

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES E DE EMOÇÕES EM NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA

CONSTRUCTION OF IDENTITIES AND EMOTIONS IN A TEACHER'S NARRATIVES OF EDUCATIONAL EXPERIENCES

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p251-274

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega¹
Mara Regina de Almeida Griffo²

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar a construção das identidades e das emoções de uma professora, a partir da análise de suas narrativas de vivências de inclusão no contexto escolar. A arquitetura teórica é fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional, em interface com os estudos da narrativa, das emoções e das identidades, e recorre ao Sistema de Avaliatividade para a análise das instâncias léxico-gramaticais avaliativas. Resultados sugerem que a professora constrói suas identidades como uma profissional dedicada, responsável e de grande relevância. Além disso, emoções positivas fazem-se predominantes em seus relatos, especialmente às ligadas aos domínios avaliativos do Julgamento e do Afeto.

Palavras-chave: inclusão escolar; narrativas orais; avaliação; identidades; emoções

Abstract: This article aims to investigate the construction of identities and emotions in the narratives of a teacher who deals with experiences of inclusion in the school context. The theoretical architecture is based on Systemic-Functional Linguistics, in an interface with the studies of narrative, emotions and identities, and uses the Appraisal System for the analysis of evaluative lexical-grammatical instances. Results suggest that the teacher constructs her identities as a dedicated, responsible and highly relevant professional. In addition, positive emotions are predominant in her reports, especially those linked to the evaluative domains of Judgement and Affect.

Keywords: school inclusion; oral narratives; evaluation; identities; emotions

Considerações iniciais

¹ Doutora em Letras/Estudos da Linguagem. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio), atua nos cursos de licenciatura em Letras - Português/Inglês. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0194-0120>

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio). Professora de língua inglesa da rede privada de ensino. E-mail: maragriffo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2303-5268>

Neste artigo, refletimos acerca de alguns aspectos referentes à inclusão escolar, trazendo o olhar da professora participante, Sandra³, ilustrado em seu discurso narrativo sobre suas experiências profissionais. Entendemos o termo inclusão como um conceito abrangente por reconhecermos a interconectividade e a interdependência entre todos os seres animados e os inanimados, o que advém da compreensão de que formamos uma grande comunidade (BOFF, 1999; KRENAK, 2020). Partiremos desta ideia macro para então focarmos na noção de inclusão relacionada ao processo de educação nos ambientes de ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2015). Sob este viés, a inclusão tem um papel político, ético e social (FREIRE, 2018), sendo ao mesmo tempo local e global, solidária e fraterna.

A motivação deste estudo advém do nosso envolvimento com a formação docente continuada e com a educação básica – Adriana na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Mara em uma escola da rede privada do Estado do Rio de Janeiro⁴. Em nossas práticas pedagógicas, nos encontramos imersas em contextos inclusivos e trabalhamos com o espectro da diversidade em suas múltiplas manifestações.

O propósito deste artigo, portanto, é refletir acerca do papel de professores no ensino inclusivo. Mais especificamente, nos deteremos na análise da construção das identidades e das emoções presentes no discurso narrativo da Sandra. Para o desenvolvimento de nossos objetivos, nos fundamentamos na perspectiva crítica da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2013), da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) com os estudos da narrativa (BASTOS, 2005; LINDE, 1993), das emoções (LE BRETON, 2019) e das identidades (MOITA LOPES, 2003; GOFFMAN, 2014), conforme apresentado a seguir.

2 Caminhos teórico-reflexivos

A relevância de uma discussão sobre a inclusão escolar, seja na escola pública ou particular, torna-se cada vez mais essencial ao considerarmos a educação como um processo que visa à equidade, ao respeito e à ética. (MILLER *et al*, 2008). Em nosso entendimento, o tema apresenta diversas nuances, não apenas relacionadas aos alunos com deficiência, mas também aos professores e a outros profissionais envolvidos com a educação, dado que a

³ Nome fictício.

⁴ Os dados desta pesquisa foram gerados na escola onde Mara trabalha. Seguindo os critérios éticos de confidencialidade, o nome da escola será omitido.

inclusão escolar possibilita a interação e a troca entre todos os participantes. Apesar de nos determos à fala da professora colaboradora deste estudo, não deixamos de reconhecer a importância de um debate mais amplo acerca de “percursos inclusivos” (FRANCO, 2011) como rotas na busca por uma sociedade mais diversa, justa e solidária. Isto vai ao encontro do questionamento de Moita Lopes (2006, p. 86) de “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”.

Nesta pesquisa, com base no discurso narrativo de Sandra, buscamos criar inteligibilidades sobre a inclusão de alunos com deficiência, uma vez que os consideramos como um grupo que se encontra à margem (MOITA LOPES, 2006). Como defendido pela professora em uma das narrativas trazidas para este estudo, sua atuação profissional pode eliminar barreiras, possibilitar a inclusão e potencializar um olhar mais humanizado para o público-alvo de inclusão. Nesse sentido, suas tarefas envolvem múltiplos aspectos e fazem com que ela precise contar com a estreita colaboração dos professores, da família e dos demais profissionais que acompanham um aluno com deficiência dentro e fora da escola.

Além disso, os relatos da participante ilustram a complexidade de sua função, uma vez que tem como incumbência acompanhar, dar suporte e apoio, contribuir com propostas de adequação curricular e elaborar recursos para a construção das aprendizagens. No compartilhar de suas histórias, a professora reelabora vivências particulares, constrói suas identidades e suas emoções. Segundo Bastos (2005, p. 74, 81), ao narrarmos, “transmitimos o sentido de quem somos”, “construímos relações com os outros e com o mundo”, “falamos sobre como nos tornamos, o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem”. Nessa linha de pensamento, também nos alinhamos a Bastos e Biar (2015, p. 99), que definem narrativa como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos e institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”.

Inspiradas pela visão socioconstrucionista de narrativa (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997), propomos que ao compartilharmos histórias nos situamos em relação às nossas crenças e emoções, aos nossos valores, comportamentos e costumes. Por meio das experiências que contamos e ouvimos, guiamos nossas ações no mundo, (co)construindo nossas identidades. Achamos importante enfatizar que, ao narrarmos histórias, somos “guiados pelo filtro de nossas emoções” (BASTOS, 2005, p. 80), o qual encontra-se relacionado ao contexto sócio-histórico-

cultural dos participantes em cada interação. Na conversa analisada neste estudo, Sandra narra eventos marcantes sobre sua trajetória profissional, que aqui consideramos histórias de vida (LINDE, 1993). De acordo com Linde, histórias de vida são relatos sobre experiências pessoais que devem seguir critérios de aceitabilidade determinados por convenções sociais, regras para formar sentenças e normas que guiam o evento social. A autora ainda aponta que histórias de vida devem incluir fatos biográficos, apresentando um ponto sobre a própria pessoa que conta e não sobre o mundo em geral, e eventos reportáveis, ou seja, o evento deve ser um marco na biografia do falante. Não se trata somente de uma sequência de fatos organizados em ordem cronológica, mas sim de uma unidade oral, a qual não é considerada um gênero fixo nem uma autobiografia. Sendo assim, a sequência de fatos, a noção de causalidade (razões que justificam escolhas em histórias de vida), o acidente e a motivação são essenciais para formar uma história de vida. Ao examinar os dados, observamos uma narrativa de história de vida, pois Sandra fala de si mesma, constrói suas identidades e emoções e identifica os desafios e o valor de sua função profissional.

Podemos, então, apreender que essa história de vida nos remete à noção de performance narrativa. Conforme afirma Moita Lopes (2013, p. 247 – itálico no original), “somos seres de *performance*, que nos construímos aqui e ali de modos variados com base nos efeitos de sentido que convocamos em nossas ações interacionais situadas”. O conceito de performance pode ser entendido como “toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes” (GOFFMAN, 2014, p. 23). Para Goffman, a influência recíproca dos indivíduos acontece nas interações. Tal influência é estabelecida de acordo com a definição prévia das hierarquias, dos papéis e das expectativas de cada indivíduo em um dado encontro social. Por entendermos performance como um conceito socioculturalmente construído, observamos que, na interação aqui analisada, Sandra usa estratégias para assumir posturas aceitáveis sobre si mesma e sobre sua atividade profissional.

Como “seres do discurso, só podemos analisar quem somos nas interações e narrativas cotidianas situadas no aqui e no agora, traçando laços entre aspectos microssociais (na interação) e outros de natureza macrossocial” (MOITA LOPES, 2013, p. 239). É pelo discurso que os participantes (co)constróem-se em um contexto interacional específico e situado. Na visão socioconstrucionista, as identidades são tidas como fluidas, fragmentadas e múltiplas, imbricadas nas práticas discursivas e encontram-se sempre em processo. Ainda para Moita

Lopes (2003, p. 19), “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores”.

Do mesmo modo que as identidades, as emoções são performadas como práticas culturais e sociais, construídas no discurso nas maneiras como nos posicionamos ao contarmos histórias, no modo de falar, agir, sorrir, chorar, olhar e gesticular. As emoções, portanto, “não existem desvinculadas da formação da sensibilidade que o relacionamento com os outros enseja no seio de uma cultura e num contexto particular” (LE BRETON, 2019, p. 149). Nesta perspectiva, emergindo de forma verbal e não-verbal nas interações, as emoções são social e culturalmente situadas, materializadas na/pela linguagem. O que se pode expressar, como, onde, com quem e de que maneira compõem o conjunto de regras sociais e culturais que pertencem ao repertório de um grupo. Alinhadas a Rezende e Coelho (2010, p. 75-76), compreendemos que as emoções possuem uma capacidade micropolítica, isto é, “seu potencial para dramatizar/alterar/reforçar a dimensão macrossocial em que as emoções são suscitadas e vivenciadas”. As autoras também apontam que essa capacidade micropolítica pode auxiliar no entendimento de “dinâmicas de inclusão/exclusão que regem as relações entre os grupos sociais – o nojo, o desprezo, a indiferença – ou as fontes da inconsistência dos laços sociais – a fidelidade, a gratidão, a compaixão”.

Em uma relação estreita com o discurso avaliativo, a emoção “nasce da avaliação do acontecimento” (LE BRETON, 2019, p. 149) e das interpretações morais que fazemos acerca das experiências que vivenciamos, não sendo a linguagem da avaliação um espelho do pensamento individual, mas sim correspondente ao pensamento social ou cultural (ALBA-JUEZ; THOMPSON, 2014). A avaliação, assim, caracteriza-se como um constructo social que depende do contexto, do sistema de valores dos falantes/ouvintes, e que leva em consideração faces e fases. Alba-Juez e Thompson (2014) ainda apontam que, não havendo um único lado, a avaliação tem muitas faces - o que parece neutro pode ser avaliado como positivo ou negativo, mostrando que existem muitas camadas de sentido se relacionando e interagindo, afetadas por diferentes contextos. A avaliação envolve também muitas fases que dependem dos posicionamentos adotados, do sistema de valores e do relacionamento entre os interlocutores.

O caráter contextual e interacional da avaliação faz com que ela seja uma prática social essencial para a compreensão de quem são os participantes da/na interação, como constroem

suas identidades, quais são seus contextos, que posições institucionais ocupam, como expressam e performam suas emoções.

Nesse viés, avaliar o mundo “faz parte das interações cotidianas e as avaliações estão presentes em grande parte de nossa rotina, uma vez que tendemos a nos posicionar em relação aos contextos em que estamos inseridos e às pessoas com as quais interagimos nesses contextos” (VIAN JR., 2016, p. 96).

Uma maneira que nos permite observar como falante/escritor e ouvinte/leitor constroem-se colaborativamente diante dos fatos avaliados é realizando uma análise microdiscursiva baseada no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), constituinte da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Para Vian Jr. (2013, p. 138), a LSF pode ser entendida como:

Perspectiva teórico-metodológica que extrapola o caráter linguístico, exigindo que o pesquisador se debruce sobre questões não apenas da língua e da linguagem, mas que explore outros fenômenos, tais como os relacionados a questões sociológicas, antropológicas, interacionais, sociolinguísticas, psicológicas, cognitivas, educacionais e de todo e qualquer fenômeno que diga respeito ao modo como a linguagem é usada em determinado contexto pelos usuários, indicando caminhos em direção à transdisciplinaridade.

Por conseguinte, a LSF é uma teoria de linguagem de base sociossemiótica, que visa a investigar a linguagem “a partir da situação em que essa é produzida tendo em vista quem a produz e para quem, quando, onde, e como a produz” (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 95). Além disso, investiga que significados ideacionais (relacionados à experiência de mundo interior e exterior), interpessoais (voltados às interações entre falantes/escritores e ouvintes/leitores) e textuais (referentes à organização do discurso) são construídos ao longo das mais diversas interações sociais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN; ROSE, 2007).

O Sistema de Avaliatividade, idealizado inicialmente por Martin (2000) e Martin e White (2005), encontra-se na semântica do discurso, no nível interpessoal, inserido em um contexto social, histórico, cultural e institucional. Em outras palavras, o significado é criado no contexto, sendo observado a partir do discurso, na interação, na linguagem em uso. O Sistema de Avaliatividade divide-se em três subsistemas inter-relacionados: Atitude, Engajamento e Gradação⁵. De forma sucinta, (i) a Atitude enfoca sentimentos e reações emocionais que são

⁵ No Sistema de Avaliatividade, as palavras usadas para denominar os sistemas e subsistemas são redigidas com iniciais maiúsculas, a fim de serem diferenciadas de seu uso rotineiro.

negociados em um texto; (ii) o Engajamento centra-se na origem das atitudes e das vozes em relação a opiniões no discurso, bem como nos modos pelos quais valores são atribuídos e leitores posicionados; e (iii) a Gradação lida com a intensidade dos sentimentos envolvidos (MARTIN; ROSE, 2007; VIAN JR. *et al*, 2010).

O subsistema denominado Atitude, no qual nos deteremos para realizarmos nossas análises⁶, divide-se em três campos semânticos: (i) Afeto, que está ligado às emoções, (ii) Julgamento, que relaciona-se à ética e à avaliação do comportamento humano; e (iii) Apreciação, que refere-se à estética, (MARTIN; WHITE, 2005). Mais especificamente, segundo Martin (2000), o Afeto diz respeito à construção das emoções, relacionando-se à expressão de in/felicidade, in/segurança, in/satisfação. O Julgamento depende da posição ideológica do avaliador e está relacionado à moralidade, legalidade, capacidade e normalidade, de acordo com a cultura; às experiências individuais e coletivas; às crenças; às suposições e às expectativas do avaliador. O Julgamento pode ser subdividido em estima social e sanção social. O primeiro envolve admiração e crítica sem implicações legais e abrange avaliações de: normalidade (quão usual é ou não o comportamento de uma pessoa), capacidade (quão in/capaz alguém demonstra ser) e tenacidade (quão determinado ou não alguém pode ser). No caso, a sanção social envolve elogios e censuras com implicações legais, abarcando avaliações voltadas à veracidade (quão verdadeira ou não a pessoa mostra ser) e à propriedade (quão ético ou não alguém parece ser). Por fim, a Apreciação encontra-se ligada à aparência e/ou à estética, lidando com avaliações de objetos, fenômenos e coisas, sendo a reação, a composição e o valor os tipos avaliativos que a compõem. Assim como o Afeto e o Julgamento, a Apreciação possui uma dimensão positiva ou negativa.

Apesar de cada um dos subsistemas ter características próprias, os três encontram-se interligados a partir do Afeto (MARTIN, 2000). Com base nesse entendimento, é possível inferir que “a emoção está no coração da atitude e contagia todas as formas de avaliação” (MACKEN-HORARIK; ISAAC, 2014, p. 71) e que o Afeto permeia os discursos, as relações e as interações, sendo elemento constitutivo da própria linguagem.

A Atitude pode se manifestar em textos, tanto escritos quanto orais, de forma explícita ou implícita, através de escolhas lexicais, gramaticais e prosódicas, em camadas superficiais ou

⁶ Por uma questão de recorte e de limitação na extensão deste artigo, focaremos na Atitude. Isto se justifica pelo fato de o mapeamento dos dados ter indicado esse subsistema como o mais relevante para analisarmos a construção das identidades e das emoções de Sandra. Ressaltamos que estamos cientes que uma análise mais abrangente, baseada no Engajamento e na Gradação, ampliaria o nosso olhar analítico.

mais profundas (MARTIN; WHITE, 2005). Adjetivos, nominalizações, advérbios e verbos comumente realizam de forma explícita os sentidos atitudinais nos textos. No entanto, segundo Carvalho (2010, p. 121), “como a abordagem dada ao estudo da Atitude é estritamente semântica, é de se esperar que cada categoria possa ser representada por meio de uma certa diversidade linguística”. Inspirada por Martin e White (2005), a autora também afirma que a Atitude pode concretizar-se de maneira inscrita (explícita) ou evocada (implícita), sendo que a primeira orienta com mais clareza o leitor/ouvinte a interpretar as atitudes expressadas de forma implícita.

Nas avaliações explícitas, o significado é marcado diretamente por elementos léxico-gramaticais. No caso das implícitas, não há a presença explícita de recursos avaliativos no texto, porém a avaliação pode ser evocada, isto é, pode haver “certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000) chama de *tokens* de atitude” (ALMEIDA, 2010, p. 101). Segundo Ikeda (2010, p. 172 – aspas no original), os *tokens* de atitude denominam “o modo pelo qual o significado ideacional pode ser “saturado” em termos avaliativos, ou seja, interpessoais”. Existe uma estreita relação entre *tokens* atitudinais e contexto, já que este exerce influência direta sobre aqueles e sua interpretação pressupõe posicionamentos sociais, políticos, culturais e ideológicos particulares.

Nas análises dos dados, valorizamos não apenas as avaliações explícitas, como também nos atemos à interpretação das avaliações implícitas, realizadas por *tokens* ideacionais, “uma vez que são um mecanismo do texto para induzir o leitor nas suas próprias avaliações”, conforme proposto por Macken-Horarik (2003 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 198). À vista disso, alinhadas a Carvalho (2010), classificaremos como evocadas as avaliações feitas por Sandra que não estiverem explicitamente marcadas, mas que consideramos possíveis de serem inferidas pelos contextos avaliativos que a circundam na prosódia discursiva.

Antes de caminharmos para os procedimentos metodológicos que adotamos para o desenvolvimento deste estudo, enfatizamos que narrar histórias é um fato cotidiano (BRUNER, 1997), que ocorre em diferentes contextos interacionais, sendo a avaliação um elemento importante no discurso narrativo, a fim de conhecer o ponto e a razão de ser da narrativa (LABOV, 1972). Com isso, trazer a atenção para o discurso narrativo avaliativo torna-se relevante para que possamos analisar as construções das identidades e das emoções de Sandra no contexto pedagógico em questão.

3 Caminhos metodológicos e analíticos

Em consonância com os objetivos já descritos, situamos este estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006), que (i) recusa fronteiras entre a teoria e a prática; (ii) entende o sujeito social como fluído, heterogêneo e fragmentado; (iii) aponta para a importância de pesquisas situadas com relevância social; e (iv) enfatiza a não neutralidade e a subjetividade no ato de pesquisar.

Tendo em vista nossos posicionamentos, nos alinhamos à perspectiva da pesquisa qualitativa, “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, bem como “um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17-20). Desse modo, inspiradas por Martin (1997), entendemos que ao analisarmos um discurso precisamos mencionar qual o nosso lugar de interpretação dos dados, já que as avaliações que fazemos dependem do lugar institucional que ocupamos. Isso significa dizer que emoções, crenças individuais, histórias pessoais e cultura se inter cruzam na relação entre pesquisador/observador, objeto analisado e seu entorno.

Para o desenvolvimento deste estudo, não perdemos o foco em posturas éticas⁷ na condução das etapas da pesquisa. Assim, primeiro, Mara convidou Sandra para conversar sobre suas vivências pedagógicas, explicando os objetivos e propósitos da pesquisa. O foco da interação recaiu sobre as experiências de Sandra como professora de Claudio⁸, aluno público-alvo de inclusão na escola onde atua. Cabe ressaltar que, no momento da geração dos dados, as professoras eram colegas há cerca de 8 anos e que tinham o hábito de compartilhar ideias e pensamentos sobre temas relacionados ao seu contexto de trabalho, como o da inclusão escolar.

Ao aceitar participar da pesquisa, o consentimento da professora foi formalizado com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por nós redigido. Dias depois, ficou acordado que o encontro deveria ser breve e acontecer na hora do recreio, dado que Sandra não poderia se afastar do aluno Cláudio por muito tempo. Devido a isso, a interação analisada teve a duração de menos de 20 minutos e a conversa gravada de 9 minutos e 38

⁷ Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, informamos que este estudo está de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e está alicerçado no respeito aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como no comprometimento ético, base do desenvolvimento científico e tecnológico. Ressaltamos que o projeto de pesquisa coordenado pela primeira autora, ao qual este artigo se vincula, possui parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

⁸ Nome fictício.

segundos. O registro em áudio foi feito com o aparelho de celular da Mara, tendo sido posteriormente transcrito de acordo com as convenções adaptadas da Análise da Conversa (BASTOS; BIAR, 2015)⁹.

Neste estudo, trazemos 5 fragmentos da conversa. A seleção de tais excertos se inspirou nos procedimentos metodológicos propostos por Eggins e Slade (1997) e por Macken-Horarik e Isaac (2014). Primeiro, identificamos os momentos avaliativos atitudinais presentes nos relatos da narradora, que surgiram em resposta às perguntas abertas feitas por Mara. Na etapa seguinte, as avaliações foram classificadas em explícitas e implícitas e, tomando por base o ferramental teórico-analítico do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR. *et al.*, 2010), realizamos um mapeamento dos recursos nos campos semânticos do Afeto, do Julgamento e da Apreciação, bem como dos *tokens* atitudinais. Posteriormente, recortamos as avaliações que contribuíram para a construção das identidades e das emoções da professora participante, que nos guiaram, finalmente, à etapa da interpretação dos dados gerados na conversa.

Conforme nos ensina Paulo Freire, “[n]ão há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 2015, p. 108), o que nos leva a ressaltar a impossibilidade de nossa neutralidade em práticas pedagógicas bem como no campo da pesquisa. O conjunto de escolhas analíticas por nós realizadas indica uma maneira de perceber, de compreender, de pensar e de propor reflexões para o evento discursivo investigado neste artigo. Ao desenvolver a análise, usamos nossas próprias lentes para focar no discurso de Sandra de uma determinada perspectiva, fazendo recortes e interpretações. Como veremos a seguir, a conversa começa a partir de uma solicitação de Mara para que a interlocutora discorra sobre suas experiências profissionais.

Excerto 1

⁹ Convenções de transcrição utilizadas: (.) descida leve sinalizando final de enunciado; (?) subida rápida sinalizando uma interrogação; (,) descida leve na entonação; (::) alongamento de som; (-) corte abrupto no enunciado; (palavra) ênfase em uma sílaba ou palavra; (...) pausa com menos de um segundo; (°palavra°) volume baixo; (↑) entonação ascendente; (↓) entonação descendente; (hh) risadas, aspirações; (“palavra”) diálogo construído; (>palavra<) fala mais rápida; ((comentário)) comentários do transcritor; (/.../) corte na transcrição

1	Mara	então eu queria que você se apresentasse e
2		falasse contasse sobre a sua experiência
3		como professora é... que: está: envolvida
4		com inclusão na: escola
5	Sandra	meu nome é Sandra... tenho cinquenta e sete
6		anos... sou pedagoga... tenho formação: em
7		psicopedagogia... atuo né! na-na área de
8		educação vinte e seis anos é:: >e assim<
9		tenho tido uma experiência: com a educação
10		e=especial... sou professora numa escola e:
11		em outra sou mediadora faço=
12	Mara	[isso que eu ia te
13		perguntar] a gente usa esse termo mediadora?
14	Sandra	mediadora
15	Mara	pode usar
16	Sandra	pode usar. mediadora. °cê tá gravando?°
17	Mara	é isso mesmo
18	Sandra	ah tá, é pra você, cê não vai colocar, né?
19	Mara	é:: porque às vezes eu fico em dúvida porque
20		você é professora
21	Sandra	humhum mediadora é:
22	Mara	mas a gente usa esse título de mediadora?
23	Sandra	humhum usa esse título. e: eu comece:i, eu
24		tenho acompanhado uma criança especial, é
25		autista, há oito anos tenho uma experiência
26		diretamente e com esse aluno e: com a
27		educação infantil já tive alguns casos né!

Sandra começa seu turno com uma narrativa de construção de identidades (MOITA LOPES, 2003): pedagoga, psicopedagoga, professora e mediadora escolar. Ao situar Mara em sua trajetória de formação, constrói-se como profissional da área de educação, falando de maneira pausada como se estivesse ditando informações, com calma e tranquilidade (linhas 5-11). A aparente tranquilidade parece ilustrar um desconforto inicial diante de uma situação não comum no ambiente escolar, que é a gravação de uma conversa. Sua possível preocupação materializa-se quando indaga, em tom de voz mais baixo, “°cê tá gravando?°” (linha 16).

Nas linhas 12 e 13, Mara interrompe a colega na busca de maiores esclarecimentos acerca do termo ‘mediadora’, o qual Sandra parece aceitar sem restrições. Acreditamos importante ressaltar que o mediador (aquele que atua como intermediário), já foi chamado de facilitador (aquele que torna as coisas mais fáceis) e de cuidador (aquele que toma conta). Tais termos, de alguma forma, podem estigmatizar, marcando de forma negativa o professor/pedagogo. Além disso, ainda parecem não expressar a abrangência do trabalho desse profissional, realizado diariamente com o aluno na sala de aula e fora dela, podendo criar rótulos para quem

desempenha essa função. Entre as linhas 23 e 27, Sandra retoma o turno e segue avaliando positivamente sua capacidade como professora, por meio de um Julgamento evocado positivo de estima social. A questão temporal “há oito anos” (linha 25) funciona como um possível elemento de gradação de reforço de sua competência e experiência profissional, que serão ressaltadas no decorrer de toda sua fala, conforme será visto nos excertos a seguir.

No próximo fragmento, pontuamos que Sandra valoriza seu trabalho como essencial para o desenvolvimento do aluno público-alvo da inclusão escolar. Ao admitir a complexidade da sua função, enfatiza a individualidade e as especificidades de cada um como seres únicos.

Excerto 2

29	Sandra	e:: a minha experiência assim é:: <u>muito</u>
30		válida porque↑ a gente <tem> escutado muito
31		incluir incluir né o aluno o aluno e a gente
32		vê que: não só a inclusão vem da criança
33		especial como é um todo né↑ e esse trabalho
34		eu creio que é <u>muito</u> importante porque↑ a
35		criança especial ela precisa desse: desse
36		profissional pra fazer a mediação porque o
37		primeiro momento que a gente imagina né↑ o
38		professor que não tem um pouco de
39		experiência que começa a pesquisar esse tema
40		imagina assim como que essa criança vai
41		conse=atingir os objetivos né↑, conteúdos, a
42		socialização e: realmente é um processo
43		ma:is complicado mas não é difícil né↑ <cada>
44		criança é uma criança a gente sabe, cada ser
45		é um= criança <u>único</u> assim também é com a
46		criança especial e assim cada um tem a sua
47		particularidade e:: a mediação ela precisa
48		tá o profissional que é mediador que faz a
49		mediação desse trabalho né↑ que é interagir
50		com outros outras crianças outros alunos e
51		também atingir a parte cognitiva... então
52		esse trabalho de mediação é importante
53		porque↑ através dessa <mediação> essa
54		criança consegue acompanhar, sim, com os
55		limites né↑ cada um com seu limite, tem uns
56		que chegam mais rápido outros levam tempo
57		maior e assim a gente vai fazendo esse
58		trabalho de uma forma <u>especial</u> pra que eles
59		consi:gam atingir né↑
60		

Sandra inicia seu turno avaliando explicitamente sua experiência profissional de forma positiva, a qual classifica como “muito válida” (linha 29-30), “muito importante” (linha 34) e “importante” (linha 52). Notamos que faz uso do intensificador lexical ‘muito’ como recurso de gradação, o qual confere força à sua avaliação. Ao considerar sua experiência ‘válida’, interpretamos que ela se constrói identitariamente como profissional que se sente recompensada e feliz em realizar seu trabalho e que se importa com os alunos. Suas identidades são construídas por meio de uma Apreciação de valor (“válida”) que entendemos evocar um Afeto positivo de satisfação, uma vez que o reconhecimento profissional pode gerar satisfação em quem exerce a atividade.

Para defender seu ponto de vista acerca da sua relevância como professora, Sandra faz uso de “eu creio” para expressar explicitamente sua opinião e dar início a uma avaliação por Apreciação de valor social¹⁰ ao dizer “que é muito importante” (linha 34). Em seguida, organiza sua fala em três etapas iniciadas pela conjunção “porque↑” (linhas 30, 34 e 54), aprofundando suas avaliações e justificando sua experiência como ‘válida’. Primeiro, nas linhas 30-33, menciona que a inclusão não se restringe à “criança especial” (linha 32) – termo escolhido, por ela, para se referir aos alunos que são público-alvo da inclusão escolar – mas sim a todos e todas (FREIRE, 2018). Segundo, nas linhas 33-52, justifica que “a criança especial” (linhas 34-35) necessita de apoio/cuidados, mostrando seu posicionamento em relação à importância da “mediação” para o aluno atingir os objetivos educacionais. Terceiro, nas linhas 52-60, explica que é através da “mediação” que o aluno “consegue acompanhar” (linha 55) as aulas, o que parece reforçar a importância do atendimento individualizado. Concluindo seu pensamento, diz “e assim a gente vai fazendo esse trabalho de uma forma especial pra que eles consigam atingir né↑” (linhas 58-60), mais uma vez enfatizando o seu trabalho.

Ao afirmar que “essa criança consegue acompanhar, sim, com os limites né↑ cada um com seu limite, tem uns que chegam mais rápido outros levam tempo maior” (linhas 54-58), observamos que ela parece associar deficiência a questões de limitação, não especificando se de ordem física, motora ou intelectual. A escolha do léxico ‘limite’ nos remete a uma avaliação no âmbito de um Julgamento evocado, que revela o quão in/capaz o aluno é em relação à

¹⁰ Na arquitetura teórica proposta pelo Sistema de Avaliatividade, o subsistema da Apreciação pode ser categorizado de três maneiras: *reação*, *composição* e *valor social*. Cabe ressaltar que a linha que separa os subsistemas Afeto, Julgamento e Apreciação é bastante tênue, especialmente a que limita as fronteiras entre Julgamento e Apreciação, sendo a interpretação do contexto o elemento chave para a interpretação e análise (MARTIN; ROSE, 2003).

insuficiência, restrições ou algum tipo de barreira, seja cognitiva ou física. Dessa forma, o que ela chama de ‘limites’ justificaria o seu trabalho ao lado do aluno. Entendemos que Sandra realiza um Julgamento de estima social no campo da in/capacidade, o que confere mais uma vez necessidade da “mediação”. Outro ponto para reflexão é a comparação feita entre a criança com deficiência e os ‘outros’ (linha 57). A participante traz à tona a padronização existente na escola, na qual todos devem seguir as mesmas rotas de aprendizagem, no mesmo ritmo, fazendo os mesmos tipos de avaliação, não levando em conta a necessidade de um apoio diferenciado e diversificado com metas realistas traçadas para todos e todas.

Nas linhas 32-33, Sandra avalia a aprendizagem e a socialização dos alunos público-alvo de inclusão escolar. Inicialmente, realiza uma avaliação negativa “realmente é um processo ma:is complicado” (linhas 43-44), lançando mão de dois recursos paralinguísticos, o alongamento de vogal e a ênfase na sílaba tônica para intensificar ainda mais a complexidade do processo. A escolha do léxico ‘complicado’ parece ilustrar que o processo exige mais esforço, é trabalhoso e difícil, o que nos leva a interpretar como um Julgamento de não/normalidade¹¹. Em seguida, ela contrapõe este fato à ideia “mas não é difícil” (linha 44), o que parece indicar que, a despeito das complexidades, é possível avançar em termos de aprendizagens tanto nos campos da cognição quanto da socialização. Acreditamos que, apesar da fala generalizante, por meio dessa construção linguística, esteja se referindo especificamente à sua experiência com Cláudio, o que podemos notar abaixo, na sequência de seu relato.

O próximo trecho inicia-se com uma pergunta da Mara, que instiga a interlocutora a contar sua trajetória profissional.

Excerto 3

¹¹ Em uma primeira análise, a avaliação de “é realmente é um processo ma:is complicado” pode ser caracterizada como uma Apreciação. Contudo, e como nos informam Martin e Rose (2007) e White (2022), a linha de separação entre Apreciação e Julgamento é muito tênue, devendo o analista do discurso interpretar se o que está sendo avaliado relaciona-se ao comportamento humano (Julgamento) ou aos produtos do comportamento humano (Apreciação). Na ocorrência em questão, entendemos que o atributo “complicado” diz respeito à forma na qual Sandra age profissionalmente, uma vez que é uma prática que demanda muitos cuidados, atenção, experiência prévia etc.

61	Mara	mas como você chegou: onde você está... o
62		que levou você a fazer essas <escolhas>
63		depois do curso de pedagogia como que você
64		trilhou esse caminho?
65	Sandra	é: eu comecei com esse caminho em dois mil
66		e: onze, em dois mil e onze eu fui convidada
67		pra: coordenar uma de educação <u>especial</u> lá
68		em ((bairro)) e eu já trabalhava com- como
69		professora né↑ como professora regente e aí
70		eu fui lá, só que essa <escola> era assim
71		eram <u>várias::</u> várias questões, tinha
72		crianças né↑ com síndromes com questões
73		assim que: pra muitos profissionais e:ra
74		desconhecido pra mim principalmente que <u>tava</u>
75		iniciando então foi uma área assim <u>bem</u>
76		diferenciada da que eu estava trabalhando
77		>mas assim< tinha: as turmas né↑ elas
78		dividiam por faixa etária e: assim eu tive a
79		oportunidade foi pouco tempo eu tive a
80		oportunidade de trabalhar como coordenação,
81		levando né↑ o planejamento, o: levando as
82		atividades lúdicas pra que eles conseguissem
83		realizar. e: também tinha um pouco de
84		atuação em sala de a:ula

Começamos a análise deste excerto destacando o uso da construção na voz passiva, “eu fui convidada” (linha 66), a qual interpretamos como se Sandra não tivesse buscado ou planejado uma carreira nessa área da educação, mas sim aceitado uma proposta de emprego. Nas linhas 79 e 80, a repetição de “eu tive a oportunidade” parece intensificar ou graduar a força avaliativa, enfatizando a possível não-agência em relação à função que assumiu como coordenadora.

Ao reelaborar sua trajetória de vida (LINDE, 1993), Sandra avalia negativamente sua passagem pela instituição de Educação Especial “essa <escola> era assim eram várias:: várias questões” (linhas 70-71). A escolha lexical ‘questões’ está vinculada às dificuldades enfrentadas quanto às deficiências físicas, motoras, cognitivas dos alunos (“síndromes”) e remete-nos à identidade de professora que trabalha em situação de forte adversidade. Tal identidade é construída na fronteira avaliativa entre Apreciação e Julgamento (MARTIN; ROSE, 2007), quando observa: “tinha crianças né↑ com síndromes com questões assim que: pra muitos profissionais e:ra desconhecido pra mim principalmente que tava iniciando” (linhas 71-75).

No caso, ao dizer que havia “várias questões”, Sandra faz sua avaliação no domínio da Apreciação de reação, pois evidencia o forte impacto negativo que tais ‘questões’ tiveram em sua iniciação. Entretanto, também é possível identificar em sua fala a presença de recursos avaliativos de Julgamento de estima social de in/capacidade, quando posiciona-se quanto à competência dos profissionais de ensino diante das adversidades. Interpretamos que a escolha do léxico ‘desconhecido’ pode indicar que a formação acadêmica não teria preparado os educadores para as demandas de trabalho naquele contexto. Na sequência, justifica sua posição de novata, ou seja, se era difícil para os outros profissionais o que dirá para uma iniciante, marcada pelo advérbio ‘principalmente’, o qual confere força gradativa à avaliação. A esse respeito, Mantoan (2015, p. 81) ressalta que professores “carecem de uma formação em educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõem o currículo de formação inicial”. O que Sandra nos mostra, em sua fala, corrobora a visão da autora. Na prática, é esperado que o professor seja capaz de lidar com uma vasta gama de situações de ordem pedagógica, institucional, social, sem contar política e ética para as quais não foi preparado ao longo de sua formação acadêmica e a inclusão parece ser uma delas.

Notamos, ainda, que Sandra indica que seu trabalho junto a alunos com deficiência era uma experiência inédita em sua trajetória profissional – “então foi uma área assim bem diferenciada da que eu estava trabalhando” (linhas 75-76) - o que parece reforçar que não havia sido preparada ao longo de sua formação acadêmica. Apesar disso, se refere à sua atuação como coordenadora na instituição de Educação Especial, construindo-se identitariamente de forma positiva, enfatizando seu trabalho na instituição, “levando né↑ o planejamento, o: levando as atividades lúdicas pra que eles conseguissem realizar. e: também tinha um pouco de atuação em sala de aula” (linhas 81-84). Percebemos que ao avaliar esse momento de sua história de vida profissional, esclarece que, mesmo ocupando a função de coordenadora, não deixou de lado o contato com os alunos com deficiências, por ela não especificadas, expressando de forma evocada um Afeto positivo de satisfação e de segurança pelo trabalho realizado.

No excerto a seguir, com construções identitárias que sugerem responsabilidade e dedicação em sua atuação, Sandra apresenta-se como alguém que aceitou trabalhar com a inclusão escolar.

Excerto 4

86	Sandra	aí eu fiquei lá pouco tempo, e: logo em
87		seguida recebi um convite de uma professora
88		que trabalhava com essa criança que é
89		autista, perguntando se eu gostaria de
90		acompanhá-lo e eu <u>aceitei</u> o desafio, porque
91		eu vi que esse pouco tempo que eu estava
92		trabalhando nessa escola especial algo me
93		tocou: <algo> fez com que eu acreditasse que
94		essas crianças também conseguiriam né↑
95		chegar a um <u>patamar</u> que as outras também
96		entre aspas são normais. e:: eu comecei em
97		dois mil e doze com essa criança, ele é:
98		estava no primeiro ano e continuo com ele
99		até hoje, ele está no nono ano. e: assim tem
100		sido assim pra mim de forma <u>muito</u> é:: de
101		experiências, é importante porque através
102		desse <u>acompanhamento</u> eu posso tá também
103		junto com minha prática de professora de
104		educação infantil ajudando outras crianças e
105		que assim que chegam a mim, são pequenos, eu
106		percebo a:lgo, uma questão a mais que essa a
107		criança precisa tá sendo avaliada observada
108		pelo especialista pra gente <u>começar</u> desde o
109		início fazer esse trabalho de prevenção, de
110		tá ali atuando nessa dificuldade

Mais uma vez, a participante menciona a instituição onde trabalhou por “pouco tempo” (linha 86), reiterando o que já havia mencionado na linha 79 do excerto anterior. Semelhante à postura adotada na linha 66 do excerto 3, ao reelaborar a maneira como iniciou seu trabalho com Cláudio, ela destaca que foi um convite. Suas escolhas léxico-gramaticais parecem indicar a não-agentividade em relação à busca da “mediação” como atividade profissional, quando narra “recebi um convite de uma professora” (linha 87), o que, na nossa interpretação, corrobora a ideia de ‘oportunidade’ (linhas 78-80), sem que tenha havido a intenção, o planejamento, ou o desejo de engajamento na função.

Em retrospectiva, Sandra narra que aceitou ‘o desafio’ (linha 90). Acreditamos que tal escolha lexical pode apontar para: (i) a consciência da dimensão da tarefa e sua abrangência em termos de responsabilidade, comprometimento e dedicação; (ii) o entendimento de que o trabalho seria algo acima de sua capacidade/competência profissional; e (iii) a compreensão acerca das adversidades que enfrentaria e sua disposição para superar possíveis dificuldades.

Remetendo-se à sua experiência na escola, parece justificar o que a motivou a trabalhar como professora e reconhece que – “algo me tocou, <algo> fez com que eu acreditasse que essas crianças também conseguiriam né↑ chegar a um patamar que as outras também entre aspas

são normais” (linhas 92-96). Para ela, o trabalho parece ser colocado em um plano mais sutil, acima da remuneração, das condições e do prestígio. A escolha do verbo ‘acreditar’ (linha 93) pode apontar que, além de seus conhecimentos teórico-pedagógicos, no íntimo, havia a crença e a confiança de que seu trabalho fazia sentido e tinha um propósito maior. Novamente, podemos notar que Sandra se constrói identitariamente como uma professora preocupada com seus alunos, que faz o seu melhor e que avança por caminhos profissionais talvez desconhecidos em prol do bem-estar e do aprendizado daqueles que ela acompanha.

Ao longo de seu relato, ela narra várias histórias encadeadas, nas quais performa suas identidades (MOITA LOPES, 2013) e, ao fazê-lo, tece também fragmentos da história de Cláudio, ligando vida profissional e pessoal. Compreendemos que “a afetividade é tecida mediante o entrelaçamento inseparável do mundo e do significado na escala individual de cada indivíduo” (LE BRETON, 2019, p. 157). Então, Mara pede que sua interlocutora comente sobre sua relação afetiva com o aluno ao longo dos oito anos de trabalho.

Excerto 5

140	Sandra	é:: assim é: um afeto cada vez mais ele vai
141		aumentando né? tanto da parte <u>dele</u> porque ele
142		tem um afeto mui:to grande tem >assim< um <u>elo</u>
143		comigo >assim< im:pressionante e eu <u>também</u> , a
144		gente pega um <amor> °assim° é como se fosse
145		né? a gente não pode nem usar esse termo, é
146		como se fosse da família e:: eu percebo que
147		ele é:: tem >assim por exemplo< como eu tô
148		com ele esses oito anos aí:: eu percebo assim
149		esse elo essa afetividade faz com que ele né?
150		tenha momentos de <u>crescimento</u> mesmo, de
151		crescimento porque eu lido com ele, eu não
152		lido com ele a:: assim: vou focar o autismo
153		nele, eu tenho que ter esse cuidado eu
154		procuro lidar com <u>ele</u> pra que ele possa <u>ter</u>
155		autonomia, pra que <u>ele</u> possa <u>crescer</u> , pra que
156		ele possa <u>sozinho</u> caminhar, sempre tô falando
157		isso com ele e:: tô fazendo isso com ele e:
158		aí no afetivo é tão importante porque eu
159		lembro quando ele no primeiro ano né? cada
160		vitória, cada avanço porque cada ano a
161		gente, eu tô acompanhando ele eu vejo um
162		avanço em cada momento, em cada área e assim
163		o primeiro momento que me emocionou <u>muito</u>
164		que °assim° me deixou muito feliz foi quando
165		ele se <alfabetizou>, ele começou a ler... eu
166		tava na sala de aula e ele pegou um livro e
167		começou a ler aquilo pra mim eu cheguei a
168		chorar, fiquei <u>tão emocionada</u> , aí onde eu
169		percebi que às vezes o profissional, o
170		mediador, o professor tá dando a aula tá
171		explicando né? ali naquela parte naquele
172		momento dos conteúdos do que é importante e a
173		gente <u>imagina</u> que eles não estão conosco, a
174		gente <u>imagina</u> assim que o tempo todo eles
175		estão <u>viajando</u> , eles estão no imaginário
176		deles. só que <u>não</u> . a gente <percebe> que o
177		nosso trabalho né? do dia a dia, a atenção,
178		o trabalho ali individual como é importante
179		e: eu fiquei <u>muito</u> feliz e até hoje toda
180		vitória, todo avanço dele eu me emociono
181		muito e tenho <u>muito</u> afeto por ele
182		
183	Mara	ah que bom, que lindo ((risos))
184	Sandra	((risos))
185	Mara	cê quer falar mais alguma coisa?
186	Sandra	não ... °ficou ruim Mara?°

Ao discorrer sobre seu envolvimento com Cláudio, a professora lança mão de vários recursos paralinguísticos para expressar seus sentimentos entre as linhas 142 e 144, tais como marcadores de fala mais rápida e alongamento de vogais. A escolha lexical de ‘elo’ (linha 143) nos remete a algo que une e/ou conecta, aspecto por ela qualificado como “impressionante” (linha 143), termo que se encontra no mesmo campo semântico do que é comovente e emocionante. Notamos, ainda, que ela avalia seu convívio com Cláudio no campo do Afeto explícito com alta gradação, fazendo uso da expressão “a gente pega um <amor>” (linha 144), no sentido de afeiçoar-se, o que nos dá a ideia de um processo que demanda tempo e requer a construção de afetos.

Ao mostrar que a vida pessoal e profissional de um professor se entrecruza, “é como se fosse né↑ a gente não pode nem usar esse termo, é como se fosse da família” (linhas 144-146), observamos que o carinho que sente por Cláudio ultrapassa a relação profissional e adentra no campo das emoções individuais (LE BRETON, 2019). Na interseção do pessoal e do profissional, sua prática parece ser baseada na amorosidade (FREIRE, 2019), o que nos leva a afirmar que o afeto permeia esta relação humana.

É interessante perceber que Sandra encaixa a história de alfabetização de Cláudio em sua história de vida, recordando o momento em que ele pegou um livro e começou a ler (linhas 168-169). Desse modo, avalia o evento no âmbito do Afeto positivo e explícito – “me emocionou muito” (linha 165), “me deixou muito feliz” (linha 166), “eu cheguei a chorar, fiquei tão emocionada” (linhas 169-170). As escolhas léxico-gramaticais e o uso do recurso paralinguístico de ênfase nos permitem entender sua avaliação de forte carga emotiva. Para justificar seu alto grau de emoção, refere-se, especificamente, à situação de Cláudio, “a gente imagina que eles não estão conosco, a gente imagina assim que o tempo todo eles estão vijando, eles estão no imaginário deles.” (linhas 174-177). Em seguida, se contrapõe, na linha 177, “só que não.”, usando o recurso paralinguístico de ênfase para desconstruir a ideia, sugerindo a importância de seu trabalho.

Na dimensão macrosocial em que as emoções são experienciadas e vivenciadas (REZENDE; COELHO, 2010), Sandra nos transmite seus entendimentos do que significa atuar como professora. Mais que tudo, confere sentido à sua trajetória de vida profissional e à sua interação com Cláudio, o que torna sua narrativa contável e reportável (LABOV, 1972; LINDE,

1993) pela relevância no contexto da inclusão escolar. Enfatizamos que, ao longo de todo o relato, o Afeto permeia suas interações como profissional da educação engajada com o público-alvo de inclusão, bem como seu envolvimento pessoal e profissional com Cláudio no contexto escolar.

Em sua narrativa, expressou emoções positivas como confiança, otimismo, coragem, aceitação, satisfação, reconhecimento, aprovação e admiração. Contudo, no final da conversa gravada, na linha 187, em tom de voz baixo, localizamos uma emoção de insegurança ou apreensão verbalizada por uma pergunta retórica – “ficou ruim Mara?” que direciona-se não à sua prática profissional, mas à sua atuação como participante deste estudo. Tal preocupação pode estar relacionada ao incômodo de estar sendo gravada e/ou ao desconforto de expor-se como coparticipante. Por outro lado, pode exprimir também sua vontade de contribuir, de colaborar e de participar da pesquisa.

5 Considerações finais

A análise microdiscursiva da narrativa de Sandra nos apresenta a relevância do seu trabalho como (i) uma maneira de incluir alunos com deficiência na escola; (ii) uma forma de eliminar barreiras para a construção de aprendizagens cognitivas no âmbito escolar; e (iii) um jeito de cuidar com mais atenção da socialização e inserção do aluno no grupo. Além disso, o modo como enalteceu sua atividade profissional, valorizando sua presença na escola e potencializando sua relevância nas interações pedagógicas. Tais aspectos possibilitaram que construísse suas identidades como uma profissional de importância, indispensável para o bem-estar do aluno no contexto educacional. Entrelaçadas às suas identidades, observamos a presença de emoções, em sua maioria positivas, expressas por meio de avaliações mais recorrentes nos domínios do Afeto e do Julgamento, mas também com contribuições da Apreciação.

Chegamos ao final deste artigo, alinhadas ao pensamento do sociólogo português Boaventura Souza Santos (2001), quando discorre sobre a inquietação diante das “perplexidades sociopolíticas” de nossos dias. Conforme destacam Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 716-717), tais perplexidades “são também sociolinguísticas, uma vez que a dimensão linguística é crucial para compreender a dimensão social”. Após a análise e interpretação do discurso narrativo de Sandra, faz sentido acrescentar aos questionamentos sobre os dilemas

sociais, trazidos pelos dois linguistas citados, algumas de nossas reflexões que envolvem práticas sociais e discursivas de inclusão no ambiente da escola: Por que devemos buscar entender as questões sócio-política-ética-pedagógica-afetivas que permeiam as experiências e vivências do público-alvo de inclusão escolar? Por que é preciso compreender que já é tempo de reconhecermos as potências individuais dos alunos com deficiência e deixar de lado os rótulos que os classificam? Por que se faz necessária a formação de professores crítico-reflexivos e éticos (MILLER *et al*, 2013) para que esses se sintam mais seguros para lidar com aspectos que envolvam a inclusão de todos? Por que é relevante explicar que ainda precisamos avançar em nossas políticas educacionais e que qualquer retrocesso nos coloca diante da segregação escolar? Por que ainda é preciso esclarecer que rejeitar a inclusão é algo antiético e antipolítico?

Tais questionamentos, para os quais não pretendemos encontrar respostas, orientam nosso olhar futuro para tecer novas reflexões, a partir das análises e das interpretações sobre o discurso narrativo da professora participante, que permeia e é permeado pela situação de inclusão escolar no cenário educacional brasileiro.

Referências

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (Eds.) *Evaluation in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 3-26.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio* v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago. 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. *Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, Aug. 2015.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, G. A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema. In: VIAN Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (orgs) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico funcionais com base no sistema da avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510*. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 03/04/2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmet, 2006.

- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 29º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRANCO, V. *A inclusão começa em casa...* In: RODRIGUES, David. (Org.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 20º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London/New York: Arnold, 2014.
- IKEDA, S. N. O julgamento na argumentação de um editorial. In: VIAN Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (orgs) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico funcionais com base no sistema da avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.
- LABOV, W. *The transformation of experience in narrative syntax*. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LE BRETON, D. *Antropologia das emoções*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- LINDE, C. *Life stories. The creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.) *Genre and institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London/New York: Continuum Wellington House, 1997. 270p.
- MARTIN, J. R. Beyond Exchange: appraisal systems in English. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). *Evaluation in text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. p. 16-71. London: Continuum, 2007.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; KUSCHNIR, A. N. A.; SETTE, M. L.; BEZERRA, I. C.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*, p. 145-165. Campinas, SP: Editora Pontes, 2008.
- MILLER, I. K. Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*, p. 99-121. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editoria, 2013.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. (2019). Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópico*, v. 14, n. 4. p. 711-423. 2019.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 136p.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez. p. 348. 2001.

VIAN JR., O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*, p. 99-121. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VIAN JR., O. A construção do conhecimento na linguística aplicada em seu início no Brasil. In JORDÃO, Clarissa. M. (Org.) *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores. p. 85-120. 2016.

VIAN Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (orgs) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa. Estudos sistêmico funcionais com base no sistema da avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

WHITE, P. The Appraisal Website. Disponível em: <<http://www.grammatics.com/appraisal>> Acesso em 15 jan. 2022.

Recebido em 30 de março de 2022

Aceito em 04 de setembro de 2022