

“Eu me sinto útil e vejo utilidade do que estou fazendo ali pra eles”: As avaliações nas construções identitárias de um professor voluntário de português para refugiados

“I feel useful and I see how useful the things I do for them are”: Evaluations in the identity constructions of a volunteer teacher of Portuguese for refugees

Carlos Gustavo Camillo Pereira¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como um professor de português para refugiado (des)constrói suas identidades sociais e profissionais, além de refletir a respeito de como esse professor avalia suas práticas de ensino. Para isso, esse trabalho se fundamenta em uma noção de identidade como um construto emergente, que se transforma durante o andamento da interação. Dessa maneira, não há postulação de uma identidade fixa e essencial, uma vez que se pressupõe que ela está sempre se (des)construindo de acordo com as novas necessidades que surgem durante o fluxo discursivo. Objetivando analisar os dados, foram utilizadas táticas de intersubjetividade e o sistema de avaliação proposto pela Linguística Sistemico-Funcional em consonância com os princípios da entrevista qualitativa. Por fim, os dados apontam para o entendimento de que o professor entrevistado altera suas identidades durante o desenrolar da interação com o objetivo de reclamar para si uma imagem de professor preocupado com o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos refugiados.

PALAVRAS-CHAVE:

Identidade. Entrevista qualitativa. Linguística sistêmico-funcional. Voluntariado. Refugiados.

ABSTRACT

This work aims at understanding how a Portuguese teacher for refugees (de)constructs its social and professional identities, in addition to reflecting on how this teacher evaluates its teaching practices. Therefore, this work is based on a notion of identity as an emergent construct, which changes during the interaction. In this way, there is no postulation of a fixed and essential identity, since it is assumed that it is always (de)constructing itself according to the new needs that arise during the discursive flow. To analyze the data, intersubjectivity tactics and the evaluation system proposed by Systemic-Functional Linguistics were employed according to the principles of Qualitative Interview. Finally, the data analysis points to the understanding that the interviewed teacher changes its identities during the interaction to claim for himself an image of a teacher concerned with the teaching and learning process of his refugee students.

KEYWORDS:

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 07/01/2022

¹ E-mail: pereiracgc@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3113-5584>

Identity; Qualitative Interview; Systemic-Functional Linguistics; Volunteering; Refugees.

1. Introdução

A temática do voluntariado é, atualmente, bastante estudada. Há trabalhos relevantes sobre a atuação voluntária em contextos de saúde (SOUZA, 2018) e até mesmo, em contexto de auxílio a pessoas em situação de rua (LISBOA, 2019). Porém, nota-se uma lacuna no que se refere ao desenvolvimento de trabalhos que contemplem a atividade voluntária com refugiados, conforme pode ser observado em Pereira (2021a).

Este trabalho tem como objetivo analisar as identidades de um professor voluntário que atua em um Centro de Atendimento ao Refugiado. Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que as identidades são construídas interacionalmente (BULCHOTZ; HALL, 2005). Logo, dependendo dos participantes presentes nas interações, um mesmo indivíduo pode enfatizar uma determinada identidade social e desvincular-se de outras (MOITA LOPES, 2003).

Este trabalho desenvolve-se a partir de inquietações que consistem nas seguintes perguntas de pesquisa: (i) Quais são os processos empreendidos durante a (des)construção de identidade(s) deste professor e (ii) Como esse professor produz suas avaliações a respeito da sua atividade voluntária. Espera-se compreender os recursos linguísticos, bem como os processos intersubjetivos envolvidos na construção identitária do professor voluntário entrevistado.

O trabalho está estruturado em quatro principais seções. Na primeira resumem-se os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, que consistem na abordagem socioconstrucionista da identidade, proposta por Bulchotz e Hall (2005), nos processos empreendidos para o desenvolvimento da diferenciação do “nós” e os “outros”, conforme elucidado por Duszak (2002), e no campo semântico da Atitude, que faz parte do sistema de avaliabilidade (WHITE, 2004; MARTIN; WHITE, 2005).

Na seção referente aos procedimentos metodológicos, são apresentados os processos adotados para a geração dos dados, bem como as categorias analíticas empregadas para a análise. Também são elucidados os procedimentos de transcrição utilizados, bem como as atitudes éticas adotadas para resguardar os direitos do participante da pesquisa.

Na seção subsequente, apresenta-se a análise dos dados que foram gerados na entrevista. Neles são materializados os processos intersubjetivos utilizados durante a construção da

identidade, bem como as significações atitudinais para a produção de avaliações.

Após a análise, apresentam-se as considerações finais, que promovem reflexões sobre as perguntas de pesquisa que fomentaram a realização deste trabalho e os resultados obtidos.

Espera-se que este trabalho possa auxiliar na compreensão das identidades enquanto construtos não terminados e em constante (trans)formação, além de compreender a complexidade identitária envolvida no ato de ensinar português para refugiados.

2. Estrutura

Esta seção está dividida em duas subseções. Na primeira, detalham-se as bases teóricas para refletir sobre a construção da identidade a partir de um viés interacional e não essencialista. Na segunda, serão explicitados os pressupostos do sistema de avaliabilidade e de que maneira eles podem ser utilizados para a análise das avaliações performadas durante o fluxo interacional

2.1. Identidade em perspectiva socioconstrucionista

Conforme explica Moita Lopes (2003), temáticas referentes às identidades têm sido amplamente estudadas e difundidas por diversas abordagens teóricas, tais como a sociologia, a antropologia, a etnografia, a psicologia e, mais recentemente, a linguística. Entretanto, há concepções de identidades que são mais, ou menos, prestigiadas (MOITA LOPES, 2003).

Em relação a uma concepção de identidade mais hegemônica, tem-se a perspectiva tradicional, a qual, segundo Bucholtz e Hall (2005), caracteriza-se pelo fato de entender a identidade como sendo uma característica interna e unicamente psíquica dos indivíduos. Logo, de acordo com essa abordagem, a identidade é fixa e pré-existente.

Essa concepção tradicional de identidade pode ser parcialmente encontrada nos trabalhos de Goffman (2019 [1963]), uma vez que ele estabelece que os indivíduos possuem uma identidade social virtual e uma identidade social real. A primeira seria formada pelas expectativas dos indivíduos em relação a uma determinada pessoa. A segunda seria, nas palavras do referido sociólogo, “a categoria e os atributos que [um indivíduo], na realidade, prova possuir” (op. cit, p. 12).

O que, efetivamente, interessa na observação da definição proposta por Goffman é a materialização do fato de que, em uma perspectiva tradicional, as identidades são construtos rígidos e não suscetíveis a transformações, o que resulta na crença de que haja uma “identidade

real”, imanente e essencialista.

De maneira totalmente oposta à perspectiva tradicional, Bucholtz e Hall (2005) fundamentam-se em uma abordagem socioconstrucionista, a qual estabelece que a identidade é um empreendimento localmente construído a partir da relação entre os interagentes. Assim, define-se que “a identidade é uma construção discursiva que emerge na interação” (BUCHOLTZ; HALL, p. 587).

Adicionalmente, dado que a identidade passa a ser encarada como uma performance que se estende durante todo o evento interacional, destaca-se que o método analítico utilizado para investigar o trabalho de construções identitárias é, por natureza, multidisciplinar e multinível. Assim, entende-se que “a identidade não emerge em um único nível analítico – senão na qualidade da vocal, na estrutura do turno, ou na estrutura ideológica – mas opera em múltiplos níveis simultaneamente” (BUCHOLTZ; HALL, 2005, p. 586).

Objetivando descrever como se dão os processos presentes no empreendimento das (des)construções de identidades, as autoras supracitadas estabelecem que as identidades são confeccionadas por meio de cinco princípios intersubjetivos, interacionais e simultâneos, os quais são: (i) o princípio da emergência; (ii) o princípio do posicionamento; (iii) o princípio da indexicalidade; (iv) o princípio da relação e (v) o princípio da parcialidade. Dada a delimitação do escopo deste trabalho, descrever-se-á apenas o quarto princípio.

O princípio da relação é responsável por estabelecer que as identidades não são autônomas, ou independentes; ou seja, elas adquirem emergência a partir das relações com outros atores sociais. Assim, as autoras, a fim de materializar essas relações, estabelecem que elas ocorrem a partir dos processos que podem ser representados nos seguintes pares: “adequação/distinção”, “autenticação/desnaturalização” e “autorização/deslegitimação”.

De maneira mais específica, no par “adequação/distinção”, em relação à primeira parte do par, a “adequação” se refere ao esforço que é empreendido, durante a interação, para diminuir as diferenças entre os indivíduos; no caso da segunda parte do par, o objetivo é o inverso, visto que a intenção é enfatizar as diferenças existentes.

Em relação ao par “autenticação/desnaturalização”, elas informam que a primeira parte do par constitui-se pelo esforço direcionado dos indivíduos para fundamentar a autenticidade de suas práticas identitárias. A desnaturalização refere-se à tentativa de apontar a artificialidade de determinada prática identitária.

O último par “autorização/deslegitimação” envolve, em se tratando da primeira parte do

par, a afirmação ou a imposição de determinada prática identitária por meio de estruturas de poderes institucionalizados. A segunda parte do par, a deslegitimação, trata de processos coercivos que consistem em dispersar, censurar, ignorar e desmotivar determinadas práticas identitárias. Durante a análise dos dados, será possível observar o funcionamento desses processos intersubjetivos.

2.1.1. A identidade pela diferença: nós e os outros

Durante as interações, é possível que as pessoas façam distinção entre “nós” e “os outros”, a referida prática é bastante frequente em diálogos em que há uma clara diferença ideológica, como foi pontuado em Pereira (2021b) ao observar as interações virtuais a respeito da polêmica acerca dos “manifestantes da educação”, em grupos com ideologias políticas diferentes. Nesse sentido, os indivíduos, em algumas situações, se dispõem a se alinharem com outros; ao passo que, em outros momentos, parece haver esforço para que ocorra o desajuste entre os indivíduos. Dessa forma, “somente ao nos compararmos com os outros, nós podemos construir nossas afiliações e os nossos desalinhamentos e os nossos alinhamentos” (DUSZAK, 2002, p. 1).

Assim, durante os processos interacionais, Duszak (2002) explica que os indivíduos sempre estão em busca de sinais que os aproximem ou que os distanciem uns dos outros. Tais sinais podem ser os mais variados, como “símbolos, gênero, aparência étnica, idade, modelos de ação, estampas em camisas e, mais importante, as palavras que são ditas” (DUSZAK, 2002, p. 1).

Além disso, destaca-se que esses posicionamentos são materializados a partir de variados recursos linguísticos, tal como a utilização dos pronomes dêiticos utilizados para expressar oposição e distanciamento, além de outros mecanismos que servem para redistribuir os valores de pertencimento e não-pertencimento a grupos.

O empreendimento de se alinhar ou de se desalinhar às identidades dos outros atores sociais é um processo ideológico. Van Dijk (1997) apresenta o conceito de “praça ideológica” e explica que os indivíduos potencializam positivamente as suas práticas identitárias e reforçam negativamente as práticas identitárias das quais se desalinham.

Dessa maneira, durante o desempenho da atividade relativa a como posicionam as suas identidades, nas mais diversas situações da vida cotidiana, os indivíduos estão, ao mesmo tempo, agindo na sociedade. Tal atitude resulta no auxílio, ou não, da manutenção de práticas discursivas hegemônicas.

2.2. Sistema da avaliatividade

O sistema de avaliatividade está inserido em uma abordagem investigativa chamada Linguística-Sistêmico Funcional (doravante LSF). Diferentemente da perspectiva gerativista que propõe que a língua seja uma propriedade inata, mental, logo interna (CHOMSKY, 1957), a LSF advoga que a língua é desempenhada para satisfazer as necessidades humanas; assim, a sua aquisição e sua evolução se dão a partir do uso e das mais variadas situações interacionais.

A partir desse pressuposto de caráter social e interacional, a LSF estabelece que o “texto é uma unidade semântica e não gramatical” (HALLIDAY, 1994[1985], p. 43). Por esse motivo, o texto é visto como um local para a construção e a negociação de sentidos, o que resulta em uma clara relação com a visão dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (1992 [1953]), a qual estabelece que os indivíduos nunca estão passivos diante de um texto, dado que eles estão sempre engajados em aderir, ou a se insurgirem contra as proposições do que é dito. Por meio desse caráter dialógico, ocorrem as avaliações que são analisadas pelo sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

Mais especificamente, Vian (2009, p. 100) explica que, durante as interações mais cotidianas, estamos frequentemente produzindo avaliações “sobre pessoas, objetos, entidades e todos os demais aspectos das relações sociais que negociamos em nosso dia a dia”. Assim, é importante enfatizar que o ato de emitir avaliações não é uma prática que ocorre esporadicamente durante a interação, mas sim que as interações são imbuídas e permeadas por essa atitude avaliativa.

Em adição, os falantes dispõem de diversos recursos linguísticos a fim de materializarem as suas avaliações. Tais instrumentos podem ser uma escolha de adjetivo (VIAN, 2009), de advérbio (SILVA, 2015), de inversão da estrutura frasal (HAWAD, 2002), uma nominalização (RAMOS, 2010), e muitos outros. Nesse sentido, de acordo com Nóbrega (2009, p. 90), o sistema da avaliatividade pode ser concebido como “uma perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação no nível da semântica do discurso”. Além disso, White explica o interesse do sistema da avaliatividade, em relação aos recursos linguísticos, da seguinte maneira:

A abordagem está interessada nas funções sociais desses recursos, não simplesmente como forma através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão. (WHITE, 2004, p. 178)

O sistema da avaliatividade possui três subsistemas: (i) Atitude; (ii) Engajamento; (iii) Gradação. Devido às limitações impostas pelo objetivo deste trabalho, esta seção ater-se-á apenas ao detalhamento do primeiro subsistema, que será utilizado durante a análise dos dados.

O subsistema da Atitude tem como principal finalidade investigar de que maneira os falantes explicitam suas emoções e seus pontos de vista quer sejam positivos, ou negativos. Assim, observam-se as potencialidades viabilizadas por recursos da linguagem para materializar emoções em níveis de intensidades variados. Adicionalmente, esse subsistema estabelece que os significados atitudinais podem ser agrupados em três campos semânticos: (a) o Afeto; (b) o Julgamento e (c) a Apreciação.

Em se tratando do campo semântico do Afeto, White (2004, p. 179) explica que se trata de “visões positivas ou negativas através de relatos das respostas emocionais do falante/escritor, ou relatos das respostas emocionais de terceiros”. Nesse sentido, esse significado atitudinal é prototipicamente construído “através de um processo verbal realizado ou vivenciado por um praticante humano consciente. [...] Esse tipo de realização não se aplica ao julgamento e à apreciação” (op. cit., p. 182).

Em relação ao campo semântico do Julgamento, é explicado que ele se refere aos “significados que indicam uma visão da aceitabilidade social do comportamento por agentes humanos, uma avaliação feita através de referências a algum sistema de normas sociais” (op. cit., p. 179). Além disso, é importante destacar que os indivíduos que se colocam à margem dos conceitos sociais de aceitabilidade podem ser alvos de estigma social ou de sanção social. No primeiro caso, os Julgamentos não possuem implicações legais ou morais, mas podem levar um indivíduo a ter a sua estima elevada ou diminuída no meio social em que está inserido. O segundo caso envolve a quebra de regras morais ou legais que estão difundidas na sociedade. Assim, o não cumprimento dessas regras, de acordo com White (2004), pode resultar em punições legais, para o caso do cometimento de um crime, ou em punições religiosas, para o caso do cometimento de um pecado em comunidades de tradição cristã ocidental, por exemplo.

O campo semântico da Apreciação refere-se aos significados “utilizados para fazer avaliações de fenômenos semióticos e naturais através de referências a seu valor num determinado campo” (op. cit., 2004, 180). Além disso, White (2004) explica que essa forma de avaliar está mais ligada às avaliações e como os indivíduos reagem à (falta de) qualidades estéticas e à (falta de) valor de determinada entidade. Passemos, agora, para a descrição dos

procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

3.1. Natureza da pesquisa

Esse trabalho baseia-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Dessa forma, não há a adoção de uma perspectiva de realidade objetiva. Pelo contrário, nesta pesquisa, assume-se o compromisso com uma abordagem interpretativista dos dados, o que, conseqüentemente, resulta no entendimento de que as peculiaridades do pesquisador estarão presentes durante o processo de análise.

Dessa maneira, não se assume, aqui, o mito da neutralidade, visto que, como pontua Moita Lopes (2003), nenhuma pesquisa ocorre em um vácuo social. Porém, é importante destacar que a adoção de uma perspectiva interpretativista não deve ser concebida como uma abordagem supostamente carente de rigor científico, pois, como explica Van Dijk (2017), a adoção de uma visão objetiva e não crítica de conduzir pesquisas também é um posicionamento político, dado que tais pesquisadores possuem a crença de que é possível descorporificar o pesquisador do objeto observado, o que, claramente, possui diversas implicações, inclusive ideológicas.

3.2. Instrumento de geração de dados

Os dados deste trabalho foram gerados a partir do emprego da metodologia da entrevista qualitativa (MISHLER, 1986), que se baseia no entendimento de que a entrevista é um evento interacional coconstruído. Assim, o participante da entrevista não é um mero receptáculo do qual se pretende extrair dados.

Segundo De fina (2010), durante a realização da entrevista, os participantes constroem suas identidades. Nesse sentido, entrevistado e entrevistador engajam-se em um processo dialógico, no qual podem ocorrer alinhamentos e desalinhamentos, que vão desde a discordância sobre determinado tópico, até a divergência quanto à duração da entrevista.

Como um exemplo de desconformidade entre entrevistador e entrevistado, pode-se citar a interação gerada em Pereira, Lima e Bastos (2013), dado que, nesse contexto, o entrevistado, ao desalinhar-se com a entrevistadora, continua a entrevista quando esta havia disponibilizado marcas linguísticas para indicar o seu encerramento. O posicionamento discordante do entrevistado evitou o término da entrevista naquele momento e resultou em mais tempo de interação entre os participantes.

Tal situação reforça o entendimento de que a entrevista qualitativa não é um evento linear. Assim, as práticas interacionais geradas nesse contexto não são previsíveis tais como os resultados coletados a partir da aplicação de um experimento matemático. Pelo contrário, assim entende-se que é no fluxo interacional que os indivíduos se posicionam e trazem, para a entrevista, as suas agendas sociais, profissionais e identitárias, o que resultará em alinhamentos, ou em desconformidades entre os participantes da entrevista.

Em relação aos processos empreendidos para a gravação da entrevista, eu e o professor voluntário entrevistado concordamos em utilizar o Skype, aplicativo de videochamadas da Microsoft, para a realização da entrevista. A duração total da interação foi de 35 minutos.

3.3. Contexto da pesquisa, tratamento dos dados e ética da pesquisa

Os dados foram gerados a partir da colaboração de um professor licenciado em Letras por uma universidade pública. Além disso, o entrevistado atua como voluntário, há 2 anos, lecionando português para pessoas em situação de refúgio, em um Centro de Atendimento para Refugiado localizado em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Os dados analisados estão dispostos em dois excertos. No primeiro, o professor entrevistado avalia os seus sentimentos durante a sua atuação como voluntário. No segundo, ele promove múltiplas avaliações sobre a sua formação acadêmica e, até mesmo, sobre outros voluntários.

Os dados gerados foram submetidos a um processo de transcrição baseado nas convenções de Jefferson (2004). Embora este trabalho faça uso da referida convenção, ele não se insere nos pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica, já que a análise não será feita com o emprego das categorias analíticas dessa abordagem linguística.

Uma vez que este trabalho se encaixa no paradigma da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), serão utilizados mais de um método analítico, recorrendo, assim, à noção de *bricoleur*, que consiste no entendimento de que o pesquisador pode lançar mão de mais de uma abordagem de análise para conduzir uma investigação mais acurada.

O procedimento de análise empregado nesta pesquisa baseia-se na junção dos processos de intersubjetividade detalhados por Bucholtz e Hall (2005), bem como na utilização do campo semântico da Atitude proposto pelo Sistema da Avaliatividade (WHITE, 2004; MARTIN; WHITE, 2005; NÓBREGA; MAGALHÃES, 2015).

Esta pesquisa é comprometida com os procedimentos éticos expressos nas resoluções do CNS nº 466/2012 e nº 510/2016. Dessa maneira, o entrevistado foi informado de que, a qualquer momento, ele poderia retirar o seu consentimento, além de que ele também possui livre acesso à entrevista gerada (CELANI, 2005). Além disso, seu nome verdadeiro foi alterado por outro fictício, que, neste caso, se convencionou Yago, e qualquer informação que poderia identificá-lo foi prontamente removida (GARCIA, 2013).

4. Análise de dados

Nesta seção, haverá a análise dos dados gerados a partir da entrevista com o professor voluntário. Mais especificamente, apresentam-se os resultados da investigação qualitativa de dois excertos com o objetivo de evidenciar os recursos linguísticos, avaliativos e intersubjetivos empreendidos durante o processo de construção da(s) identidade(s). Por fim, utilizar-se-ão as notações “Cam” e “Yag” para se referir, respectivamente, aos turnos de fala do entrevistador e do professor entrevistado.

4.1. Excerto 1

- 01 Cam. - eu gostaria de saber é::: como que:: você se sente dando as aulas né lá no:: no Centro de Refugia::dos, qual é a sensação que você tem
- 02 Yag. - olha é uma satisfação pessoal muito grande- um prazer muito grande
- 03 É::: me sinto realizado assim porque quando você às vezes dá aula por- lógico pra sobrevivê:: e tal você fica feliz que você tá no seu emprego (0.5) mas quando você tá vendo que aquilo ali vai- pode mudar a vida de uma pessoa e que entender melhor- no caso que é língua, né entender melhor a língua vai fazer ele trabalhar melhor, ou compreender as coisas melhores, ou falar assim “caramba eu não sabia disso” e é- é- é eu não estava entendendo ISSO, você MELHOROU a minha percepção do Brasil no caso, eu acho que é muito mais gratificante assim, é a utilidade assim
- 04 eu me sinto útil e vejo a utilidade do que eu estou fazendo ali pra eles entendeu, então é:: uma sensação muito boa assim

A princípio, Yago inicia o empreendimento de construção da sua identidade como uma pessoa voluntária ao afirmar que oferecer a sua força de trabalho gratuitamente é “uma satisfação pessoal muito grande-”, uma vez que ele estaria contribuindo para o aprendizado dos refugiados.

É interessante perceber que Yago faz alusão ao modelo de sustento capitalista, amplamente difundido na sociedade, para proporcionar, nos termos de Bucholtz e Hall (2005), a genuinidade da sua identidade voluntária, visto que, no referido modelo econômico, os insumos

básicos para a subsistência dos indivíduos são advindos da venda de sua força de trabalho, de maneira que, de acordo com o professor entrevistado, “você às vezes dá aula por- lógico pra sobrevivê::”. Assim, embora ser voluntário possa dificultar a sua sobrevivência, Yago continua o seu ofício não remunerado.

O professor voluntário também faz uso dos significados de apreciação em relação ao seu trabalho; mais especificamente, ele avalia positivamente as suas aulas e atribui a elas o potencial de “mudar a vida de uma pessoa e que entender melhor- no caso que é língua, né entender”. Assim, as aulas de português, na avaliação de Yago, seriam uma possibilidade de auxiliar os refugiados a aprenderem e, inclusive, a trabalharem melhor.

É interessante observar que Yago constrói as suas identidades de professor e de voluntário a partir da crença do professor como o centro do aprendizado, conferindo, assim, aos seus alunos a posição de passivos, pois, após as suas aulas, eles declaram: “caramba eu não sabia disso’ e é- é- é eu não estava entendendo ISSO, você MELHOROU a minha percepção do Brasil no caso”. Nesse sentido, é estabelecida, de acordo com Freire (2005), uma perspectiva de educação bancária, a qual consiste no fato de os alunos atuarem como meros receptores de conhecimento advindos de seus professores. Assim, o conhecimento é depositado nos alunos e não construído.

Mais uma vez, Yago empreende o processo intersubjetivo de genuinidade da sua identidade voluntária ao estabelecer que atuar no Centro de Atendimento ao Refugiado “é:: uma sensação muito boa assim”. Por fim, Yago, novamente, nos termos de White (2004), aprecia o seu trabalho como eficaz e relevante, o que se materializa a partir da sua declaração: “vejo a utilidade do que eu estou fazendo ali pra eles”.

4.2. Excerto 2

- 01 Cam. teria alguma COISA aí que você gostaria de me contar mais sobre a sua experiê::ncia, sobre como é dar essas aulas, alguma coisa mais sua enquanto professor de refugia::ados
- 02 Yag. sim sim- olha eu acho que:: é: eu tava até pensando isso hoje que assim, professor, médico são profissões que- (1.0) eu acho que todas né, você tem sempre que se reciclar, >mas são profissões que você tem sempre que estar estudando<, não (0.5) não tanto pra minha área, que são coisas que não mudam tanto- mas assim (0.6) ser mais dinâmico que né, pra dar aula e tal§
- 03 E::: (1.0) é quando me chamaram pra fazer lá, eu fiquei assim, caramba, como eu vou- aí eu comecei a ver livros, livros, livros e::: quando eu fui conversar com a assistente ela falou assim (0.8) olha a gente não quer nada acadêmico (2.0)
- 04 aí eu falei assim, então vou pegar meu diploma, rasgar ((risos))
- 05 Cam. (((risos)))

- 06 Yag. e aí eu fui e falei assim tá, então eu não sei como fazer, mas a gente vai arranjar uma fórmula e aí eu fui assistir a aula da outra professora, que não é professora de, de língua, ela é, é tem uma outra formação, é jornalista e tal, conhece língua, mas não é professora
- 07 e a gente conversou, trocamos uma ideia e eu percebi que ela- ela conversou comigo e falou assim “o que eles precisam aqui é ?objetividade é:: é:: eles precisam que você seja ?funcional, eles não precisam aqui de uma escola e sim de alguém que ensinem eles a se comunicá, a falar, a não sê enganado”, né
- 08 então:: (1.2) aí eu per- aí eu fal- quando eu fui fazer a aula e voltei pra comu- pra conversar com a assistente, eu falei assim “ela tem o plano perfeito, porque”- e até a assistente falou isso que em outros cursos parece que eles não gostaram porque era muito acadêmico, chega lá:: tinha lá o livri::nho e assim (0.8) isso não é funcional pra eles, isso é bom pra mim que vai terminar o- a academia, ou pra alguma criança brasileira que:: tá terminando os seus estudos, mas pra eles não, o que eles querem é falar bem pra ser compreendidos, é aquela questão da compreensão que eu tinha falado (0.5)
- 09 então uma aula que seja completamente engessada na academia, né, vamos botar assim, não ser pra eles (0.5)
- 10 então eu tive que:: que me desacademizar, vamos botar assim, tirar essa, essa- esquecer e, e agir, como se fosse realmente um:: (1.0) um educador, não um professor, né
- 11 não que eu não estivesse ali pra mediar- olha se fala assim porque é assim e aí o que vocês vão trazendo eu vou a::judando e assim a gente vai construindo um:: sistema pra vocês aprenderem melhor e não chegar com uma coisa pronta:: e você tem que se enquadrar ?AQUI
- 12 eu acho que isso foi o- a, a::, na, na academia a gente aprende isso, né, que a diferença do educador e do professor e aí EU VI ISSO, na, na prática como funciona

Neste excerto analisado, Yago, assim como no anterior, faz menção ao modelo capitalista para justificar a sua crença na necessidade do constante aprimoramento profissional. Assim, ele afirma: “você tem sempre que se reciclar”. Antes de tudo, uma questão interessante a ser pontuada é o próprio uso do verbo “reciclar” sendo direcionado aos profissionais. Tal uso remonta ao conceito de “coisificação” proposto pelo marxismo (MARX; ENGELS, 2005[1848]). Tal concepção baseia-se no fato de que os indivíduos são somente aquilo que eles são capazes de produzir. Como consequência, caso esses profissionais, agora vistos como objetos, não se reciclem, serão, de maneira análoga, descartados. Essa insistência em retomar o método capitalista de gerenciar a vida profissional pode estar ligada a sua visão da educação como um processo monocêntrico, ou seja, voltado apenas para o professor como o detentor do conhecimento.

Mais adiante, Yago inicia o processo de avaliação da atividade docente como um ofício de menor complexidade por meio de significações de Julgamento. Para explicitar a sua avaliação, ele promove uma comparação entre o ofício de um médico e de um professor. Em relação à medicina, ele afirma: “são profissões que você tem sempre que estar estudando<,” ao passo que, em relação à docência, ele estabelece: “não tanto pra minha área, que são coisas que não mudam tanto-”. Observa-se que

a sua prática discursiva está imbuída de crenças hegemônicas, as quais pregam que “lecionar é algo fácil”, o que se materializa em perguntas como “professor, você trabalha, ou só dá aula?” (OLIVEIRA, 2020), além de a docência, frequentemente, ser sistemicamente reduzida a uma “mera forma de conseguir uma renda extra”².

Yago começa o primeiro momento de construção da sua identidade a partir da diferença (DUSZAK, 2002) e estabelece uma cisão entre ele e o outro que, nesta situação, é a assistente social. Assim, ele apresenta a sua diferença com ela a partir do desalinhamento sobre como seria a maneira adequada de lecionar. Em sua perspectiva, ele apresenta uma abordagem acadêmica, o que se materializa a partir do processo: “comecei a ver livros, livros, livros”, ao passo que a perspectiva da assistente era contrária a dele, o que se evidencia a partir da informação: “olha a gente não quer nada acadêmico”. O desalinhamento entre os interactantes resultou em uma onda comportamental (WHITE, 2004) de Yago, de maneira que ele conclui: “aí eu falei assim, então vou pegar meu diploma, rasgar”.

Embora continue o desenvolvimento de sua identidade a partir da diferença, é importante observar que Yago muda o foco, o qual era a assistente social e, agora, passa a ser a outra professora voluntária do Centro de Assistência. De maneira mais específica, ele empreende a ação de aprofundar as diferenças entre ele e a outra voluntária (BUCHOLTZ; HALL, 2005), a qual, ainda que lecionasse português para os refugiados, foi declarada não ser professora: “eu fui assistir a aula da outra professora, que não é professora de, de língua”. Assim, Yago enfatiza o desnível entre eles, uma vez que ele seria, de fato, professor, enquanto ela não: “ela é, é tem uma outra formação, é jornalista e tal, conhece língua, mas não é professora”. Ao se comprometer com essa prática, ele reforça a genuinidade da sua identidade como professor, ao mesmo tempo que constrói a artificialidade da identidade docente da outra voluntária.

Posteriormente, Yago retoma as palavras da professora voluntária, a qual se baseia em significações apreciativas para avaliar negativamente a escola, uma vez que ela afirma: “o que eles precisam aqui é objetividade é:: é:: eles precisam que você seja funcional, eles não precisam aqui de uma escola”. A partir das práticas discursivas performadas pela voluntária e materializadas na fala de Yago, é possível observar que há referência às crenças de que a escola é um local de ensin

² Tanto quanto é de meu conhecimento, não há, até então, pesquisa científica que subsidie a confirmação de tais crenças; entretanto, a título de ilustração, uma rápida busca online revela não ser difícil encontrar sites com conteúdos que “ensinam” como lecionar para aumentar sua renda extra. Veja exemplos nos seguintes sites: <<https://mepoupe.com/dicas-de-riqueza/renda-extra-5-formas-dar-aulas-online/>> e <https://medium.com/@carolinecunha_78611/conhe%C3%A7a-5-plataformas-incr%C3%ADveis-para-voc%C3%AA-dar-aulas-online-e-ganhar-uma-renda-extra-61adfc4a6c3> Acessos em 03 de Setembro de 2021.

descontextualizados e pouco úteis, o que, inclusive, tem colocado a relevância da escola em xeque, além de fomentar posicionamentos nocivos que desvalorizam a atuação docente e favorecem o desmonte da educação em contexto nacional³(LUSA et al, 2019; GONÇALVES, 2020), o que até mesmo naturaliza os sistêmicos ataques à liberdade de cátedra e dos professores brasileiros, dado que, supostamente, apenas ensina-se nada senão ideologias políticas (GUILHERME; PICOLI, 2018; CASTILHO, 2019).

É interessante observar que Yago, embora esteja empreendendo a construção da sua identidade a partir da diferença com a outra professora voluntária, atribui a ela Julgamentos positivos de capacidade ao afirmar que “ela tem o plano perfeito”, o que é aderido pela assistente social, a qual retoma a insatisfação dos refugiados com os outros cursos frequentados anteriormente devido ao fato de eles serem “muito acadêmico”.

Yago, mesmo após conversar com a assistente social e com a professora voluntária, ainda continua a se manter na crença do professor como o centro do processo de ensino e aprendizado. Tal crença é evidenciada quando ele estabelece que usar “livri::nho [...] é bom pra mim que vai terminar o a academia, ou pra alguma criança brasileira que:: tá terminando os seus estudos”. Ao continuar empreendendo essa crença, ele avalia o processo de ensino como uma atividade que pode ser desempenhada sem reflexividade. Assim, é postulado que não há necessidade de promover questionamentos sobre as próprias práticas pedagógicas e, muito menos, de mudá-las.

Adicionalmente, o professor entrevistado inicia o processo de construção de mais uma identidade, a de educador. Durante esse procedimento, ele avalia, por meio de significações de Julgamento, que a academia é “engessada”. Como consequência, ele explica que foi necessário “agir, como se fosse realmente um:: (1.0) um educador, não um professor, né”. Nesse sentido, ele termina por se desvencilhar da identidade de professor e enfatizar o seu posicionamento como educador.

A fim de provar a genuinidade da sua identidade como educador, ele explica que as suas práticas pedagógicas têm o objetivo de construir “um:: sistema pra vocês aprenderem melhor e não chegar com uma coisa pronta:: e você tem que se enquadrar ?AQUI”. Por fim, ele dispõe da sua experiência para, mais uma vez, empreender a genuinidade da sua identidade como educador ao anunciar: “a diferença do educador e do professor e aí EU VI ISSO, na, na prática como funciona”. Dessa forma, ele mantém a crença de que ser professor é um ofício que é desempenhado sem a participação do aluno, diferentemente do ofício de ser um “educador”.

³ É possível encontrar uma coletânea de artigos na internet que vociferam contra a relevância do professor e da instituição escolar. Para mais informações: <<https://www.mises.org.br/article/2786/sim-a-escola-esta-destruindo-geracoes-e-causando-estragos-profundos>> Acesso em 03 de Setembro de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, foi possível auxiliar no fomento de uma perspectiva que concebe a identidade como um fenômeno fragmentado, performático e sempre em mudança. Dessa maneira, foram adotados diversos recursos interacionais para a materialização desse processo de construção identitária.

Mais especificamente em relação aos procedimentos empreendidos por Yago, observou-se que ele se utilizou, frequentemente, de processos intersubjetivos para construir a genuinidade de sua identidade docente. Adicionalmente, ele também desempenhou o uso de recursos de construção identitária a partir da diferença. Assim, por exemplo, ao definir que a outra voluntária não era, de fato, professora de formação, ele conferia genuinidade a si.

Devido ao fato de as identidades serem construtos performáticos e em constante processo de (trans)formação, foi evidenciado que tal empreendido ocorre na interação e leva em conta contextos sociais mais amplos. Como consequência, Yago desenvolve a sua identidade docente ancorado em crenças de que o professor é o “contêiner” do conhecimento e o centro do processo de aprendizado.

Também é interessante observar que, em determinado momento, Yago decide se desvincular da identidade social de professor, com a qual ele havia tentado, incessantemente, se alinhar outrora, e inicia o procedimento para o gerenciamento de uma nova identidade, a de educador.

Em relação as suas avaliações, Yago se utilizou de diversas significações atitudinais, sendo a Apreciação uma das mais frequentes em relação à sua motivação para lecionar para os refugiados. Além disso, também houve diversas significações de Julgamento para avaliar o seu desempenho enquanto professor e a atuação de seus colegas voluntários.

Como declararam Bulchotz e Hall (2005), é, de fato, difícil adotar uma postura essencialista em se tratando do estudo da identidade, uma vez que, como este trabalho buscou evidenciar, a identidade não é um construto estagnado. Adicionalmente, é importante destacar que o sistema de avaliatividade foi de grande relevância para a condução da investigação sobre a construção das identidades aqui desempenhadas.

Seria interessante, futuramente, ampliar este trabalho e utilizar também os outros campos semânticos do sistema de avaliatividade, principalmente o referente ao “Engajamento”, visto que

poder-se-ia investigar se as negociações, que ocorrem durante a construção da identidade de Yago, são mais heteroglóssicas, ou monoglóssicas.

Por fim, este trabalho apresenta contribuições para o campo do estudo e ensino de Português para Refugiados, uma vez que foi possível observar que o processo de ensino é arraigado e fundamentado nas crenças do indivíduo que está desempenhando o ofício de lecionar. Assim, caso o professor voluntário entenda que o conhecimento é proporcionado tão somente a partir da sua formação e da sua capacidade didática, dificilmente haverá um ambiente em que os refugiados possam se colocar como indivíduos que também podem contribuir efetivamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário romper com crenças retrógradas, as quais entendem que o professor é o único detentor do conhecimento e, de fato, assumir uma postura de educador, como proposto por Yago. Assim, abrir-se-ão caminhos que possivelmente resultarão em uma prática pedagógica mais reflexiva e emancipatória em se tratando do ensino de português para refugiados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992.

BRASIL. Resolução CNS nº466, de 12 dezembro de 2012 – “*Conselho Nacional de Ética em Pesquisa*”. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em 14 de junho de 2021.

BRASIL. Resolução CNS nº510, de 07 de abril de 2016 – “*Ética em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas*”. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html> Acesso em 14 de junho de 2021.

BULCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.

CASTILHO, D. Escola sem partido: do controle a espoliação. *Boletim de geografia*, v. 39, p. 1-24, 2019.

CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

DE FINA, A. Tempo, espaço e identidade em narrativas de imigração. In: MOITA LOPES, L. P. da & BASTOS, L. C. (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 85-105.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUSZAK, A. Us and Others: na introduction in. DUSZAK, A. (Ed.) *Us and Others: social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2002, p. 1-28.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*, São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GARCIA, A. *An introduction to interaction: understanding talk in formal and informal settings*. London: Bloomsbury, 2013.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2019 [1963].

GONÇALVES, N. Do desmonte da educação pública a formação omnilateral, perspectivas e seus reflexos na educação especial. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1-20, 2019.

GUILHERME, A.; PICOLI, B. Escola sem partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-23, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, [1985] 1994.

HAWAD, H. F. *Tema, sujeito e agente: a voz passiva portuguesa em perspectiva sistêmico-funcional*. (Tese de Doutorado em Letras). Rio de Janeiro/RJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. (Ed.). *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing, 2004, p. 13-31.

LISBOA, C. M. O M. *O trabalho voluntário de reinserção social junto a pessoas em situação de rua: um estudo sob a perspectiva da Análise da Conversa*. (Tese de Doutorado em Letras). Rio de Janeiro/RJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

LUNA, M. et al. A universidade pública em tempos de ajustes neoliberais e desmontes de direitos. *Revista katálysis*, v. 22, n. 03, p. 536-547, 2019.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation*. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, [1848] 2005.

MISHLER, E. The analysis of interview-narratives. In Sarbin (org.) *Narrative Psychology*. The storied nature of human conduct. New York: Praeger, 1986, p. 233-255.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

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

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. (Re)configurações identitárias do professor coordenador de inglês sob a luz da avaliatividade. *Letras*, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 333-358, 2015.

OLIVEIRA, M. E. *Professor, você trabalha ou só dá aula?: um olhar sobre a história e precarização do trabalho docente*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

PEREIRA, C. G. C. “Por que você é voluntário?” As representações de si de um professor voluntário em um Centro de Atendimento ao Refugiado. *Veredas*, v. 25, n. 1, p. 101-121, 2021a.

PEREIRA, C. G. C. As entextualizações do discurso político em indivíduos com vieses ideológicos opostos. *Revista Gatilho*, v. 20, n. 1, n. 12, 2021b.

PEREIRA, M. das G. D; LIMA, R. A; BASTOS, C. R. P, Experiências de migração: construções identitárias e ressignificação de ‘sonhos’ em narrativas de um porteiro nordestino no Rio de Janeiro. In: BASTOS, L. C; SOARES, W. S. (orgs.) *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 159-198.

RAMOS, M. O. M. *A nominalização de processos verbais: perspectiva sistêmico-funcional da produção textual em contextos escolares*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Rio de Janeiro/RJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, W. R. Linguística Sistêmico-Funcional como uma teoria para análise de dados em Linguística Aplicada: escrita reflexiva do aluno-mestre. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 1, p. 25-68, 2015.

SOUZA, L. K. B. *Representações sociais do trabalho voluntário em uma associação de assistência a pacientes oncológicos*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Pública e Sociedade). Varginha/MG. Universidade Federal de Alfenas, 2018.

VAN DIJK, T. *Discurso e Poder*. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

VAN DIJK. T. Discourse as interaction in society. *Discourse studies*, v. 2, p. 1-37, 1997.

VIAN JR. O. O Sistema de Avaliabilidade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *D.E.L.T.A.*, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 4, n. esp, p. 178-205, 2004.

ANEXO I – TABELA DE TRANSCRIÇÃO

Convenções de Transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento de som
<u>Palavra</u>	(sublinhado)	sílaba/palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúscula)	intensidade/volume maior
^o palavra ^o	(sinais de graus)	intensidade/volume menor
>palavra<	(sinais de maior que / menor que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor que / maior que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	falas simultâneas/sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio em segundos
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa

((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal
----------------------------	---------------------	----------------------------------

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: G. H. Lerner. *Conversation Analysis. Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.
