

Avaliações de um aluno sobre suas vivências em sala de aula: uma análise à luz do Sistema de Avaliatividade

Anna Carolina Jardim Gerbasi¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Resumo: Nesta pesquisa, objetivo expandir entendimentos acerca das emoções presentes na relação aluno-professor e ressaltar como pesquisar a partir das percepções dos estudantes pode enriquecer os entendimentos dos professores acerca de sua prática profissional. Como enquadre teórico tomo por base o Sistema de Avaliatividade, orientada ainda pelo paradigma da Pesquisa do Praticante. Para isso, entrevistei um ex-aluno, que nomeio no artigo como meu aluno-colaborador da pesquisa. Os momentos avaliativos presentes no seu discurso embasaram a análise dos dados, que se dão na comparação das avaliações construídas por ele ao avaliar suas narrativas, a partir de posturas dialógicas distintas.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade. Avaliação. Prática Exploratória. Vivências em sala de aula.

Abstract: In this research, I aim to expand understandings about the emotions present in the student-teacher relationship and highlight how research based on students' perceptions can enrich teachers' understanding of their professional practice. As a theoretical framework, I am based on the Evaluation Theory, guided by the Practitioner Research paradigm. For this, I interviewed a former student, my student-collaborator in the research. The evaluative moments present in the discourse in his speech were the basis for the data analysis, which take place in the comparison of the evaluations constructed by him when evaluating his narratives, from different dialogic postures.

Keywords: Systemic functional linguistics. Evaluation Theory. Evaluation. Exploratory Practice. Classroom experiences.

¹ Orientada pela professora Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega.

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula é um contexto extremamente rico para pesquisas sociolinguísticas, tendo em vista seu espaço privilegiado de trocas entre alunos e professores, que proporciona situações discursivas passíveis de muitos entendimentos a ambos os lados. Como professora-pesquisadora orientada pelos princípios teóricos-metodológicos da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; ALLWRIGHT, HANKS, 2009; HANKS, 2017), desenvolvo esta presente pesquisa com um ex-aluno, o qual é incluído como co-pesquisador. Trato-o na pesquisa, então, como **aluno-colaborador**, alinhada à ideia da Prática Exploratória dos discentes serem tanto “pesquisadores de suas próprias práticas e como praticantes da aprendizagem”² (ALLWRIGHT, HANKS, 2009, p.146, tradução minha). Tendo esta perspectiva inclusiva na investigação da sala de aula, é presente a tentativa de diminuir a hierarquização das trocas com o aluno-praticante-participante. Objetiva-se possibilitar, assim, um canal emancipado do sistema castrador, favorável à escuta ativa dos participantes.

Neste estudo, defendo a transgressão de um sistema escolar que desconsidera o potencial ativo do aluno na sala de aula, pois prezo por suas contribuições para o maior entendimento das situações vivenciadas neste espaço. Considero ainda a complementaridade essencial das contribuições de professores e de alunos para uma investigação crítica e reflexiva profunda do espaço escolar. Para tanto, a presente pesquisa origina-se em trocas realizadas por mim e o Rogério, o aluno-colaborador, com o intuito de abrir espaço para maiores compreensões de ambos os lados acerca da sala de aula. Com os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, e, dentro deles, do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005, VIAN JR et al, 2010; THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014), consigo instrumentos para analisar mais a fundo o discurso de minha troca com o aluno-colaborador. Uno à teoria também os princípios ético-metodológicos da Prática Exploratória com os teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, por ambos considerarem com extrema importância a individualidade. No contexto da Prática Exploratória, cada indivíduo do espaço escolar deve ser considerado, escutado e incluído no processo educacional, enquanto o da LSF reconhece a especificidade cultural, situacional e pessoal de cada um na produção discursiva.

Proponho nesta pesquisa, assim, analisar avaliações construídas discursivamente (MARTIN; WHITE, 2005) pelo meu aluno-colaborador em um contexto de troca de áudios pelo aplicativo *WhatsApp*. Dois diferentes momentos avaliativos foram selecionados para

² No original: “*researchers of their own practices and as practitioners of learning.*”

embasar a análise dos dados, gerados a partir de perguntas feitas a ele em relação ao seu entendimento de si como aluno e de suas relações com os professores. A análise se dá, então, na comparação das avaliações construídas em duas narrativas, nas diferentes aberturas e fechamentos de negociações, nas distintas gradações das atitudes e nas suas escolhas linguísticas. Com a investigação dessas divergentes seleções léxico-gramaticais, foi possível observar como meu aluno-colaborador avaliou suas narrativas a partir de posturas dialógicas que se diferem pela interação que ele modaliza com as outras vozes do discurso.

Alinhando, assim, a conduta metodológica de pesquisa da Prática Exploratória e o Sistema de Avaliatividade com os seus três sistemas semânticos principais - a Atitude, o Engajamento e a Gradação - proponho investigar as avaliações e considerar a imersão inevitável delas ao contexto social e cultural em que são construídos os seus significados, identificando as escolhas dialógicas e ideológicas feitas nestes discursos. A análise dos recursos linguísticos utilizados pelo meu aluno-colaborador levará em consideração os papéis sociais performados por ele, a partir das relações existentes entre os interlocutores. Ainda, as construções discursivas de seus sentimentos serão investigadas pelo subsistema de Atitude, assim como a gradação desses. Objetiva-se, com a análise microdiscursiva, aumentar as inteligibilidades em relação à perspectiva do aluno sobre a sala de aula, assim como ampliar o interesse da prática investigativa entre os professores.

O artigo apresentará a Linguística Sistêmico-Funcional, na próxima seção, assim como o Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas - a Atitude, o Engajamento e a Gradação. Na seção seguinte trará a metodologia usada para realizar a presente pesquisa, seguida da seção com as análises dos dados. Por fim, a seção de entendimentos momentâneos fechará o artigo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria de linguagem funcionalista, que pressupõe uma gramática diferente da normativa ensinada na escola. Aprendemos a língua como um sistema arbitrário, tal qual o precursor do funcionalismo Saussure, enquanto a LSF, por outro lado, compreende-a como um sistema de significados vinculados ao contexto social específico da situação de uso do falante. Esta teoria de análise foi criada pelo linguista britânico M. A. K. Halliday, com influência direta da gramática funcional desenvolvida pelo Círculo de Praga (1926), que teve como expoente linguista Firth, professor de Halliday, pioneiro na sistematização da língua considerando a funcionalidade dos usos que cada falante faz de acordo

com suas necessidades e contexto específico. Como Fuzer e Cabral (2014, p.19) afirmam sobre a LSF:

Ela é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis e podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

O contexto para a análise da gramática sistêmico-funcional é um aspecto essencial para o significado de um texto, por conta da “relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem” (FUZER; CABRAL, 2014). Para tanto, Halliday (1994) extrapola o nível linguístico de Saussure para levar em consideração o que ele chama de contexto de cultura e o de situação, sempre presentes no uso da linguagem. A partir do entendimento dos contextos de produção do texto é que podemos, para LSF, extrair seu sentido completo – o seu propósito, os seus interlocutores, o ambiente sociocultural e o imediato, entre outros fatores possíveis de serem entendidos. Dentro do contexto de situação, Halliday (1994) formula três variáveis possíveis, a de campo, relações e modo, que são vinculadas a determinadas funções da linguagem, denominadas metafunções, descritas por Fuzer e Cabral (2014, p.32):

Metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)

A metafunção interpessoal será a utilizada para análise nesta presente pesquisa, relativa à interação dos participantes de um evento comunicativo e suas avaliações, as quais constituem “um sistema de significados interpessoais” (OTEIZA, 2017, p.458, tradução minha) ³.

2.2. Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade origina-se dos estudos sistêmicos-funcionais, mas com enfoque na avaliação realizada pelos falantes no nível do texto acerca de seus posicionamentos de mundo. A partir dos estudos da sociolinguística⁴, a avaliação como parte inerente de nossa expressão começou a ser investigada para maior compreensão dos recursos linguísticos que escolhemos e os que deixamos de utilizar para transmitir o que queremos, da forma como queremos. Um sistema, então, foi desenvolvido por Martin e White (2005) para servir de instrumento de análise de categorização para as diferentes avaliações, produzidas a partir de

³ No original: “*appraisal constitutes a system of interpersonal meanings*”. (OTEIZA, 2017, p. 458).

⁴ Para melhores entendimentos sobre narrativas sugiro ler Labov (1972).

“negociação de significados entre interlocutores reais ou potenciais” (OTEIZA, 2017, p.457, tradução minha)⁵, com a perspectiva interpessoal de falantes em situações interacionais que têm às suas disposições “todo o potencial que a língua oferece para realizarmos significados avaliativos” (VIAN JR, 2009, p. 103).

O Sistema de Avaliatividade é realizado léxico-gramaticalmente através das escolhas linguísticas que fazemos para produzirmos orações e frases, a partir de uma seleção anterior mais abstrata no nível semântico-discursivo, correspondente aos significados que queremos criar para os nossos interlocutores. Três são os subsistemas elaborados por Martin e White (2005) para, em termos léxico-gramaticais, serem recursos sistêmicos para as distintas nuances entre as avaliações: a Atitude, o Engajamento e a Gradação. A Atitude corresponde à expressão de sentimentos e emoções, vistos como sistemas específicos de significados, negociados com o interlocutor em uma perspectiva dialógica do subsistema do Engajamento, e graduados conforme os graus de intensidade que se objetiva avaliar o objeto em questão, a partir do subsistema de Gradação. As três categorizações serão utilizadas para a análise nesta pesquisa dos dados de meu aluno-colaborador, consideradas relevantes para a investigação de seus dois momentos narrativos de um mesmo acontecimento, mas com modalizações diferentes em relação às outras vozes do discurso, o que transparece nos distintos usos léxico-gramaticais de suas avaliações.

2.2.1. Atitude

O subsistema de Atitude corresponde às avaliações feitas a partir de nossos sentimentos, constantemente presentes em nossas expressões linguísticas, sendo assim “central no processo avaliativo ao revelar os tipos e níveis em que a avaliação é desenvolvida e expressa no discurso” (ALMEIDA, 2010, p.100). São três as áreas semânticas dentro deste subsistema: o Afeto, o Julgamento e a Apreciação. Assim, ao realizarmos uma avaliação discursivamente, podemos fazê-la de três formas. Primeiro, em relação às nossas emoções pessoais, sejam elas positivas ou negativas (Afeto) ou a partir de julgamentos relativos ao comportamento humano (Julgamento). Por fim, avaliamos também a partir da nossa apreciação estética de fatores externos, como a coisas e objetos (Apreciação). É possível entender o julgamento e a apreciação como também expressões de nossas emoções, considerando-as, assim, institucionalizações

⁵No original: “*negociation of meanings among real or potential interlocutors*””. (OTEIZA, 2017, p. 457)

destas. Os afetos atravessam os julgamentos e as apreciações feitas, e muitas vezes são controladas por normas sociais relativas às maneiras das pessoas se comportarem a partir de uma ética instituída e às escolhas estéticas, de forma a controlar os gostos e apreciações. A atitude de julgamento, especificamente, pode ser subdividida entre de *estima social* ou de *sanção social*, que se divergem pela partir da posição institucional de quem produz a avaliação; o primeiro é próprio da cultura oral, como manifestações de admirações e de críticas, enquanto o segundo implica regras legais, envolvendo, então, elogios e condenações. O Afeto e a Apreciação também trazem subdivisões, categorizadas por Martin e White (2005), mas, por interesse desta pesquisa, não serão apresentados; para sabê-los, recomendo ler o original.

A partir do que o subsistema da Atitude oferece de mecanismos para análise de nossas emoções, é possível compreender melhor as avaliações produzidas pelo falante, assim como as escolhas feitas para expressá-las. No discurso analisado do meu aluno-colaborador, o Afeto e o Julgamento se destacam ao tratar do seu posicionamento em relação aos seus colegas e à sua professora, em narrativas sobre uma situação vivida no contexto escolar.

2.2.2. Engajamento

O Subsistema de Engajamento lida com as negociações interpessoais presentes nas trocas discursivas, levando em consideração as relações sociais entre os interlocutores para que as escolhas dialógicas realizadas sejam investigadas de forma mais clara. Martin e White (2005) partem do conceito de dialogismo de Bakthin (1981) para formular este Subsistema, criando-o para que seja possível identificar a realização linguística dos posicionamentos dos interlocutores e analisar a escolha de posição interpessoal característico de cada um (VIAN JR, 2010, p.34). A partir então do dialogismo bakthiniano, sabe-se que o autor de um texto oral ou escrito sempre discursa em diálogo com o enunciado anterior e a possíveis enunciados posteriores, e que estas produções discursivas podem ser realizadas em alinhamento ou em contraposição com tais enunciados (reais e/ou virtuais).

Martin e White (2005, p.100) sistematizam estas distintas posições discursivas dialógicas entre atitudes heteroglóssicas e monoglóssicas – a abertura ou não de negociação de sentidos do autor/falante-leitor/ouvinte, respectivamente. Quando a atitude no texto for configurada *monoglóssica*, é porque a voz do falante/autor é a única apresentada, em uma tentativa de construção de caráter de verdade absoluta em sua fala. Em discursos monoglóssicos, não há a consideração de alternativas nem de abertura a uma possível discordância do ouvinte/leitor – sem margem, então, para a dialogia bakthiana no texto. Por

outro lado, quando a atitude textual foi *heteroglóssica*, há a abertura de negociação dos significados apresentados a outras considerações, podendo trazer outras vozes e permitindo interpretações diversas ao texto.

Em meus dados neste presente trabalho, o Subsistema de Engajamento é importante para compreender como as diferentes aberturas e fechamentos de negociações dos sentidos que meu aluno-colaborador faz de seus discursos afetam o que diz e como diz, como será visto na seção da análise dos dados.

2.2.3. Gradação

O Subsistema de Gradação permeia a avaliação e está a serviço dos Subsistemas de Atitude e de Engajamento, fornecendo mecanismos para graduar a avaliação construída discursivamente das emoções e das negociações de significados entre os interlocutores. Relaciona-se com os valores das atitudes no texto, os quais podem ser potencializados ou diminuídos no discurso, a depender da intenção que o falante deseja realizar léxico-gramaticalmente. Para o Engajamento, a Gradação permite a modalização do discurso e do seu grau de comprometimento, criando, assim, um espectro entre um discurso completamente monoglóssico a um heteroglóssico, com alterações entre os extremos. Isso será percebido nos discursos de meu aluno-colaborador, em que traz narrativas com posturas dialógicas distintas. Conforme será explicitada na seção da análise dos dados, esta divergência entre abrir e fechar a negociação no discurso tem suas motivações, assim como suas consequências discursivas na fala do meu aluno-colaborador. A gradação será um recurso importante para medir os graus dentro dos níveis da monoglossia e da heteroglossia.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa alinha-se ao Paradigma da Pesquisa do Praticante (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), e à Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2008, 2012; Grupo da Prática Exploratória, 2020). No guarda-chuva do primeiro conceito, mais abrangente, dá-se o segundo, como uma vertente de outras existentes. A Prática Exploratória tem como diferencial maior e constitutivo desta a intenção de trazer para a pesquisa em sala de aula uma perspectiva inclusiva do aluno às práticas desenvolvidas, assim como de todos os demais participantes da dinâmica escolar. Este tipo de Pesquisa do Praticante se difere por não procurar soluções a problemas, mas entendimentos a questões (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Guiada por este norte de pesquisa qualitativa e interpretativista, fiz uma entrevista com um aluno do então 1º ano do Ensino Médio, Rogério, de 15 anos, estudante de uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro em que trabalhei ao longo de 2021. A entrevista foi realizada por meio de áudios no aplicativo de conversas *WhatsApp*. A relação com Rogério foi iniciada de forma institucional, quando comecei a lecionar para a sua turma como professora adjunta, com a função de dar aulas remotas de redação. Foi um grande desafio me relacionar com os alunos desta forma virtual, diante de tantas câmeras e microfones fechados. Frustrações à parte, Rogério era o aluno que se destacava por ser um dos únicos que respondiam verbalmente às minhas interações (não era apenas por educação, mas de forma genuína). Fui criando uma afeição positiva cada vez maior por ele, o que me motivava também para dar aula em sua turma, tendo em vista que “as reações emocionais dos professores aos seus trabalhos estão intimamente conectadas à visão que eles possuem deles mesmos e dos outros” (KELCHTERMANS et al., 2009, p. 216). Por conta deste aspecto afetivo que me atravessa como professora-pesquisadora-praticante, escolher Rogério como aluno-colaborador da minha pesquisa – posição a qual ele aceitou com bastante entusiasmo – parecia bastante propício para o desenvolvimento desta diante dos princípios ético-metodológicos da Prática Exploratória e do paradigma da pesquisa do praticante (practitioner research, cf. Allwright, 2003). Para mim, a “participação ativa do próprio pesquisador” (SIGNORINI, 2006, p. 187), no sentido de querer exceder os moldes canônicos de entrevistador-entrevistado, deve estar presente em todas as etapas da pesquisa. Acredito que a troca, a escuta ativa e as reflexões acerca dos dados devem ser realizadas tanto por mim quanto pelo meu aluno-colaborador ao longo do processo investigativo.

Meu objetivo inicial era investigar como Rogério construía discursivamente a sua identidade como aluno e as suas considerações acerca da relação professor-aluno. Para obter tais respostas, fiz as seguintes perguntas para ele, por áudio de *WhatsApp*: “Como você se entende como aluno? Como você entende a relação professor-aluno?”. Também pedi que, para cada resposta dada, fosse contado um episódio vivido por ele que pudesse as ilustrar. Ou seja, queria que, além da construção discursiva das subjetivas respostas às perguntas, ele me narrasse experiências que corroborassem às indagações iniciais, já que, segundo Bastos e Santos (2013), a narrativa é um

instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência e o estudo de como as pessoas costuram elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais

Assim, minha intenção era que Rogério construísse e permitisse mais entendimentos (dele e meus) acerca das subjetividades e emoções em relação à sua experiência em sala de aula, por meio das narrativas dos episódios que pudessem ilustrar “como ele se entende como aluno” e “como entende a relação professor-aluno”. Com os seus áudios em mãos, transcrevi-os e selecionei as partes as quais pareciam mais pertinentes de análise ao meu olhar, tendo em vista o caráter interpretativista da pesquisa. Retornei ao meu aluno-colaborador a transcrição e a minha intenção de enfoque para pesquisa, executando o princípio da participação constante dele nos processos. Faço isso no intuito dele contribuir nesta parte de escolha dos dados a serem analisados – e é exatamente nesta etapa da pesquisa que ocorre o segundo momento avaliativo selecionado para análise neste presente artigo. Rogério reage de maneira negativa ao ler a transcrição de sua narrativa, apontada por mim como a mais pertinente para análise, mas que ele julgou informal. Propôs a mim uma segunda narrativa da mesma história, enviada também por áudio de *WhatsApp*. As particularidades e as diferenças entre ambas as narrativas são exatamente os aspectos centrais da análise proposta neste artigo, objetivando investigar as avaliações construídas discursivamente através de escolhas léxico-gramaticais específicas, as negociações (ou não) destas entre os interlocutores e as gradações presentes.

4. ANÁLISE DE DADOS

O primeiro momento avaliativo em análise é em resposta à minha primeira pergunta “Como você se entende como aluno?”, direcionada a Rogério, que responde e complementa com a narrativa de um episódio ocorrido com ele, como solicitado por mim, que ilustrasse esta resposta – a qual, resumidamente, reconhecia seu principal papel como aluno como sendo o responsável pela felicidade dos professores e pela construção de um laço afetivo com eles.

No excerto 1, então, é apresentada esta narrativa, construída discursivamente em um contexto interacional por áudio de *WhatsApp* junto às demais respostas elaboradas por Rogério, e que me chamou muita atenção dentre as demais partes por ter sido essa a escolha dele para representar seu entendimento de si como aluno entre as muitas vivências em sua trajetória escolar.

Excerto 1:

54	Rogério	vou falar aqui um episódio tá:: .h é:: teve um dia que teve uma
55		professora minha que se estressou <u>muito muito muito</u> com a minha
56		turma, o nome dela é Bel, e a minha turma sendo >completamente<
57		↑desrespeitosa, atrapalhando a aula dela, e ela perdendo a paciência (.) aí
58		<u>durante</u> a aula eu fiquei quieto, contive pra mim, ma::s assim que
59		a aula acabou eu saí, falei com a Bel, falei os meus crushes que::
60		que eu tenho num garoto contei sobre meus <u>sentimen::tos</u> , eu falei
61		sobre eu tá me <u>esforçan::do</u> , eu pergun- aí:: eu fale- fa- >eu
62		falei como os alunos estavam desrespeitosos com ela, pedi desculpa
63		pela <u>tur::ma</u> < (.) <isso é um ↑caso>
64		
65		

Percebo como há constantes marcas, implícitas e explícitas, de avaliações negativas de Rogério de julgamento de estima social em relação ao comportamento de seus colegas ao longo de sua narrativa. No trecho “a minha turma sendo >completamente< ↑desrespeitosa” (linha 56 e 57), por exemplo, há uma explícita instância de afeto institucionalizado de julgamento de normalidade, marcada por alta intensidade no uso do advérbio “completamente”. Seguido de outros posicionamentos semelhantes implícitos no excerto, é possível perceber como meu aluno-colaborador se coloca em um lugar diferente do restante de sua turma. Em um movimento de distanciamento, ele afirma-se não fazer parte do comportamento negativo dos demais, os quais ele avalia como “desrepeitosos” (linha 63) no final da narrativa, retomando a avaliação negativa de julgamento de estima social de normalidade instanciada no início. Assim, Rogério constrói uma demarcação forte de diferenciação entre si mesmo, de um lado, e o conjunto da turma, do outro, evidenciada em as suas escolhas léxico-gramaticais e avaliativas, com uma implícita relação interacional sua de não-pertencimento ao conjunto da turma, em um movimento nós/eu x outro/eles.

Entendo a sua fala como toda monoglóssica, já que Rogério fecha de início ao fim a negociação dos sentidos de suas afirmações, apresentadas sempre a partir de sua perspectiva e de suas avaliações sobre o fato ocorrido. Outras possibilidades de versões sobre o que ocorreu em sua sala de aula não são negociadas, pelo contrário, apenas a experiência dele próprio, de sua ótica particular, é considerada ao me contar a narrativa. Acredito que o contexto interacional deste momento da pesquisa pode ter influenciado na construção predominantemente monoglóssica que Rogério faz, tendo em vista que, mesmo possivelmente consciente a todo o momento que suas gravações estavam sendo dirigidas a mim, ele elabora sua narrativa e avaliações sem a minha presença em si (física ou virtual), em uma possível desconsideração da

parte dele em fazer marcações que gerassem concordância da minha parte - algo comum nas conversas. Assim, por estar sozinho nesta gravação e não ter sido interpelado por minhas prováveis falas, expressões e gestos, isso pode ter permitido uma maior liberdade de expressão e até de sua subjetividade.

Outra parte deste excerto que me chamou atenção foi a preocupação implícita de Rogério com a sua professora Bel, presente tanto nas construções avaliativas que faz do comportamento dos demais colegas quanto nas suas ações narradas da linha 58 a 64 – “aí durante a aula eu fiquei quieto, contive pra mim, ma::s assim que a aula acabou eu saí, falei com a Bel, falei os meus crushes que:: que eu tenho num garoto contei sobre meus sentimen::tos, eu falei sobre eu tá me esforçan::do, eu pergun- aí:: eu fale- fa- >eu falei como os alunos estavam desrespeitosos com ela, pedi desculpa pela tur::ma< (.)” Considero como *tokens de atitude*⁶ as afirmações que Rogério constrói neste trecho, nas repetidas escolhas léxico-gramaticais de orações canônicas (sujeito + verbo + predicado), iniciadas por sujeitos simples (eu) ou ocultos – as quais também se dão de forma fortemente monoglóssicas - para me detalhar a história. Esses *tokens de atitude* correspondem à avaliação sempre presente em nossas falas, de forma implícita, e se dão nas construções “eu fiquei quieto, “contive pra mim”, “falei com a Bel”, “falei os meus crushes que:: que eu tenho num garoto”, “Eu contei sobre meus sentime::ntos”, “eu falei sobre e me esforçan::do” e “pedi desculpa pela tur::ma”, que interpreto como tendo significados para além do que apenas se apresentam léxico-gramaticalmente; no caso, acredito que são manifestações de alta intensidade de afeto, pois representam uma grande preocupação de Rogério em agir de forma a amenizar a situação negativa a qual a professora passou em sua sala. É perceptível também como ele se sente em um lugar importante para a professora, já que seria capaz de ajudá-la a se sentir melhor ao falar com ela. Não considerei o trecho que deixei de lado neste segmento, “>eu falei como os alunos estavam desrespeitosos com ela” um *token* como os outros

⁶ Entendo *tokens de atitude* em alinhamento à Almeida (2010) quando diz que “As avaliações implícitas são realizadas por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000) chama de tokens de atitude, que por sua vez são mais difíceis de detectar visto que o seu significado é transferido e não literal.” (ALMEIDA, 2010, p. 101).

analisados acima por entender este como uma avaliação explícita de Rogério, do campo semântico do afeto institucionalizado de julgamento de estima social de normalidade.

Um ponto importante de se considerar é o conhecimento dos contextos de meu aluno-colaborador e de nossa pesquisa como necessários para que os aspectos implícitos sejam mais bem compreendidos, ainda que a narrativa em si do excerto 1 já forneça bastantes instâncias explícitas significativas para entendermos que ele é uma pessoa com mais consideração com os professores que os demais. Parece inclusive que ele se posiciona em um lugar de “representante da turma” ao fechar sua narrativa (linha 64) dizendo “pedi desculpa pela tur::ma”, interpretado por mim como um *token de atitude* de afeto de insatisfação, de alta intensidade, por conter seu sentimento de “frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação” (ALMEIDA, 2010, p.105). No mesmo recorte “pedi desculpa pela tur::ma” (linha 64), identifico também outra instância avaliativa de afeto institucionalizado de julgamento de estima social de normalidade, novamente em um movimento de distanciamento do comportamento dele com o do restante de seus colegas de turma.

Assim, com forte carga de marcas de avaliações negativas em relação aos seus colegas e positivas em relação à sua professora, Rogério seleciona esta história para exemplificar seu entendimento como aluno, na qual ficam nítidos seus posicionamentos e suas relações na sala de aula. Sua postura é marcada em discordância com as dos demais alunos, a ponto dele considerá-los um conjunto a parte de si mesmo, ainda que se inclua linguisticamente quando diz “minha turma”, nas linhas 56 e 57, e se coloque em uma posição de se desculpar pelo comportamento deste conjunto na linha 65, em “pedi desculpa pela turma”, indicando, assim, uma cisão não tão profunda com os seus colegas – de alguma forma, Rogério ainda se sente pertencente.

No excerto 2, transcrevo um segundo momento avaliativo de Rogério, em que ele narra o mesmo episódio ocorrido sua sala de aula, com a mesma professora, mas com alterações estilísticas em relação às escolhas léxico-gramaticais para contá-la, assim como com mudanças no nível das avaliações atribuídas – as atitudes, negociações e gradações optadas nesta reformulação da primeira narrativa são feitas em uma manifestação da forte preocupação de meu aluno-colaborador com os possíveis interlocutores de sua fala. Esta reformulação da narrativa transcrita no excerto 1 se deu na etapa da pesquisa, embasada nos termos ético-metodológicos da Prática Exploratória, de “voltar” com os dados transcritos aos participantes

da pesquisa, junto às concepções pensadas, com o objetivo de trocar considerações com o aluno-colaborador. Neste caso, Rogério opta por mandar um novo áudio para refazer o primeiro, como apresentado transcrito no excerto 2.

Excerto 2:

01	Rogério	Quanto a <u>casos</u> >acredito que seja importante relembrar uma
02		vez que< a minha professora estava <u>extremamente</u> estressada
03		com o desrespeito da minha turma. >Me mantive ↓quieto
04		durante a aula < ↓porém, depois conversei com ela para
05		tentar aliviá-la ↑ contando sobre as minhas paixonites (.)
06		meus sentimentos etc (.) ao final, me <u>desculpei</u> pelo
07		desrespeito da minha turma ... Acredito que posso ter
08		ajudado um pouco, mas, mesmo que não, pelo menos eu tentei.

Para minha surpresa, a intervenção que Rogério fez aos dados produzidos no primeiro momento de troca na pesquisa foi em relação à informalidade que sua narrativa; ele disse que gravaria outro áudio, então, um que fosse “mais bonitinho”, de acordo com ele. Expressei a minha intenção de promover esta troca sobre considerações em relação aos dados como voltada a refletirmos juntos acerca de suas contribuições, se estavam de acordo com o que queria transmitir. Esclareci que não havia necessidade de alterar a forma como ele narrou se correspondeu ao que ele queria dizer sobre a situação narrada. O que ocorreu foi uma avaliação negativa – uma ação marcada por afeto de insatisfação - da parte dele ao se deparar com suas falas transcritas, e não queria ser representado por elas, já que sabia que seriam usadas para análise em um curso de mestrado. Mesmo o contexto interacional ainda sendo o aplicativo de conversas do *WhatsApp*, alterou-se a consciência do lugar que ele assume nesta troca – não mais respondendo oralmente a partir de suas considerações em cima de minhas propostas, em um primeiro momento mais espontâneo, mas agora partindo de uma resposta já elaborada e revisitada por meio de sua transcrição. Além disso, ao observar a segunda narrativa com os indicadores da *convenção de transcrição*⁷, não há marcações de símbolos comuns da oralidade, como alongamentos e repetições, bastantes presentes na primeira narrativa, sendo assim um indicador de uma espontaneidade maior desta, em detrimento de um controle maior daquela.

Esta reconstrução da narrativa é feita a partir de uma mudança na consideração do aspecto dialógico de sua fala, notória no nível do Engajamento; nesta narrativa, a heteroglossia

⁷ Convenções de Transcrição adaptadas de Schifffrin (1987) e Tannen (1989).

predomina, como pode ser observado no início e no final: “acredito que seja importante relembrar” (linha 1) e “Acredito que posso ter ajudado um pouco” (linha 7 e 8). Em ambos os trechos destacados, há uma abertura de negociação com o interlocutor com o uso de “acredito que”, em um movimento de expansão dialógica com posições alternativas à sua para a situação narrada. Assim, ao usar este mecanismo linguístico de posição discursiva heteroglóssica para abrir e fechar sua fala neste segundo momento avaliativo, Rogério altera a postura escolhida – mesmo que inconscientemente - na primeira narrativa (do excerto 1), em que é apenas monoglóssico, e transforma seu discurso em aberto a “negociar solidariedade nas interações” (VIAN JR., 2010, p.31). Ainda que as demais escolhas léxico-gramaticais no restante da narrativa possam ser avaliadas separadamente como monoglóssicas, principalmente na parte em que narra a história em si (linhas 3 a 7), como ocorre no excerto 1, interpreto o 2 como predominantemente heteroglóssico. Isso por ser iniciado e encerrado com abertura a posicionamentos distintos ao de Rogério, tanto de aceitação quanto de rejeição, considerando agora a possibilidade de haver outras visões sobre a situação ocorrida em sua sala de aula.

Quando meu aluno-colaborador começa a narrar propriamente a história em si neste excerto 2, ele escolhe recursos léxico-gramaticais mais formais em comparação aos do excerto 1, optando, agora, pelo uso de “extremamente estressada com o desrespeito da minha turma” (linhas 2 e 3) para descrever o estado emocional da professora diante do comportamento de seus colegas, em vez de utilizar “se estressou muito muito muito com a minha turma”, seguido de “minha turma sendo completamente desrespeitosa, atrapalhando a aula dela, e ela perdendo a paciência.” (linhas 56 a 60). Minha intenção aqui não é apenas realizar uma comparação entre os usos e seus níveis de formalidade, mas de considerar e de entender melhor as escolhas linguísticas avaliativas realizadas por Rogério para se expressar a partir das vozes que considera ao fazê-lo. O uso repetitivo do termo “muito,” no excerto 1, utilizado para demarcar a alta intensidade de sua avaliação da professora como “estressada”, é um recurso linguístico de gradação utilizado oralmente. Em um mesmo plano semântico-discursivo, no excerto 2, meu aluno-colaborador opta pelo uso léxico-gramatical de “extremamente” para enfatizar o estado emocional negativo da professora, sendo este um mecanismo de gradação mais utilizado na linguagem escrita formal. Por outro lado, ao entendermos o contexto da modificação de Rogério à sua narrativa neste excerto 2, há o posicionamento predominantemente dialógico de Rogério afetando esta parte monoglóssica de seu discurso, já que ele reselectiona os recursos linguísticos para transmitir

seu discurso. Depois disso, ele resumiu os atos que motivaram este estado em “desrespeito da minha turma”, sem mais realizar os *tokens de atitude* do início do excerto 1 que complementavam a história e traziam implicitamente mais de seu afeto institucionalizado de julgamento em relação à sua turma e ao seu comportamento.

Outros recursos utilizados neste segundo excerto mais marcados de uma linguagem escrita e formal são os usos de “porém” (linha 4), “aliviá-la” (linha 5), “etc” e “Ao final” (linha 6), corroborando para a análise de uma avaliação implícita presente nestes usos e em toda a reconstrução da narrativa em torno de uma preocupação de Rogério com o recebimento de seus interlocutores de sua fala. Mesmo sem estarem linguisticamente evidenciados no discurso, os seus sentimentos estão presentes nestes usos por terem sido selecionados por ele a partir de um estado emocional que considero como de insatisfação em relação à sua narrativa inicial ao vê-la transcrita.

5. ENTENDIMENTOS MOMENTÂNEOS

A escuta, análise e reflexão a partir da troca com meu aluno-colaborador da pesquisa me permitiu expandir entendimentos acerca das emoções presentes na relação aluno-professor de seu contexto específico, assim como de sua construção pessoal avaliativa como aluno neste ambiente. Para complementar sua resposta de como se entendia como aluno, Rogério traz uma narrativa em que se coloca como afastado afetivamente do restante da sua turma e próximo de sua professora.

A análise foi feita a partir de dois momentos discursivos distintos, ambos via o aplicativo de conversas *WhatsApp*, com a mesma experiência sendo narrada, mas com seleções lexicais específicas a partir de distintas posturas afetivas de Engajamento – no primeiro excerto, o posicionamento foi monoglóssico, enquanto, no segundo, heteroglóssico. Com esta abertura de negociação de considerações postulada na reformulação da narrativa, afetos implícitos de insatisfação permearam a fala Rogério, que assemelhava uma leitura de algo anteriormente escrito por conter tantos marcadores linguísticos desta modalidade. Por outro lado, sua narrativa inicial, fechada a outros pontos de vista sobre o ocorrido, considera apenas a sua ótica deste, sendo assim ausente de modalizadores que expressem sua preocupação com o interlocutor.

Ainda assim, já que ambos os momentos narrativos tratam da mesma situação, eles mantêm a prevalência do tom avaliativo no campo semântico do julgamento de estima social de normalidade ao deliberar negativamente sobre o comportamento de seus colegas com a sua

professora. A mudança entre as narrativas se dá exatamente, então, nos recursos avaliativos e léxico-gramaticais que Rogério escolhe para detalhar o comportamento de sua turma, a reação da sua professora e as ações feitas por ele para amenizar a situação julgada negativa a partir de distintas posturas em relação ao recebimento de sua fala. Assim, modalizações diferentes em relação às outras vozes do discurso transparecem nos distintos usos léxico-gramaticais de suas avaliações.

Com o meu alinhamento à Prática Exploratória, a minha pesquisa se propõe colaborativa, em um caminho que, como afirmado por Allwright e Hanks (2009, p.149, tradução minha), tanto “priorize a compreensão do aluno”⁸ quanto mantenha em todos os processos a importância de “tratar os alunos como pesquisadores praticantes em seus próprios direitos”⁹. Portanto, meu aluno-colaborador é considerado também como um praticante da pesquisa, assim como eu. Por isso o motivo de se criarmos momentos de reflexão conjunta em cima dos dados e de construirmos novos entendimentos neste processo, como os gerados na análise microdiscursiva da segunda narrativa.

Portanto, acredito que esta pesquisa pode difundir compreensões acerca da importância do contexto específico das investigações em sala de aula, algo amplamente defendido pela LSF, assim como do conhecimento dos posicionamentos de mundo dos participantes da pesquisa e de suas relações, relevantes para avaliação discursiva de uma determinada pessoa. Busco ressaltar, também, como a pesquisa no contexto pedagógico considerando as percepções dos estudantes pode enriquecer os entendimentos dos professores acerca de sua prática profissional – e de sua vivência fora dela. Propor a escuta para jovens que são constantemente silenciados, tanto em sala de aula quanto na sociedade, tem o potencial de ajudar-nos a criar inteligibilidades sobre suas experiências e afetos, assim como de fazê-los se sentirem ouvidos e proporcioná-los situações de reflexão sobre si próprios.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, Dick, **Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching**. Language Teaching Research, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, 2003.

⁸ No original: “*prioritise learner understandings*”.

⁹ No original: “*treating learners as practitioner researchers in their own rights*”.

ALLWRIGHT, Dick; HANKS, Judith, The Research We Now Need, In: **The Developing Language Learner**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA, Fabíola. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem de avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 99-112.

BASTOS, Liliana; SANTOS, William. Introdução: Entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (orgs), **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

FUZER, Cristiane; CABRAL; Sara Regina Sotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HANKS, Judith. **Exploratory Practice in Language Teaching**. Londres: Palgrave/Macmillan, 2017.

HALLIDAY, Michael A. K.; **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, Christian. **Construing experience through meaning**. London: Continuum International Publishing Group, 2006.

_____; **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4th . ed. London and New York: Routledge, 2014.

KELCHTERMANS, Geert et al. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. In: SCHUTZ, P. A. (Eds.), **Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives**. Dordrecht: Springer, 2009.

LABOV, William. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: **Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1979, p. 354-396.

MARTIN, J. R.; WHITE, Peter R.R.. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OTEIZA, Teresa. The appraisal framework and discourse analysis. In: **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. Abingdon: Routledge, 2017.

VIAN JR., Orlando. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. In: DELTA, v.25, nº 1., p. 99- 129, 2009.

_____. **O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação.** In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Engajamento: monoglossia e heteroglossia.** In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

A AUTORA

Anna Carolina Jardim Gerbasi é mestrande do Programa de Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2021-presente), com a pesquisa em andamento com o tema “Os afetos de um aluno e de uma professora: a investigação de construções discursivas em conversas exploratórias”. Formou-se em Letras-Licenciatura Monolíngue da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2016-2020), onde participou dos programas de licenciatura PIBID, nos anos iniciais da formação (2017), e a Residência Pedagógica, nos finais (2019-2020). Desenvolveu uma pesquisa com o tema “A relação entre alunos-PIBIDs-professor”, apresentada em diversos eventos da Prática Exploratória, iniciando os estudos que desenvolve hoje.