

“Ah, ele é ...” – a (re/co)construção identitária de alunos a partir de avaliações do tipo julgamento no discurso docente

Thelma Christina Ribeiro Côrtes

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo: Por vezes, rotulamos pessoas e grupos, reproduzindo o senso comum, que propaga a ideia de identidade como algo imutável (Norton, 2013). Para contestar esta reprodução e propagação equivocadas, este artigo tem por objetivo mostrar como os discursos de três professoras, permeados por julgamentos, influenciaram a (re/co)construção identitária de seus alunos, além de terem refletido sobre suas próprias identidades docentes. Para tal, este estudo alinha-se à perspectiva da Linguística Aplicada Contemporânea (Signorini, 2006) e ao paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006). A análise dos dados se deu microdiscursivamente através do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), um desdobramento da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994). Para as participantes, as práticas escolares pautadas pela visão mercadológica de ensino influenciam suas percepções de seus alunos/as e de si, afetando a (re/co)construção identitária de discentes e docentes. Com isso, entende-se que as identidades são dinâmicas, porque estamos sempre mudando, o que acaba por modificar o outro, ressignificando-o e a nós mesmos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade. Julgamento de Estima Social. (Re/Co)Construção Identitária.

Abstract: Sometimes, we label people and groups, reproducing common sense, which propagates the idea of identity as something immutable (Norton, 2013). To challenge this mistaken reproduction and propagation, this article aims to show how the discourses of three teachers, permeated by judgments, influenced the identity (re/co)construction of their students, while also reflecting on their own teaching identities. To this end, this study is aligned with the perspective of Contemporary Applied Linguistics (Signorini, 2006) and the qualitative-interpretative research paradigm (Denzin; Lincoln, 2006). Data analysis was conducted at a micro-discursive level through the Appraisal System (Martin; White, 2005), a development of Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994). For the participants, school practices guided by a market-oriented vision of education influence their perceptions of their students and themselves, affecting the identity (re/co)construction of both teachers and learners. Therefore, it is understood that identities are dynamic, as we are constantly changing, which inevitably impacts others, re-signifying them and ourselves.

Keywords: Applied Linguistics. Systemic Functional Linguistics. Appraisal System. Social Esteem Judgment. Identity (Re/Co)Construction.

INTRODUÇÃO

Muitas vezes, podemos caracterizar pessoas ou grupos de forma limitada, baseando-nos num único traço ou característica. Essas caracterizações reduzem o indivíduo a um traço marcante de sua personalidade, a uma característica física chamativa ou a sua profissão, por exemplo. Esta limitação remete às concepções humanistas do indivíduo, que “pressupõem que cada pessoa tem um núcleo essencial, único, fixo e coerente”¹ (Norton, 2013, p. 4).

Contudo, segundo a perspectiva pós-estruturalista, o ser humano é encarado “como diverso, contraditório, dinâmico e mutável sobre o tempo histórico e o espaço social” (Norton, 2013, p. 4). Com isso, tem sua identidade concebida “como o modo como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (Norton, 2013, p. 4).

As identidades também possuem uma “natureza contingente, mutante e dependente do contexto”, pois não são “meramente dadas por estruturas sociais ou atribuídas por outros”, mas são “também negociadas por agentes que desejam se posicionar” (Norton, 2013, p. 4). Além disso, constituem-se “na e pela linguagem” (Norton, 2013, p. 4), porque “[q]uando falamos ou escrevemos, nós simultaneamente dizemos algo (‘informar’), fazemos algo (agir) e somos algo (ser)” (Gee, 2015, p. 1).

Desse modo, desejo contestar a reprodução equivocada de discursos sobre identidades tendo em vista a perspectiva de (re/co)construção de identidades na e pela linguagem. Portanto, o objetivo deste artigo consiste em mostrar como, durante uma conversa de pesquisa (cf. Araujo, 2014), os discursos de três professoras, permeados por julgamentos, influenciaram a (re/co)construção identitária de seus alunos – além de terem refletido sobre suas próprias identidades docentes –, ressaltando a dinamicidade das identidades e demonstrando que práticas comuns à instituição escola influenciam suas percepções de seus alunos/as e de si enquanto professoras.

Para tal, recorro à Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) e a sua relação com o Sistema de Avaliatividade (Vian Jr., 2010) – especificamente, sua relação com o julgamento (Almeida, 2010). Além do arcabouço teórico mencionado, também me

¹ Todas as citações utilizadas dos textos de Blommaert (2005), Norton (2013) e Gee (2015) têm traduções de minha autoria.

aproprio das considerações de diferentes estudiosos pós-estruturalistas sobre identidade (Sarup, 1996; Blommaert, 2005; Bauman, 2005; Norton; 2013). Escolhi estas visões por acreditar que elas se complementam e por me permitirem realizar uma análise teoricamente diversificada dos dados analisados – que, originalmente, consistem no décimo excerto de uma das subseções do capítulo de análise de minha dissertação (cf. Côrtes, 2017).

A organização das seções subsequentes é a seguinte: primeiro, apresento conceitos e posicionamentos de teóricos pós-estruturalistas sobre identidade. Depois, introduzo a perspectiva de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; 2014), mostrando como ela se relaciona com o Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005) e seus aspectos atitudinais, enfatizando o recurso do julgamento. Em seguida, explico os procedimentos metodológicos adotados e a contextualização dos dados. Após, analiso e discuto os dados. Por fim, exponho minhas considerações finais.

A (CO)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA A PARTIR DE AVALIAÇÕES ATITUDINAIS

Por vezes, rotulamos – positiva ou negativamente – pessoas e grupos sociais. Estas atribuições podem ocorrer impensadamente, apenas como mera reprodução do(s) discurso(s) veiculado(s) pelo senso comum. O problema destas caracterizações “descuidadas” a indivíduos e grupos sociais encontra-se no fato de veicularem uma concepção de identidade como algo definitivo, fixo, estável e imutável. No entanto, se estudarmos o conceito “identidade”, veremos que está longe de ser estanque.

Segundo Blommaert (2005), praticamente todos os autores importantes no campo dos estudos identitários argumentariam que **as pessoas não possuem uma única identidade**. Esta unicidade não é possível, porque “as identidades são construídas em práticas que produzem, executam ou realizam identidades – as identidades são a identificação, um resultado do trabalho semiótico socialmente condicionado” (Blommaert, 2005, p. 205). Bauman (2005), por exemplo, defende que há uma **fluidez/liquidez em nossas identidades**. Logo, não é possível compreendê-las como um produto acabado.

Sarup (1996, p. 28) já havia pensado nesta perspectiva de liquidez ao considerar que a identidade “não é algo que encontremos ou que tenhamos de uma vez para sempre. Identidade é um processo”, através do qual estamos constantemente (re/co)construindo a (re)elaboração de quem somos para nós mesmos e para os outros. Por este motivo, a identidade pode ser tida como inacabada, contínua e dinâmica. O autor prossegue, dizendo que “embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem” (Sarup, 1996, p. 48).

Portanto, é possível afirmar que as identidades sociais se manifestam nas práticas discursivas. Araujo (2014, p. 22), então, conclui que:

(...) ao participarmos de uma prática discursiva, além de percebermos a identidade social dos outros e posicionarmos nossa identidade social baseados nessa percepção, também trabalhamos na reconstrução das identidades sociais dos participantes, assim como das nossas próprias, no momento da interação.

Ademais, Norton (2013, p. 2) afirma que “identidades, práticas e recursos se constituem mutuamente”, o que “sugere que a identidade é influenciada por práticas comuns a instituições, como lares, escolas e locais de trabalho”. O próprio Blommaert (2005, p. 203) entende que identidade “são muitas coisas” diferentes, sobretudo “quem e o que você é”, porque “o quem e o que você é’ depende do contexto, da ocasião e de propósito” no qual nos encontramos, e “quase invariavelmente envolve um processo semiótico de representação”.

Diante destas conceituações variadas que possuem semelhanças entre si, evidencia-se que identidade é um conceito complexo e multifacetado, por ser entendido e analisado de inúmeros modos por diferentes autores. Com isso, tomando as perspectivas supracitadas como ponto de partida, entende-se haver um redimensionamento do processo de construção identitária: a identidade não se encontra apenas na dimensão individual, mas também na social.

Ou seja, a partir desta mudança, pode-se reconhecer que há um processo de coconstrução identitária. Tal processo está em consonância com o objetivo deste artigo, que consiste em mostrar como, durante uma conversa de pesquisa (cf. Araujo, 2014), através de nosso(s) discurso(s), eu e duas amigas de trabalho realizamos a(s) (re/co)construção(ões) identitária(s) de nossos alunos – e, conseqüentemente, as nossas também – por meio de avaliações. Ao analisar os dados, percebi que uma das participantes, Mariana, por ser a que mais se expressa no excerto selecionado, construiu sua identidade e a identidade de seus/nossos alunos através de avaliações explícitas e implícitas, positivas e negativas, do tipo julgamento de estima social (vide a próxima sessão). Entendo também que eu e Sabrina – a outra participante – (re/co)construímos nossa(s) identidade(s) a partir das falas de Mariana, ao demonstrarmos concordância com o que ela disse.

Finalizo esta seção afirmando que os pensamentos dos autores mencionados foram vitais para minha compreensão do que os dados “estavam me dizendo” em relação à (re/co)construção das identidades das participantes e de seus alunos a partir de uma perspectiva socioconstrucionista. Explico detalhadamente na seção de análise que Mariana, inicialmente, constrói a identidade de seus alunos (e conseqüentemente a sua, como professora) através de uma autocrítica à prática de tentar definir as identidades dos discentes de forma taxativa,

incisiva e permanente, a qual ela assume adotar em alguns momentos. Entretanto, ela demonstra que este não é o caminho que deseja seguir e (re/co)constrói sua identidade e a dos estudantes. Sabrina e eu (re/co)construímos nossas identidades ao concordamos com as falas de Mariana, alinhando-nos ao(s) seu(s) posicionamento(s).

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Halliday (1994), um dos precursores da Linguística Sistêmico-Funcional, compreende a língua como um sistema potencial de significados, que nunca está desconectada do seu uso em sociedade. O autor propõe que o texto deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de entendimento de como utilizamos a língua, pois concebe a linguagem como um sistema semiótico dividido em três estratos.

Segundo Vian Jr. (2010, p. 21), nesta divisão proposta por Halliday

[t]emos, em um primeiro plano, o estrato grafo-fonológico (letras/sons). Em um segundo plano, temos o nível da oração, que é realizada pela léxico-gramática (fraseados) e, por fim, em um terceiro nível, o semântico-discursivo (significados), localizado em um nível de abstração que está além da oração.

Estes estratos se relacionam visto que os significados (plano semântico-discursivo) são veiculados através dos fraseados (plano da léxico-gramática), que se concretizam linguisticamente através dos sons e das letras (plano grafo-fonológico). Para Vian Jr (2010), o Sistema de Avaliatividade localiza-se no estrato da semântica do discurso, sendo realizado no estrato da léxico-gramática oralmente ou por escrito, de acordo com a interação que se dá, pelo estrato grafo-fonológico. Por isso, caracteriza o Sistema de Avaliatividade como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso.

No entanto, o Sistema de Avaliatividade foi estabelecido por Martin e White (2005), para categorizarem as ocorrências da utilização da gama de recursos léxico-gramaticais disponíveis no sistema linguístico para a realização de avaliações relacionadas a aspectos atitudinais que podemos adotar diariamente. Para Vian Jr. (2010, p. 19), esta categorização “nos permite vislumbrar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, os diferentes recursos utilizados e as possíveis metodologias para a análise de como tais mecanismos ocorrem em língua portuguesa”.

O Sistema de Avaliatividade é composto pela Atitude, pela Gradação e pelo Engajamento, os quais são subdivididos em recursos. Neste artigo, direciono meu olhar para o Sistema de Atitude e seus recursos: afeto, julgamento e apreciação. Dentro do Sistema, estas

três categorias são entendidas como fundamental e profundamente “interligadas na medida em que todas têm a ver com a expressão de ‘sentimentos’. A diferença é que a fundamentação desses sentimentos varia ao longo dos três modos” (White, 2004, p. 182-183). O afeto consiste na expressão de sentimentos no discurso de forma direta, enquanto o julgamento e a apreciação consistem na expressão de formas institucionalizadas dos sentimentos, por tratarem das avaliações relacionadas à moral e à ética na sociedade e por dizerem respeito às avaliações de ordem estética de coisas, respectivamente.

Essas atitudes, independentemente do tipo, expressam “a posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que (...) façamos avaliações em determinadas situações em que expressamos atitudes que possam parecer (...) corriqueiras ou inofensivas, mas que podem magoar, ofender, ferir nosso interlocutor” (Vian Jr., 2010, p. 28-29). Logo, é essencial considerarmos o contexto em que nos encontramos ao avaliarmos, porque um item lexical, em determinada situação, pode não conter nenhum tipo de avaliação. Porém, em outra situação, o mesmo item pode adquirir características ofensivas.

Neste trabalho, enfatizo o julgamento de estima social e seu modo de realização por ser o aspecto que sobressaiu durante a análise dos dados, chamando bastante minha atenção. Segundo Almeida (2010, p. 106),

[o] julgamento (...) traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica[,] (...) te[ndo] a ver com questões de “ética”, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento.

O julgamento, que é “o campo de significados através dos quais construímos nossas posições em relação ao comportamento humano” (White, 2004, p. 187), pode ser classificado como estima social ou sanção social. O primeiro está relacionado a avaliações que envolvam admiração ou crítica, por exemplo, sem haver qualquer tipo de implicação legal. O segundo, porém, está vinculado a elogios ou condenações, que geralmente envolvem algum tipo de complicação legal ou moral. No caso deste artigo, considere todos os julgamentos feitos pelas falantes no excerto analisado como de estima social, porque todas as avaliações positivas e negativas – que acabaram por (re/co)construir as identidades de seus alunos e suas identidades enquanto profissionais – voltaram-se para o âmbito do enaltecimento e/ou desaprovações, não ocorrendo qualquer tipo de implicação legal ou moral em virtude de suas falas.

Martin (2000) afirma que o julgamento, a apreciação e o afeto podem ser realizados implícita e explicitamente. “A atitude explícita acontece quando uma avaliação positiva ou negativa é materializada no discurso podendo ser intensificada para mais ou para menos. Para tanto, elas realizam-se utilizando vários elementos léxico-gramaticais” (Hood, 2004, p. 76). Já a atitude implícita depende de “implicações e inferências, nas quais espera-se que o leitor/ouvinte interprete os eventos descritos ou o estado de coisas como positivo ou negativo, de acordo com o sistema de valores que eles trazem para o texto” (White, 2004, p. 180).

Para este trabalho, foco nas avaliações explícitas, pois foi o modo de realização dos julgamentos mais utilizado pelas falantes. Entretanto, ressalto que também houve avaliações implícitas, que são igualmente importantes. Todavia, podem ser mais difíceis de se compreender, por serem realizadas através de significados ideacionais, que podem “ser usados para efetuar as avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo, (...) por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada” (Almeida, 2010, p. 101).

Prossigo, então, para as explicações sobre a metodologia utilizada e contextualizo os dados.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DADOS

Alinho este artigo à Linguística Aplicada Contemporânea (doravante LAC), que tem se dedicado a procurar entendimentos e reflexões sobre situações ao invés de buscar soluções de problemas (cf. Moita Lopes, 2006). A LAC tem se voltado cada vez mais para a condução de investigações autorreflexivas (cf. Moita Lopes, 2006), por entender que o estudo da língua – e das identidades, materializadas através daquela – também envolve a “participação ativa do próprio pesquisador”, pois ele “contribui para a produção da situação que descreve” (Signorini, 2006, p. 187). Como consequência, torna-se impossível dissociar o conhecimento da língua “da situacionalidade do objeto de estudo [as identidades, no presente trabalho] em diferentes níveis, nem de suas relações com outros objetos, envolvendo, reflexivamente, os atos de produção de conhecimento pelo próprio analista” (Signorini, 2006, p. 187).

Essa impossibilidade é defendida por Norton, (2013, p. 13), que afirma que tem ocorrido

um interesse crescente na identidade do pesquisador em relação aos participantes da pesquisa (...). Nesta visão, os pesquisadores precisam entender sua própria experiência e conhecimento, bem como os dos participantes de seus estudos. Isso não sugere que a pesquisa de identidade esteja com falta de rigor; pelo contrário, todos os estudos de pesquisa são

entendidos como “situados”, e o pesquisador é parte integrante do progresso de um projeto de pesquisa.

Assim, é vital focalizar “tanto a construção do analista como também dos falantes sobre o que está sendo estudado” (Moita Lopes, 2006, p. 37), o que faz com que a LAC extrapole “a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (Moita Lopes, 2006, p. 31). Então, para dar conta “da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem (...), passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (Moita Lopes, 2006, p. 19). Essa análise interdisciplinar “é fruto do entendimento de que os fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações” (Fabrício, 2006, p. 48). Logo, a LAC se insere na pesquisa em ciências sociais que “hoje questiona as formas tradicionais de conhecimento e abre um leque muito grande de desenhos de pesquisa de natureza interpretativista (Moita Lopes, 1994) e de modos de construir conhecimento sobre a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 25).

Assim, desejo entender as (re/co)construções identitárias feitas por mim e por duas colegas de trabalho em um dos excertos da conversa de pesquisa analisada, originalmente, em minha dissertação, e como essas (re/co)construções emergem discursivamente através de nossas avaliações. Com isso, este artigo se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, que tem como foco de estudo “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; Lincoln, 2006, p. 23). Nesta abordagem, são utilizadas práticas metodológicas variadas, como “a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16), dentre outras possibilidades.

Como já mencionado, optei pela conversa de pesquisa, termo cunhado e explicado por Araujo (2014), que se caracterizou, no caso da pesquisa dela, na transformação de uma entrevista numa conversa corriqueira, na qual ocorreram sobreposições e interrupções de turno e a ratificação da manutenção dos turnos ao longo da geração de dados. No caso deste artigo, eu havia preparado uma pergunta para a interação com os participantes – “o que aflige cada um como professor?” –, a qual fui “intimada” por um deles a fazer no início da gravação. Este mesmo participante pediu a palavra “quando acabei de falar e fez seu desabafo (...), a partir do qual a interação foi tomando características de conversa” (Côrtes, 2017, p. 65), pois também ocorreram sobreposições e interrupções de turnos, nos quais “nos expressamos livremente, falando sobre nossas próprias angústias e/ou nos posicionando acerca das aflições dos amigos” (Côrtes, 2017, p. 65).

Como exposto na introdução, o excerto analisado neste trabalho consiste no décimo excerto de uma subseção do capítulo de análise de minha dissertação, sendo ele parte dos 21 minutos iniciais de uma gravação de áudio de quase duas horas de duração, transcrito de acordo com convenções de transcrição simplificadas da tradição da Análise da Conversa². A gravação ocorreu no dia 16 de abril de 2016, numa pizzaria na Zona Norte do Rio de Janeiro, durante um encontro previamente combinado entre os participantes da conversa, para que pudessemos chegar a entendimentos e reflexões acerca dos sofrimentos e angústias pelos quais eu e os demais participantes estávamos passando.

Os participantes da conversa de pesquisa em análise são cinco jovens adultos, Mariana³, Guilherme, Paulo, Sabrina e eu, cujas idades variavam entre 25 e 30 anos na época da gravação. Mariana é professora de Artes; Guilherme e Sabrina, de Biologia; Paulo, de Física; e eu, de Inglês. Conheci os quatro na Escola⁴, onde lecionamos até 2016. Paulo encerrou seu vínculo empregatício no final de 2016; Guilherme, no início de 2018; e Mariana, por volta de 2019. Sabrina e eu ainda trabalhamos na instituição.

Eu, Mariana e Guilherme somos ex-alunos da Escola e trabalhamos como monitores durante alguns anos antes de nos tornarmos professores. Conhecíamos uns aos outros, mas não éramos próximos. Sabrina e Paulo se conheceram antes, em outra instituição particular de ensino, e já eram amigos quando os conhecemos, em 2015. Neste mesmo ano, por nos encontrarmos frequentemente na sala dos professores e por ter havido simpatia entre todos, começamos a nos aproximar e a conversar sobre nossas vidas pessoais, a Escola e a educação na cidade e no país, compartilhando nossas percepções acerca destes assuntos.

Quando percebemos, estávamos sempre conversando quando nos encontrávamos no colégio e começamos a marcar saídas frequentes. Em virtude destes encontros corriqueiros fora do ambiente de trabalho, senti-me à vontade de pedir que uma de nossas conversas fosse voltada para a geração de dados de minha dissertação. Por isso, preparei a pergunta supracitada, para que eles a respondessem. Paulo foi o primeiro a se manifestar; a partir de seu desabafo, os outros participantes se engajaram na interação, compartilhando suas opiniões, dúvidas e angústias.

Após a contextualização do paradigma de pesquisa adotado, da situação de geração de dados e dos participantes, volto-me para o momento da conversa que compõe os dados deste artigo, a fim de iniciar a análise e discussão do excerto em que Mariana começa um debate acerca das “consequências de deixarmos a visão humana – a qual defendemos que deveria ser

² Para mais detalhes, vide as convenções de Transcrição adaptadas de Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

³ Para preservar o anonimato dos participantes da conversa, seus nomes foram trocados por pseudônimos.

⁴ Nome atribuído à instituição de ensino na qual trabalhávamos na época da escrita da dissertação.

a predominante no ensino – um pouco de lado e acabarmos ‘nos deixando levar’, em alguns momentos, pela visão mercadológica – a que, de fato, tem predominado” (Côrtes, 2017, p. 107) na educação. Para analisar este excerto, enfatizando a (re/co)construção da minha identidade, da de Sabrina, de Mariana e dos alunos mencionados por Mariana, baseio-me nas teorias apresentadas anteriormente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O excerto analisado é composto por 35 linhas. Para facilitar sua leitura e entendimento, dividi-o em três partes. Na primeira, das linhas 01 a 10, Mariana continua o assunto sobre o qual eu, ela e Sabrina falávamos, a influência da visão mercadológica no ensino, enfocando as consequências desta visão para professores e alunos. Paulo e Guilherme não participaram deste momento da conversa, pois Paulo pediu para conversar a sós com Guilherme sobre um problema que teve em outra instituição de ensino.

Mariana	01	Mas eu acho assim ... é:: ... dá trabalho demanda trabalho você se atualizar ... respeitar o conteúdo humano querer entender que aluno é esse que tá com você
	02	
	03	
Thelma	04	°Uhum°
Mariana	05	E não tratar ele do jeito que ... “ah ele é-” ... a- eu me vejo às vezes ... é: é muito simples esse caminho então a gente se pega nesse caminho todo tempo ... fulano é <u>burro</u> ... fulano é:: <u>tapado</u> ...
	06	
	07	
Thelma	08	Tapado ((falo mastigando um pedaço de pizza))
Mariana	09	Fulano é:: <u>chato</u> fulano é <u>mau-caráter</u>
Thelma	10	<u>É</u> ::=

Nesse trecho, Mariana começa a falar de sua percepção sobre a visão mercadológica de ensino nas escolas, expondo os motivos que a levam a acreditar na prevalência dela: “eu acho assim, dá trabalho, demanda trabalho você [o professor e as escolas] se atualizar, respeitar o conteúdo humano, querer entender que aluno é esse que tá com você” (linhas 01-03). Isto é, Mariana argumenta que se atualizar profissionalmente e conhecer cada aluno com quem se lida, respeitá-lo e tentar entendê-lo é uma tarefa trabalhosa e demorada, que requer paciência e dedicação, realizando, portanto, um julgamento explícito de estima social sobre o papel das escolas e dos professores. Aparentemente, este julgamento é genericamente direcionado àqueles envolvidos com educação. Mas, adiante, fica claro que é um julgamento que ela faz de si.

Ao mencionar o respeito ao conteúdo humano e a vontade de compreender os alunos com quem a escola e, sobretudo, os professores lidam (linhas 02-03), entendo que Mariana está

pensando na(s) identidade(s) de seus alunos: “Quem são eles? O que desejam da escola, dos professores, de si, da vida? Quais são seus medos, anseios, dúvidas e vontades?”. Pensar nestes aspectos em relação a todos os alunos com quem convivemos diariamente é uma atividade trabalhosa, extenuante, que demanda esforço e comprometimento mental e emocional. Por isso, nem todos os professores e escolas se dispõem a fazê-lo, optando pela visão mercadológica, “pois o aluno não é mais encarado como um indivíduo que merece e precisa de um atendimento único e pessoal, mas sim como um cliente, e clientes são tratados de forma padronizada” (Côrtes, 2017, p. 108), o que faz com que os alunos “passem a ter” a identidade única e homogênea de cliente, sendo mais fácil de tratar, conviver e lidar com todos.

Eu concordo com a percepção de Mariana, que retoma o turno, alertando que não devemos “tratar ele [o aluno] do jeito que ‘ah ele é [alguma coisa]’” (linha 05). Com este alerta, ela chama a atenção para a prática de rotular os estudantes, aspecto que deve ser pensado cuidadosamente, pois interfere no convívio entre docentes e discentes, além de ser uma prática limitadora de identidades, por acabar transmitindo a falsa sensação de que é viável reduzir o aluno a uma identidade única, o que não é, como argumenta Blommaert (2005).

Mariana critica esta atribuição de rótulos, dizendo que “é muito simples esse caminho” (linha 06), e os professores de forma geral, porque, como é um caminho simples, “a gente se pega nesse caminho todo tempo: fulano é burro, fulano é tapado” (linhas 06-07). Ela também se critica, pois confessa que “eu me vejo às vezes [fazendo isso]” (linha 05). Compreendo que o intuito de Mariana de julgar a prática de rotulação e os professores que a praticam é, na verdade, refletir sobre algo que a própria faz em alguns momentos. Com essa reflexão, ela realiza um autojulgamento implícito (visto que não elaborou a frase por completo, deixando subentendido o que queria dizer), o qual entendo ser positivo, porque ela demonstra ter consciência de suas ações e preocupação por às vezes proceder da forma que não gostaria.

Na crítica aos professores, Mariana utiliza os termos “burro” (linha 07) e “tapado” (linha 07) para exemplificar alguns dos adjetivos pejorativos (julgamento explícito e bastante negativo de estima social) que podem ser atribuídos aos alunos – não apenas pelos docentes, mas também pela coordenação e direção das escolas – e a expressão “todo tempo” (linha 07), para mostrar que esta é uma ação constante. Eu repito o termo “tapado”, concordando com a crítica, e Mariana continua a exemplificação, acrescentando os adjetivos “chato” (linha 09) e

“mau-caráter” (linha 09), que novamente exemplificam julgamentos negativos e explícitos de estima social feitos aos alunos.

Quase sempre, estas adjetivações (extremamente) negativas se dão entre os professores ou entre professores e coordenação/direção, não chegando ao conhecimento dos alunos. Caso isto ocorresse, provavelmente os julgamentos sobre os estudantes deixariam de ser de estima social e passariam a ser de sanção social, porque acarretariam complicações legais para os docentes e/ou direção e coordenação.

Porém, tenho convicção de que esta rotulação inadequada afeta bastante e negativamente o modo como os profissionais encaram e tratam os alunos, em razão de passarem a conceber identitariamente os estudantes de forma restrita, limitada e limitadora. Esta limitação pode trazer más consequências para a construção identitária dos adolescentes, porque “independentemente de alguém querer ou não pertencer a determinados grupos, o indivíduo é frequentemente agrupado pelos outros em processos de categorização social – muitas vezes institucionalizada – chamada de *othering*/alteridade” (Blommaert, 2005, p. 205).

No próximo trecho, das linhas 11 a 21, Mariana esclarece que discorda da atribuição de rótulos negativos, expondo as razões que a levam a esse pensamento.

Mariana	11 12 13 14 15	=Quando na verdade você tem que olhar e perceber a deficiência daquele aluno porque que ele tá se comportando ele é um indivíduo em formação ele não tem ainda a mente dele formada o caráter dele formado e <u>você</u> pode contribuir pra mudança daquilo ali de [alguma forma]
Thelma	16	[E às vezes ele] é totalmente desestimulado em casa
Mariana	17	E como você [tá naquele lugar mecânico]
Sabrina	18 19	[°Sim° é o problema não é só] ele em sala de aula [tem todo um] =
Mariana	20	[Exatamente]
Sabrina	21	= histórico por trás também

No trecho acima, após exemplificar caracterizações negativas normalmente atribuídas a estudantes por professores (e possivelmente por outros profissionais que tenham contato com os jovens), Mariana expressa seu posicionamento sobre o caminho que acredita que deva ser seguido pelos docentes: “na verdade, você [professor] tem que olhar e perceber a deficiência daquele aluno, porque que ele tá se comportando [de determinada forma]” (linhas 11-12). Ao utilizar o termo “deficiência” (linha 11), um julgamento implícito de estima social, acredito que Mariana esteja falando do(s) ponto(s) fraco(s) da pessoa.

Isto é, na perspectiva dela – e na minha –, é obrigação do professor notar seu aluno e prestar atenção nele antes de pensar em rotulá-lo – o que nem deveria ocorrer. O professor deve, ao menos, tentar compreender o que está acontecendo com seu aluno, considerando que ele é um ser humano com sentimentos, que pode estar passando por problemas e/ou precisando de ajuda. Então, entendo que eu e Mariana encaramos o professor como aquele que precisa tentar entender, se preocupar e se importar (os quais são traços identitários que atribuímos aos docentes) com os jovens com os quais convive.

Caso o estudante necessite de ajuda, Mariana defende que o professor também deve estar disponível para ajudar, pois como acredita que “ele [o aluno] é um indivíduo em formação, ele não tem ainda a mente [a opinião, o ponto de vista] dele formada, o caráter dele formado, você [professor] pode contribuir pra mudança daquilo ali de alguma forma” (linhas 12-15). Ao dizer que o aluno “é um indivíduo em formação” (linhas 12-13), Mariana atenta para a constância da mudança, isto é, estamos sempre aprendendo e desaprendendo, nos construindo, coconstruindo e reconstruindo.

Esta (re/co)construção está de acordo com o pensamento de Bauman (2005) de que há fluidez em nossas identidades, por isso, não é possível compreendê-la como um produto acabado, e de Sarup (1996), de que a identidade é um processo constante, contínuo e dinâmico. Em virtude dessa dinamicidade, Mariana acredita veementemente que o professor pode e deve ajudar o aluno a se entender, a se (re)encontrar e/ou a se (re)descobrir, sendo uma influência positiva para o estudante (“você [professor] pode contribuir pra mudança daquilo ali [do caráter, da mente, da personalidade] de alguma forma”, linhas 14-15). Essa crença também provoca, em minha percepção, mudanças benéficas ao professor, levando-o a ressignificar seu modo de ser, de agir e de pensar enquanto profissional e pessoa.

Creio que as mudanças ocorrem tanto no docente quanto no estudante porque a linguagem possui um papel central na relação entre o indivíduo e o social, visto que ela

(...) não apenas define práticas institucionais, mas também serve para construir nosso senso de nós mesmos – nossa subjetividade: (...) é também o lugar onde nosso senso de nós mesmos, nossa subjetividade, é construído’ (1997, p. 21). O uso do termo subjetividade, derivado do termo sujeito, (...) serve como um lembrete de que a identidade de uma pessoa deve sempre ser entendida em termos relacionais: o indivíduo é frequentemente sujeito de um conjunto de relações (isto é, em uma posição de poder) ou sujeito a um conjunto de relacionamentos (ou seja, em uma posição de potência reduzida) [grifos de Norton] (Norton, 2013, p. 3-4).

Sobrepondo-me à fala de Mariana, atento para a questão de que “às vezes, ele [o estudante] é totalmente desestimulado em casa” (linha 16). Ao mencionar a falta de estímulo, realizo o julgamento explícito de estima social do que pode levar o aluno a não se interessar pelas aulas e acabar sendo rotulado: trazer consigo, para o ambiente escolar, identidades negativas que têm origem em casa.

Mariana tenta continuar seu raciocínio, dizendo que “e como você tá naquele lugar mecânico” (linha 17), mas é interrompida por Sabrina, que concorda comigo, dizendo que “o problema não é só ele [o aluno] em sala de aula, tem todo um histórico por trás também” (linhas 18, 19 e 21). Portanto, interpreto que eu e Sabrina concordamos que a questão do aluno não pode ser tratada com superficialidade pelo professor. Não podemos achar que os problemas dos alunos se restringem ao ambiente escolar, pois há um “histórico por trás”, metáfora que abrange possibilidades de locais em que o estudante se constitui enquanto ser humano.

No último trecho, das linhas 22 a 35, Mariana retoma o turno, explicando o que é o “lugar mecânico” que mencionou e suas consequências para os professores.

Mariana	22 23 24 25 26	Quando você tá naquele lugar mecânico da da mera reprodução “eu preciso dar esse conteúdo você tá me atrapalhando” a gente esquece o material humano que tá na nossa frente (.) esquece as necessidades que cada um aluno pode ter e tá aí uma outra angústia (.) salas com cinquenta pessoas
Thelma	27	Nossa ab[surdo]
Mariana	28	[Não] tem como=
Sabrina	29	[Sim]
Mariana	30	=você trabalhar numa sala com cinquenta pessoas
Thelma	31	Como? não tem não e[xiste]
Sabrina	32 33	[°Você] não dá atenção ideal pra cada aluno ... se com [vinte] =
Thelma	34	[°É::°]
Sabrina	35	=já é difícil imagina com [cinquenta]

Mariana concorda com Sabrina (linha 20) e retoma o turno, repetindo o que dissera e desenvolvendo sua argumentação. Mariana, ao afirmar que estamos “naquele lugar mecânico da mera reprodução” (linha 22) – julgamento negativo e implícito de estima social que entendo significar que não estamos pensando e refletindo, estamos apenas repetindo o discurso predominante, pautado na visão mercadológica de ensino –, em virtude do qual dizemos para os alunos que “eu preciso dar esse conteúdo, você tá me

atrapalhando’ ” (linha 23) (julgamento explícito negativo em relação ao aluno) – porque o aluno faz perguntas ou conversa durante a explicação, por exemplo –, acaba reforçando minha interpretação de sua primeira fala deste excerto de que deixamos a visão humana de educação de lado, pois “a gente esquece o material humano que tá na nossa frente, esquece as necessidades que cada aluno pode ter” (linhas 23-25).

Como supracitado, o aluno não é mais visto como uma pessoa na visão mercadológica, mas sim como um cliente, e há um padrão de atendimento ao cliente que deve ser seguido – o que supostamente “facilita” o trabalho de quem atende, visto que as pessoas passam a ser tratadas de forma homogênea, perdendo a singularidade de suas identidades. Logo, deixamos de lado o “material humano” (linha 24) – que entendo serem as emoções, as particularidades e especificidades dos estudantes – e “as necessidades que cada aluno pode ter” (linha 25) – que podem ser de diversas naturezas: emocional, física, social e econômica, exemplo –, o que faz com que desconsideremos a complexidade e a diversidade que permeia as identidades desses jovens.

Do final da linha 25 até a linha 35, discutimos sobre a falta de pessoalidade nas relações com os alunos, uma das aflições de Mariana (“e tá aí uma outra angústia”, linha 25), o que acaba ocorrendo em razão da formação de “salas com cinquenta pessoas” (linha 26). Outras angústias emergiram em falas dela, em outros momentos da conversa, em excertos que não constam neste artigo. Neste trecho da conversa, reforçamos a ideia de que não estamos conseguindo fazer um trabalho humanizado e de qualidade, porque as salas estão cada vez mais “inchadas” de alunos – o que não é culpa deles – e deixamos claro o quanto este “inchaço” nos deixa indignadas, por não conseguirmos dar “atenção ideal pra cada aluno” (linha 32).

Não entrarei em detalhes acerca do final deste excerto por entender que eu, Mariana e Sabrina não dizemos nada que possa acrescentar à reflexão já exposta sobre a (re/co)construção identitária dos alunos e de nós mesmas através dos julgamentos de estima social que realizamos. Por este motivo, passo para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busquei entender como, durante uma conversa de pesquisa, a verbalização de julgamentos e avaliações realizados por mim e por duas colegas de trabalho influenciou a (re/co)construção identitária dos alunos. Embora também tenhamos refletido sobre nossas próprias identidades docentes, a análise indicou que as representações construídas no discurso

podem reforçar ou transformar percepções sobre os estudantes, impactando suas identidades no ambiente escolar.

Os julgamentos de estima social (em sua maioria, explícitos) que emergiram das/nas falas de Mariana demonstraram que ela possui forte senso crítico, censurando a influência da visão mercadológica no ensino e suas consequências para professores e alunos e a si mesma. Ao se autocriticar através de julgamentos implícitos e explícitos, negativos e positivos, entendo que Mariana deixa claro o que pensa ser o correto em relação ao relacionamento entre professores e alunos: o docente deve prestar atenção nos aprendizes, para perceber a melhor forma de ajudá-los de acordo com a situação em que cada um se encontra, olhando para as necessidades de cada um em determinado momento.

Além disso, ela se constrói identitariamente, demonstrando tentar ter consciência de suas atitudes, ressaltando que, apesar de buscar acertar, é humana e erra, deixando-se levar pelo “caminho mais fácil” de criticar, julgar e/ou rotular os estudantes sem buscar entender os motivos de eles serem e/ou agirem de determinadas formas. Esses julgamentos podem influenciar negativamente a (co)construção identitária dos alunos e são um reflexo da visão mercadológica de ensino que predomina em muitas instituições de ensino.

Nesta perspectiva, os alunos se tornam clientes atendidos de forma padronizada, a fim de ser mais fácil lidar com todos, o que acaba por homogeneizar as identidades dos discentes, dando-lhes (e aos docentes) a falsa sensação de que “todos são iguais”, ou ao menos muito parecidos. Essa ideia equivocada faz com que o processo de ensino-aprendizagem se torne desprovido de relações interpessoais estreitas e profundas, afetando negativamente a convivência entre professores e alunos.

Nos dados analisados, Mariana apresenta, inicialmente, as identidades de seus alunos a partir da rotulação e da homogeneização. Todavia, ao se autocriticar, ela vai desconstruindo esta visão que considera – e eu também – equivocada em relação aos estudantes, reelaborando as identidades deles como sendo sujeitos em formação, complexos, que têm conflitos, problemas, medos, vontades, alegrias e dificuldades tanto no âmbito escolar quanto no pessoal. Deste modo, percebo haver um ponto de semelhança entre as identidades (re/co)construídas dos alunos e de Mariana: elas são dinâmicas, porque estamos sempre mudando, o que acaba por modificar o outro (positiva e/ou negativamente), resignificando-o e a nós mesmos.

Em relação a mim e à Sabrina, ao longo da análise dos dados, entendi que nós duas coconstruímos nossas identidades a partir das falas de Mariana, alinhando-nos com seus posicionamentos e corroborando-os. Sempre que Mariana expressava sua opinião (construindo sua identidade e/ou a dos alunos), concordávamos com o que dizia – por pensarmos como ela

CÔRTEZ, Thelma Christina Ribeiro. “Ah, ele é...” – a (re/co)construção identitária de alunos a partir de avaliações do tipo julgamento no discurso docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

– e, em alguns momentos, fizemos comentários/críticas/ponderações por estarmos engajadas no assunto, os/as quais complementaram as falas dela e os/as quais entendo terem possibilitado a coconstrução de nossas identidades. Portanto, do mesmo modo que Mariana se construiu identitariamente, nós nos (co)construímos; da mesma forma que ela concebeu a identidade dos alunos, nós também.

Finalizo este trabalho ressaltando a relevância de pesquisas voltadas para o estudo das identidades de alunos e de professores. Estes estudos são fundamentais, pois podem contribuir para a melhoria do relacionamento entre docentes e discentes, visto que, ao tentar entender com quem lidamos, tentamos nos entender melhor. Desta forma, não apenas a relação interpessoal entre as partes se torna mais forte e estreita, mas também pode ocorrer o fortalecimento e a melhoria das qualidades de vida na/da sala de aula, o que reflete positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. 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, p. 99-112.

ARAÚJO, T. O. **Paisagens identitárias de professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro: um estudo de práticas narrativas e avaliativas**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

AZEVEDO, D. M. **Você vai ser nossa professora no ano que vem?** Trabalhando para entender a sensação de prazer e sucesso vivenciada por alunos de língua inglesa e sua professora. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BLOMMAERT, J. (2005). Identity. In: **Discourse**. Cambridge University Press. 203-232.

CÔRTEZ, T. C. R. **“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”**: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

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

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.

CÔRTEZ, Thelma Christina Ribeiro. “Ah, ele é...” – a (re/co)construção identitária de alunos a partir de avaliações do tipo julgamento no discurso docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

GEE, J. P. Discourse, small d, big D. In: K. TRACY, C. ILIE, & T. SANDEL (Eds.) **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. New York: John Wiley, 2015, p. 1-5.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday’s introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, (1994) 2014.

HOOD, S. **Appraising research: taking a stance in academic writing**. Tese de doutorado. University of Technology: Sidney, 2004.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 13-44.

NORTON, B. **Identity and language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

SARUP, M. **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SIGNORINI, I. 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.

VIAN JR., O. 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, p. 19-29.

WHITE, Peter. R. R. **Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva**. Linguagem em (Dis)curso, v. 4, n. esp., p. 177-205, 2004.

A AUTORA

Thelma Christina Ribeiro Côrtes é mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente, é professora de língua inglesa em um curso de idiomas, no qual dá aula para adultos, e em uma escola particular, na qual leciona para turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Também está no final de seu contrato como professora substituta das disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para alunos do curso de graduação em Licenciatura Português-Ingês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: thelmachris@hotmail.com