

Vitor Azevedo Abou Mourad*

AFETOS E JULGAMENTOS (DES)ESPERANÇOSOS EM TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS UMA ANÁLISE A PARTIR DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

*Doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio e licenciado em Letras, pela mesma instituição, além de especialista em Docência pelo IFMG. Coordena, desde 2022, o pré-vestibular comunitário da PUC-Rio.

Resumo

Este artigo analisa excertos de entrevistas com estudantes de um curso pré-vestibular comunitário à luz do Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco no subsistema da Atitude, particularmente em Afetos e Julgamentos. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, busco compreender como as avaliações dos participantes são construídas discursivamente e quais sentidos emergem dessas escolhas léxico-gramaticais. Os excertos apontam, por um lado, sentimentos de insegurança, desesperança e frustração diante das desigualdades educacionais vivenciadas; por outro, expressam afetos positivos relacionados ao acolhimento e ao reconhecimento no espaço comunitário. Entendimentos sugerem que Afetos e Julgamentos não apenas traduzem experiências pessoais, mas também constroem narrativas coletivas de resistência e pertencimento, destacando os pré-vestibulares comunitários como espaços de transformação social e educacional.

Recebido em: 22/08/2025

Aceito em: 03/11/2025

Revista Escrita.
Rio de Janeiro,
n. 31, 2026.
ISSN: 1679-6888

Palavras-chave

Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade. Educação. Pré-vestibulares comunitários. Esperança.

Introdução

Mesmo com diversos avanços no âmbito da educação nos últimos anos – como as políticas afirmativas, os programas de acesso e permanência no ensino superior, o incentivo ao ensino médio,

com o Pé-de-Meia¹ etc. –, o Brasil experimentou, em sua história recente, um período de retrocessos e de polêmicas na agenda educacional. A escalada cada vez mais acelerada dos princípios neoliberais, com força na educação, é um fator que pode ser atrelado a alguns fatos recentes em relação às políticas e práticas educacionais no país. O neoliberalismo, voltado para a expansão de mercados livres e para o crescimento econômico (Oliveira, 2020), tem se preocupado com uma educação que treine as pessoas para o mercado de trabalho, de acordo com as demandas do capital. Para tal finalidade, os neoliberais propõem que essa educação seja gerida, principalmente, por instituições privadas, com a intervenção mínima do Estado.

Em um cenário crítico oposto a essa lógica neoliberal sobre a educação, podemos mencionar as reflexões iluminadas, há mais tempo, por Paulo Freire (2022; 2020), cuja pedagogia libertadora trouxe uma abordagem revolucionária à educação em sua época. Sua proposta, fundamentada na conscientização, no diálogo horizontal e na promoção da autonomia, tem sido um farol para a construção de uma educação mais participativa e contextualizada. O educador não apenas influenciou a teoria educacional, mas também inspirou práticas que visam à transformação social (Freire, 2020).

Uma das críticas do educador volta-se para o modelo de ensino vigente há muitos anos no Brasil, com foco direcionado para a disciplina e para a obtenção de notas, definido por Freire (2020) como a educação bancária. Nessa direção, dentro de uma lógica capitalista, neoliberal e materialista, é cobrado que as instituições de ensino básico e superior guiem os alunos rumo a um futuro de sucesso e prosperidade, alinhando-se ao sistema e aos valores sociopolíticos vigentes. Com isso, perde-se a oportunidade de o ambiente de ensino-aprendizagem promover trocas e interações entre os agentes envolvidos nesse processo.

Em oposição a essa perspectiva bancária da educação, surge a educação como prática da liberdade, que, “ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2020, p. 98). Sendo assim, Freire propõe a possibilidade real de transformação social, com a ampliação de horizontes e perspectivas de vida, fazendo, também, com que os sujeitos passem a intervir, criticamente, em sua realidade.

Nessa direção, educar, sobreviver e resistir convergem, muitas vezes, em um único ato. Especialmente no caso de grupos à margem da sociedade, a educação é uma arma poderosa contra as estruturas opressivas, uma ferramenta que transcende o mero apren-

¹ Programa federal, criado em 2024, de incentivo financeiro à permanência e à conclusão do ensino médio por estudantes de baixa renda da rede pública. A iniciativa prevê o pagamento de bolsas condicionadas à matrícula, à frequência escolar e à conclusão do ensino médio, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e promover maior equidade.

dizado acadêmico. A busca pelo conhecimento torna-se, assim, uma forma de sobrevivência, uma maneira de resistir à marginalização e à exclusão social, reforçando a ideia de que a educação é um ato intrínseco de resistência. Resistência essa que não pode ser confundida com resignação; para Pontual (2019, p. 160), “ao contrário, precisa ser elaborada com as pedagogias da indignação, do compromisso, da esperança e da construção de sonhos possíveis, para utilizar categorias de Paulo Freire”.

Hoje, ainda são enfrentados problemas de desigualdade, falta de infraestrutura, desvalorização docente e inúmeras outras barreiras que desafiam o ideal de uma educação democrática e inclusiva e contribuem para o sentimento de desmotivação e desesperança. Neste artigo, busco refletir como jovens estudantes constroem, em seus discursos, avaliações (des)esperançosas sobre as suas trajetórias educacionais, principalmente a partir de avaliações do tipo Afeto e do tipo Julgamento, categorias advindas do Sistema de Avaliatividade, inserido na Linguística Sistêmico-Funcional.

Referencial teórico

Teorizando a (des)esperança

No senso comum, a esperança é frequentemente vista como uma simples expectativa positiva em relação ao futuro, sendo muitas vezes confundida com o otimismo. É a crença de que algo desejado acontecerá, independentemente das probabilidades. Por esse motivo, é nomeada, no discurso popular, como “a última que morre”, além de ser vista como uma mola propulsora que permite que as pessoas perseverem diante das adversidades e mantenham seus sonhos vivos. No entanto, assumindo um ponto de vista teórico e científico sobre a esperança, ela se apresenta como um fenômeno complexo e multifacetado que pode ser analisado sob diferentes perspectivas.

A concepção de esperança pode ser uma resposta à descrença, sobretudo em situações de tensão e incerteza, caracterizadas por instabilidades e angústias que fazem com que os indivíduos busquem um lugar seguro (Facina, 2022). Sob esse viés, diante desse cenário complexo e às vezes pouco motivador para a imaginação de futuros possíveis, o hoje é colocado “como o espaço-tempo do existir cotidiano, a única garantia possível” (Facina, 2022, p. 5). Especialmente em espaços em que o medo e a falta de perspectivas imperam – em grande parte devido à falta de um poder público atento e eficaz e devido à crise enfrentada em diversos setores –, a sobrevivência, bem como a esperança, surgem como formas de superação das condições impostas socialmente.

Nesse sentido, pode-se entender a esperança como um avanço do sobreviver, uma vez compreendendo-a “como método, como saber prático, como maneira de existir em contingência imaginando futuros, como lente através da qual se lê o mundo e são traçadas táticas e estratégias para nele atuar” (Facina, 2022, p. 6), ou seja, assumindo uma postura política e que se mostra incomodada com as configurações sociais do agora.

Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994), parte do pressuposto de que a linguagem deve ser compreendida em seu uso social, “pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal sofre a influência desses e de outros fatores” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 13). Diferente de abordagens formalistas, a LSF não toma a língua como um conjunto de regras abstratas, mas como um sistema de escolhas (Halliday, 1994), em que cada enunciado produzido realiza opções significativas em contextos específicos de interação. Nesse sentido, a linguagem é concebida como funcional por estar a serviço de três grandes metafunções: a ideacional (construção da experiência e representação da realidade), a interpessoal (negociação de relações sociais, posições e atitudes) e a textual (organização discursiva da mensagem).

É no âmbito da metafunção interpessoal que se insere o Sistema de Avaliatividade, desenvolvido por Martin e White (2005), que amplia a proposta de Halliday para dar conta das formas pelas quais os falantes/escritores expressam posicionamentos, emoções, avaliações e julgamentos em seus discursos. A Avaliatividade possibilita analisar como os sujeitos marcam atitudes, reforçam ou atenuam avaliações e constroem alinhamentos ou desalinhamentos com interlocutores, tanto explícita quanto implicitamente. Assim, mais do que um recurso linguístico individual, a avaliatividade é um mecanismo discursivo que explicita valores sociais e ideológicos em circulação, podendo ser definida como

uma perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso. Tais atividades são dinamicamente estabelecidas ao longo do texto, isto é, os significados são criados no discurso durante as interações sociais, de acordo com aspectos contextuais específicos a cada interação. (Nóbrega, 2009, p. 90)

O Sistema de Avaliatividade é organizado em três subsistemas principais (Martin; White, 2005): Atitude, Engajamento e

Gradação. O Engajamento diz respeito à maneira como vozes e perspectivas são incorporadas no discurso, permitindo reconhecer posições monoglóssicas (fechadas) ou heteroglóssicas (abertas à alteridade). A Gradação refere-se à intensificação ou atenuação das avaliações, ajustando a força e o foco de uma atitude. Já o subsistema da Atitude, central neste trabalho, contempla os significados relacionados à avaliação de pessoas, comportamentos, emoções e fenômenos, organizando-se em três domínios: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O Afeto diz respeito às emoções e sentimentos expressos pelo falante, podendo ser positivos ou negativos, de segurança ou insegurança, de felicidade ou infelicidade, de satisfação ou insatisfação (Martin; White, 2005). A partir de Martin e White (2005), Oteíza (2017) apresenta outras variáveis importantes presentes no domínio do Afeto. Uma delas diz respeito às formas de realização dessas avaliações, como por meio de processos mentais ou por processos relacionais. Além disso, as emoções podem ser percebidas em uma escala de intensidade, desde as formas mais brandas às mais fortes.

O Julgamento, por sua vez, refere-se à avaliação do comportamento humano, podendo incidir sobre dimensões éticas ou sociais, e subdivide-se em julgamentos de estima social (capacidade, tenacidade e normalidade) e de sanção social (veracidade e propriedade). A estima social refere-se a julgamentos que não envolvem, necessariamente, consequências institucionais ou morais mais amplas, mas dizem respeito a como alguém é visto no grupo social. Já a sanção social envolve aqueles julgamentos que atravessam o campo da moralidade e que têm potencial de acarretar reprovação ética ou até consequências institucionais (sociais, jurídicas, religiosas). Assim como o Afeto, o Julgamento pode envolver dimensão positiva e negativa, além de poder estar inscrito ou evocado pelo discurso (Oteíza, 2017).

Por fim, a Apreciação se volta para a avaliação de objetos, fenômenos e processos, geralmente relacionados à estética, envolvendo três categorias (Almeida, 2010): reação (efeitos que as coisas provocam nas pessoas), composição (percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto ou processo) e valoração (valor atribuído às coisas ou aos objetos).

Neste trabalho, o foco está na análise de Afetos e Julgamentos devido à sua recorrência nos excertos selecionados e ao intuito de investigar como esses recursos contribuem para a construção da avaliação dos jovens estudantes acerca da educação. Portanto, ao analisar entrevistas sob o viés do Sistema de Avaliatividade, em especial no subsistema da Atitude, busco identificar de que

forma os sujeitos constroem e negociam sentidos – avaliativos – em torno de suas experiências. Essa ferramenta teórico-metodológica permite compreender não apenas as emoções individuais, mas também as dimensões sociais e ideológicas que atravessam tais discursos, apontando tensões entre esperança e frustração, reconhecimento e exclusão, valorização e desqualificação.

Metodologia

A natureza desta pesquisa é qualitativa, metodologia bastante utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, caracterizada por situar, social e culturalmente, o observador no mundo (Denzin; Lincoln, 2006), que adota práticas diversas de natureza interpretativista a fim de compreender, da melhor maneira possível, o olhar dos participantes e a situação para a qual se está olhando. Nessa direção,

a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17)

Para isso, os pesquisadores recorrem a interpretações sobre construções que os seres humanos fazem no mundo (Denzin; Lincoln, 2006), mediante notas de campo etnográficas, entrevistas, conversas, registros históricos, dentre outros. Assim, substituindo a noção de representações por construções, podemos entender que a situação analisada vai ganhando novos significados e formas conforme se acrescentam novos objetos e instrumentos de interpretação dos participantes.

O ponto de partida deste trabalho – ou melhor, ponto de encontro – é o curso pré-vestibular comunitário (PVC) onde estudaram os participantes da pesquisa. Esse espaço de educação popular está localizado em uma região nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, sendo promovido por uma instituição privada de ensino. Com o propósito central de democratizar o acesso ao ensino superior e de contribuir para a formação de jovens e adultos, o projeto, existente há mais de dez anos, é totalmente gratuito e conta com professores voluntários – desde graduandos até pós-graduados – e uma equipe de coordenação.

O perfil discente é diverso e variável em cada ano letivo; no entanto, nos últimos anos, o curso tem recebido estudantes entre 16 (dezesesseis) e 51 (cinquenta e um anos), com aulas de segunda a sexta-feira à tarde ou à noite, presencialmente, no espaço físi-

co da instituição promotora. Para ingressar no curso, os estudantes passaram por entrevistas e análise de documentação, sobretudo socioeconômica, visto que são priorizadas, no projeto, pessoas empobrecidas e que não possuem condições de custear um curso preparatório particular, oriundas de escolas públicas ou particulares com bolsa de estudos. Em relação aos locais de origem desses estudantes, um número representativo vem de favelas e comunidades das zonas Sul e Sudoeste da cidade do Rio de Janeiro, com destaque para Rocinha, Vidigal e Tijuquinha.

Os participantes das conversas selecionadas para este artigo são dois ex-estudantes do pré-vestibular comunitário em questão: Enzo – 19 anos, hoje estudante de Medicina Veterinária –; e Heloísa – 19 anos, hoje graduanda em Psicologia. Além deles, eu também participo das conversas. As entrevistas, semi-estruturadas, foram realizadas em 2023, quando Enzo e Heloísa estavam cursando o primeiro semestre de suas graduações, após participarem por um ano do referido PVC. Por razões éticas, os nomes deles, da universidade promotora do cursinho – nos dados, “Univ.” – e de outros são fictícios, sendo o dos participantes escolhidos por eles próprios. Quando tais dados foram gerados, eu – que fui professor de Enzo e Heloísa em 2022 nesse mesmo PVC – estava realizando minha pesquisa de mestrado – defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio (Mourad, 2024).

Após a gravação das entrevistas, foi realizada a transcrição dos dados, a partir das convenções de transcrições sistematizadas por Bastos e Biar (2015), baseadas nos estudos de Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional, conforme descrito por Garcez, Bulla e Loder, 2014.²

Análise dos dados

No contexto educacional contemporâneo – conforme brevemente apresentei na introdução –, a intrínseca relação entre desigualdades, desmotivação e desesperança emerge como um tema de reflexão crucial para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes, particularmente aqueles provenientes do ensino público. A pandemia da Covid-19 exacerbou ainda mais as disparidades já existentes, expondo lacunas estruturais no sistema educacional e aprofundando a desigualdade de acesso a recursos e oportunidades. Essa realidade, na qual os estudantes se veem em situações desvantajosas para alcançar seus objetivos, dentre eles o ingresso no ensino superior, cria um terreno propício para a desmotivação, à medida que os estudantes enfrentam a difícil tarefa de superar deficiências educacionais significativas.

² ... pausa não medida; °palavra° palavra em voz baixa; **sublinhado** ênfase; >palavra< fala mais rápida; <palavra> fala mais lenta; :: alongamentos; “palavra” fala relatada; Hh aspiração ou riso.

Nesse cenário desafiador, a desesperança se manifesta como uma consequência natural das desigualdades e da desmotivação. A falta de perspectivas claras e oportunidades equitativas cria um ambiente no qual os estudantes, muitas vezes, se veem limitados em seus sonhos, e muitas vezes até privados deles. As experiências narradas pelos estudantes de pré-vestibulares comunitários – conforme veremos adiante – expressam não apenas as dificuldades práticas, mas também as dimensões emocionais dessa luta educacional. A desesperança, muitas vezes enraizada em experiências de discriminação, desvalorização e falta de apoio, permeia a jornada educacional, influenciando a autoestima, a confiança e a persistência dos estudantes.

A desmotivação em virtude de experiências vivenciadas no ensino médio – extremamente deficitário – vem à tona na narrativa de Heloísa a seguir:

Excerto 1 - “tem uma desesperança muito grande”

153	Vitor	e hoje como que você enxerga eh o pré-vestibular comunitário?
154		
155	Heloísa	eu enxergo como uma porta pra alunos que não tiveram as condições, né? ou o ensino necessário pra conseguir atingir o ensino superior. quem vem de escola pública sabe como é precário o ensino e cada vez mais se torna mais precário. então muita das vezes você tá ali sem uma esperança de ter um futuro porque você só fala “cara eu não estou sendo preparado, eu não vou conseguir bater de frente com pessoas que a vida toda fizeram cursinho↑ ou que a vida toda tiveram os melhores professores”. então tem uma desesperança muito grande pra quem é do ensino público. e um medo muito grande de nunca conseguir ser alguém na vida por isso e a possibilidade de >tipo< entrar em pré-vestibulares comunitários como na Univ. ou diversos outros lugares é aquela esperança de “nossa, eu tenho a possibilidade de conseguir ter um ensino de qualidade, mesmo não tendo tido no ensino médio eh eu posso ter agora”. claro que vem do nosso esforço porque não adianta a gente só ter o ensino de qualidade e não se esforçar. mas só de ter essa oportunidade já é algo muito importante, muito significativo.
156		
157		
158		
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166		
167		
168		
169		
170		
171		
172		
173		
174		
175		
176		
177		

A pergunta que abre o excerto 1 tem por objetivo saber quais significados a entrevistada atribui ao pré-vestibular comunitário no momento presente, já não estando mais nesse cursinho. No início de sua resposta, Heloísa associa a importância dos PVCs a quem não teve acesso a um ensino de qualidade, sobretudo quando se fala do ensino público, na avaliação dela: “quem vem de escola pública sabe como é precário o ensino e cada vez mais se torna mais precário” (linhas 157 a 159). Esse problema impede que pessoas privadas de oportunidades imaginem futuros diferentes para suas vidas. Nesse fragmento destacado, percebemos que a estudante realiza um Julgamento, classificado como de sanção social. Nesse sentido, para ela, o fato de o ensino ser cada vez mais precário é algo que viola a ética e a honestidade, sendo um comportamento que não deveria existir, sobretudo por parte de quem é responsável pelo ensino público.

Ao longo do excerto, ela continua a refletir criticamente sobre o contexto educacional: “então muita das vezes você tá ali sem uma esperança de ter um futuro porque você só fala ‘cara eu não estou sendo preparado, eu não vou conseguir bater de frente com pessoas que a vida toda fizeram cursinho ou que a vida toda tiveram os melhores professores’” (linhas 160 a 165). Nesse fragmento, podemos notar como Heloísa associa o déficit educacional à falta de esperança, por meio de escolhas lexicais, como “sem esperança” e “eu não vou conseguir bater de frente”. Além disso, percebemos um Julgamento negativo de estima social no âmbito da capacidade dirigido aos estudantes. Ou seja, pelo discurso de Heloísa, devido às desigualdades educacionais, gerando falta de oportunidades e de uma boa qualidade no ensino público de maneira geral, o corpo estudantil não se sente preparado. Indo além, sentem-se inferiores e incapazes em comparação àqueles que vêm de espaços – geralmente privados – de melhor qualidade e estrutura, o que se expressa por meio de um Afeto negativo de insegurança, principalmente no diálogo construído³ (Tannen, 2007) entre as linhas 161 e 165. Essa crítica à disparidade entre estudantes “com acesso” – digamos assim – e estudantes “sem acesso” reforça o Julgamento de estima social no campo da capacidade, entendendo alguns como capazes e outros como não capazes.

Além disso, infere-se que, quando Heloísa utiliza o pronome “você” (linha 161), ela não se refere a mim, que sou o interlocutor direto no momento, mas sim às pessoas que passaram por esse mesmo lugar – do pré-vestibular comunitário –, como ela própria. Assim, o diálogo construído entre as linhas 161 a 165 não é, necessariamente, de uma pessoa específica, mas pode ser atribuída a muitos que vêm desses lugares e compartilham dessa percepção.

³ Conceito utilizado para se referir à articulação e ao encaixe de falas produzidas pelo próprio falante em situações anteriores ou por outras pessoas, constituindo, assim, uma recontextualização de tais palavras no novo contexto comunicativo, a qual pode envolver a construção de novos significados.

Em seguida, Heloísa verbaliza o termo “desesperança” em relação aos estudantes oriundos de escola pública que não se sentem preparados para competir, de maneira justa e igualitária, por uma vaga no ensino superior. Além disso, ela avalia outro sentimento desses estudantes: “e um medo muito grande de nunca conseguir ser alguém na vida” (linhas 167 e 168), explicitando uma avaliação no domínio do Afeto de insegurança. Assim, podemos ver que Heloísa, primeiro, associa a desesperança ao medo; no entanto, nas palavras dela, não se trata do medo de não ser aprovado em uma universidade, mas sim de “não conseguir nunca ser alguém na vida”. Percebe-se, nesse sentido, que, em nossa sociedade, a expressão popular “ser alguém na vida” se relaciona a aspectos comumente ligados ao trabalho e à formação acadêmica. Logo, se os jovens oriundos do ensino público não alcançam uma universidade, poderão ser invisibilizados por outros, por serem “ninguém na vida”. É por esse motivo que se fala, muitas vezes, sobretudo em grupos marginalizados, na educação como alcance de um status ou poder.

Ainda no excerto 1, experimentamos a dualidade feita por Heloísa entre a desesperança e, posteriormente, a esperança: “e a possibilidade de >tipo< entrar em pré-vestibulares comunitários como na Univ. ou diversos outros lugares é aquela esperança de “nossa, eu tenho a possibilidade de conseguir ter um ensino de qualidade, mesmo não tendo tido no ensino médio eh eu posso ter agora.” (linhas 168 a 174). De início, é importante marcar como Heloísa logo relaciona os PVCs, inclusive aquele no qual ela estudou, à esperança. Indo além, ela especifica, com um diálogo construído, cuja autoria não sabemos ao certo – apesar de inferir que pode ser uma fala genérica, possível de ser dita por muitos estudantes de PVCs –, o tipo de esperança. Trata-se, nesse caso, de uma esperança vinculada à oportunidade de ter um ensino de maior qualidade, ao qual não se teve acesso anteriormente. Nesse fragmento destacado, nota-se a presença do Afeto positivo de satisfação, uma vez que Heloísa se mostra realizada na atividade em que ela está engajada, isto é, o pré-vestibular comunitário permite – não sozinho, claro – que entrar em uma universidade seja possível e real.

Por fim, ela realiza um Julgamento de estima social no campo da tenacidade ao argumentar que o esforço individual também é importante: “porque não adianta a gente só ter o ensino de qualidade e não se esforçar.” (linhas 174 e 175), compreendendo que a responsabilidade de cada um é valorizada, ao lado da oportunidade proporcionada pelo cursinho.

Pelo excerto 1, entendemos que a esperança evocada por Heloísa projeta os estudantes à frente, acessando espaços e condições que

antes não eram visualizadas e até ditas como inviáveis. A educação é, portanto, um esperar de novos caminhos e possibilidades.

No excerto 2, abaixo, a desesperança mostra-se presente na narrativa de Enzo sobre seu período enquanto estudante do pré-vestibular comunitário.

Excerto 2 – “eu ia sair do pré mesmo”

65	Vitor	entendi. e aí quando você fez o pré ano passado,
66		quais eram as suas expectativas em relação ao
67		curso, assim antes de você começar que você es-
68		perava encontrar ali?
69	Enzo	ó, antes das férias de agosto, não vou mentir, eu
70		tava totalmente perdido, portanto que quando eu
71		entrei de férias, acho que ano passado foi quase
72		agosto as férias, não foi no início <u>assim não</u> . eu eu
73		não ia voltar pro pré, eu já ia sair. eu eu já estava
74		já decidido quando eu entrei de férias. eu eu tinha
75		até despedido já. acho da Duda tudo. hh eu não ia
76		voltar: era algo certo. eu ia sair do pré <u>mesmo</u> . só
77		que aí eu eu lembro até hoje >se eu não me en-
78		gano foi uma sexta ou numa quarta-feira<. uma
79		professora de monitoria, a:: Julia de matemática aí
80		eu falei pra ela que eu ia sair, isso antes das férias.
81		aí ela falou assim umas palavras muito bonita pra
82		mim e eu guardei aquilo. mas mesmo ela falando
83		eu não tinha mudado a ideia. eu guardei aquilo e
84		<u>fui</u> ↑. entrei de recesso e fui pra casa. aí quando eh
85		retornaram as aulas do pré eh coisa e tal. aí eu pen-
86		sei assim “cara e se eu botar assim em prática, eu
87		não sei, tentar dar mais uma oportunidade <u>pra mim</u>
88		mediante as coisas que ela falou pra mim”. porque
89		assim eu sou uma pessoa que quando se trata do
90		outro eu sempre vou apoiar, vou falar coisas ma-
91		neiras e tal, mas de mim eu não eu não é não é que
92		não é que eu não consiga, é que eu nunca=eu não
93		consigo enxergar o potencial que as pessoas falam
94		que eu tenho, entendeu? eu sempre acho que não
95		está bom, sempre vou tentando, tentando e me
96		querendo me aprofundar <u>muito</u> em uma coisa eu
97		me sentindo cada vez <u>mais burro</u> , né?

Neste excerto 2, pergunto a Enzo sobre suas expectativas prévias em relação ao pré-vestibular comunitário que ele cursou no ano anterior. No entanto, ele inicia sua resposta com um salto temporal em relação ao período de tempo esperado em minha pergunta, ou

seja, em vez de se transportar ao início de 2022, período anterior à entrada dele no PVC, Enzo começa por uma narrativa ocorrida em agosto do referido ano, o que explicita o significado, de alguma maneira, desse evento para ele.

Enzo inicia sua resposta contando a sua vontade, em determinado momento do ano letivo, de desistir do curso, trazendo explicitamente um Afeto de insegurança: “tava totalmente perdido” (linha 70), o que demonstra uma sensação de desorientação em relação ao futuro.

O aspecto avaliativo é recorrentemente mobilizado por Enzo nesse excerto. Mais à frente, quando remete ao período de retorno das férias de meio de ano do curso (linhas 85 a 89), ele reproduz um pensamento que ele mesmo teria tido em relação à possibilidade de se dar mais uma chance e voltar ao curso, por meio de modalização. Além disso, destaco a ênfase, na voz, que Enzo dá à expressão “pra mim” – “tentar dar mais uma oportunidade pra mim mediante as coisas que ela falou” (linhas 87 a 88) –, o que simboliza a importância, para ele, de olhar para si mesmo e buscar se superar, sem se deixar levar por pressões ou opiniões alheias, a partir do conselho de Julia, confirmando sua reação.

Nas linhas seguintes, que encerram o excerto 2, Enzo justifica, de alguma maneira, a sua forma de ser e o que pode tê-lo levado a pensar em desistir do curso, ou seja, a falta de confiança em si próprio e uma forte autocobrança: “eu não consigo enxergar o potencial que as pessoas falam que eu tenho, entendeu? eu sempre acho que não está bom” (linhas 93 a 95). Aqui, Enzo expressa um Afeto de insegurança e um Julgamento negativo de capacidade (estima social) sobre seus próprios fazeres, sugerindo uma autocrítica muito forte sobre si mesmo. Por fim, por meio de uma progressão, ele ainda traz um Afeto de insatisfação evidente – inclusive com uso do intensificador “muito”, destacado, também, pela prosódia –, mostrando-se frustrado/insatisfeito com seu desempenho: “sempre vou tentando, tentando e me querendo me aprofundar muito em uma coisa eu me sentindo cada vez mais burro, né?” (linhas 95 a 97). Assim, Enzo nos apresenta duas construções identitárias de si: a primeira, criada pelos outros, de que ele possui potencial; e a segunda, criada por ele próprio, de que não tem esse potencial e de que, ao se aprofundar, se sente cada vez menos capaz.

Podemos notar, com isso, que tanto a visão de Enzo sobre si como inteligente, quanto a dele como “burro” são permeadas de elementos semióticos aos quais não temos acesso, em completo, por meio dessa narrativa. Nesse sentido, o fato de Enzo construir-se enquanto inseguro e autocrítico envolve uma série de aspectos sociais e culturais, podendo um deles ser a perspectiva dos outros sobre ele.

Considerações finais

Ao analisarmos os discursos de Heloísa e Enzo, não apenas vislumbramos as complexidades de suas trajetórias educacionais, mas também identificamos como os recursos avaliativos de Afeto e Julgamento estruturam essas narrativas. No excerto de Enzo, a oscilação entre sentimentos de desânimo, insegurança e autodepreciação, por um lado, e a esperança suscitada pelas palavras encorajadoras da professora, por outro, explicita o papel fundamental das interações de apoio na ressignificação de sua experiência. Já com Heloísa, observamos a articulação da insegurança diante da precariedade do ensino público, acompanhados de incapacidade atribuída à falta de preparo proporcionada pelo sistema, mas também a emergência de avaliações positivas quando ela reconhece os pré-vestibulares comunitários como espaços de oportunidade.

Nesse sentido, os discursos analisados mostram que os Afetos não se limitam à expressão de estados emocionais individuais, mas refletem, também, tensões coletivas em torno da desigualdade educacional, enquanto os Julgamentos expõem tanto a crítica às instituições quanto a autopercepção dos estudantes em relação à sua capacidade e esforço. Ao conjugar essas dimensões, os excertos mostram que as experiências narradas não apenas constroem sentidos sobre a educação, mas também produzem visões de mundo, expectativas e horizontes de futuro. Assim, compreender como Afetos e Julgamentos se materializam na fala dos estudantes é fundamental para repensar práticas e políticas que promovam ambientes educacionais mais inclusivos, capazes de transformar insegurança e desesperança em confiança e ação.

Referências

- 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.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FACINA, A. Sujeitos de sorte: narrativas de esperança em produções artísticas no Brasil recente. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 1-34, 2022.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA**, v. 30, p. 257-288, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MOURAD, V. A. A. **Narrativas de (des)esperança no pré-vestibular comunitário**. 2024. 149p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 2009. 244p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020.
- OTEÍZA, T. The appraisal framework and discourse analysis. In: BARTLETT, T.; O'GRADY, G (eds.). **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. London: Routledge, 2017. p. 457-472.
- PONTUAL, P. C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 159-164.
- TANNEN, D. Talking voices: **Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. 2 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2007.

(DIS)HOPEFUL AFFECTS AND JUDGMENTS IN EDUCATIONAL TRAJECTORIES: AN ANALYSIS BASED ON THE EVALUATION SYSTEM

Abstract

This article analyzes excerpts from interviews with students of a community pre-university course through the lens of the Appraisal System within Systemic Functional Linguistics, focusing on the subsystem of Attitude, particularly Affect and Judgment. Through qualitative and interpretative research, the aim is to understand how participants' evaluations are discursively constructed and what meanings emerge from these lexicogrammatical choices. The excerpts reveal, on the one hand, feelings of insecurity, hopelessness, and frustration in the face of educational inequalities; on the other, they express positive affects related to support and recognition within the community space. The findings suggest that Affect and Judgment not only reflect personal experiences but also construct collective narratives of resistance and belonging, emphasizing community-based pre-university initiatives as spaces of social and educational transformation.

Keywords

Systemic Functional Linguistics. Appraisal System. Education. Community pre-university course. Hope.