de Janeiro demonstrou que ainda existem muitas questões político-pedagógicas a serem superadas, a saber: a superlotação em sala de aula, o status do inglês como disciplina que não pode reprovar e a existência de alunos que passam anos na escola sem, de fato, aprender a ler.

REFERÊNCIAS

BASTOS, L. C. (2005). Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. UNISINOS, São Leopoldo, RGS, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/agosto.

_____. (2008). Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópio* vol. 6, n. 2, p. 76-85.

BRUNER, J. (2004). Life as Narrative. In: *Social Research*. vol. 71: n.3: Fall, p.691-710.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967). Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.

LABOV, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LINDE, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.

MISHLER, E. G. (1997). Evaluation as linguistic structure and social practice. In: B.L. Gunnarson, P. Linell & B. Nordberg, (Eds.). *The Construction of Professional Discourse*. London: Longman.

MARTIN, J. (2000). Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. In: S. Huston & G. Thompson. *Evaluation in Text*, p.142-175. Oxford: Oxford University Press.

MARTIN, J.; WHITE, P. (2005). *The language of Evaluation: Appraisal in English*. Great Britain: Palgrave/Macmillan.

_____. (2002). Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades. Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

NÓBREGA, A. N. C. (2009). *Narrativa e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

THORBORROW, J. ; COATES, J. (2005). The sociolinguistics of narrative: identity, performance, culture. In: _____. (Orgs.). *The sociolinguistic of narrative*. Amsterdam: John Benjamins.

WHITE, P. *Appraisal homepage*. [2001] 2012. Disponível em www.grammatics.com/appraisal/. Acesso em 27 ago, 2013.

WILSON, Carmen D. (2008). *Relações interpessoais em um fórum de discussão online: a perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino a distância*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

A AUTORA

Thamiris Oliveira de Araujo é graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-RJ e especialista em Linguística Aplicada pela UFF. Hoje trabalha como professora de inglês da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Interação e Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês como língua estrangeira, construção de identidade de professores, produção de material de ensino.

E-mail: thamiris-oa@hotmail.com