

A construção da identidade no discurso acadêmico: o papel da *avaliação* no discurso de estudantes de literatura estrangeira

Anna Elizabeth Balocco

Resumo

Neste artigo, ocupamo-nos do processo de construção da identidade no discurso acadêmico mediante análise da produção textual de alunos de literaturas de língua inglesa, restringindo nossa atenção ao fenômeno da avaliação na linguagem. Complementamos a análise textual com levantamento de dados sobre as percepções dos aprendizes sobre os processos sociais em que estão envolvidos, com foco na forma como expressam no seu texto e no seu discurso o sentido que atribuem à sua experiência social. Parte do argumento apresentado nesta pesquisa diz respeito à necessidade de se compreender a escrita acadêmica como um processo complexo de construção da identidade, que se dá mediante resposta ao apelo dos diferentes discursos que circulam no ambiente acadêmico nesta área disciplinar.

Palavras-chave: discurso acadêmico, avaliação, identidade.

Introdução

A construção da identidade no discurso acadêmico é um processo complexo, que envolve o aprendiz em inúmeras atividades ou eventos sociais, que, por sua vez, se realizam como práticas discursivas de determinado tipo. No caso específico do estudo da literatura, destacam-se as *práticas de leitura* de textos literários e metaliterários¹ em sala de aula, ou fora dela; as *práticas orais* de discussões sobre a literatura em sala de aula, ou em contacto extra-classe com professores-especialistas; as *práticas de produção de textos escritos* sobre a literatura, na forma de *ensaios acadêmicos*, *monografias*, ou *provas acadêmicas*. É preciso não negligenciar ainda as *práticas de leitura* que fazem dos textos do aprendiz os seus professores, na qualidade de seus "avaliadores".

É através de participação nestas práticas sociais que o aprendiz constrói o seu repertório discursivo e a sua identidade naquela área disciplinar. A visão da escrita acadêmica como um processo de construção da identidade está situada no quadro mais amplo dos estudos que se caracterizam por uma *visão social* da escrita, que se contrapõem a estudos que privilegiam os produtos textuais (com ênfase em convenções discursivas, abstraídas de um contexto social) ou outros que privilegiam os aspectos cognitivos da escrita (com ênfase nas diferentes etapas recursivas no processo de escrita: preparação, organização de idéias, revisão, dentre outras).

No âmbito da *visão social* da escrita, há diferentes tendências nas formas de se lidar com o contexto sociocultural e, portanto, estudos de diferentes feições. Para alguns autores, escrever na academia é um processo de *socialização* numa determinada cultura: Bourdieu e Passeron, por exemplo, sustentam que a escola é "transmissora da cultura das classes dominantes" e, através da noção de *habitus*, argumentam que o aprendiz adere às normas e valores sociais daquela cultura, de forma consciente ou subconsciente (IN: COULON, 1995, p. 149).

Nesta pesquisa, adota-se uma visão mais ativa do papel do aprendiz. A visão da escrita como construção de identidade permite compreender aquele processo não como mera adesão aos valores sociais de determinada comunidade disciplinar, mas como um trabalho ativo de construção da identidade, que pressupõe uma negociação contínua entre os significados sociais e culturais daquela comunidade disciplinar e as experiências e interações do aprendiz no ambiente acadêmico.

Nesta perspectiva da escrita acadêmica como construção da identidade, as noções de *gênero* e *identidade social* assumem um papel crucial. Há várias formas de se entender o conceito de *gênero*: comum a todas elas é a concepção de gênero como "um tipo de linguagem ligado a uma determinada atividade social" (cf. CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 63). Relevante para esta pesquisa, no entanto, é uma concepção de *gênero* que coloque a devida ênfase na sua natureza fluida, híbrida e em constante renovação.

A noção de *gênero* como "...um recurso de ordenação que permite articular [diferentes] discursos num só [discurso organizado] de determinada

¹ Neste artigo, o termo *texto metaliterário* é usado para referência aos diferentes gêneros textuais (artigos acadêmicos, resenhas, monografias, provas acadêmicas, dentre outros) que comentam o texto literário.

forma", proposta por Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 118), apoiando-se em Bernstein, parece ser compatível com os propósitos desta pesquisa e com a concepção de *identidade social* que a informa. A *identidade social* aqui é vista, em primeiro lugar, como o resultado de processos lingüísticos e discursivos: é através do diálogo com os diferentes discursos que circulam à nossa volta que constituímos nossa identidade. Igualmente importante é a noção de que a identidade não é um conceito unitário: participamos simultaneamente de diferentes grupos sociais (ou comunidades discursivas) e a nossa identidade constitui-se de forma heterogênea, refletindo os diferentes papéis que assumimos nestes diferentes diálogos (cf. MOITA LOPES, 2001; CASTELLS, 1999).

Neste artigo, ocupamo-nos do processo de construção da identidade no discurso acadêmico mediante análise da produção textual de alunos de literaturas de língua inglesa, com foco no fenômeno discursivo da *avaliação*. Complementamos a análise dos textos produzidos pelos aprendizes com levantamento de dados sobre as suas percepções relativas aos processos sociais em que estão envolvidos. Nas seções abaixo, introduzimos o quadro teórico a partir do qual desenvolveu-se esta pesquisa, seguido da metodologia adotada, dos dados obtidos nas diferentes fases da pesquisa, e da interpretação de seus resultados. Para finalizar, abordamos a questão das implicações pedagógicas do material levantado nesta pesquisa.

A avaliação na linguagem

O referencial teórico para abordagem de questões de linguagem, na análise textual, é encontrado na lingüística funcional sistêmica de Halliday e nos estudos sobre avaliação produzidos no interior daquele quadro teórico (HUNSTON, 2000; MARTIN, 2000). Apoiando-nos nestes autores, que destacam o caráter essencialmente *social* da *avaliação* na linguagem, argumentamos que, através da *avaliação*, o aprendiz de literatura não somente constrói uma atitude valorativa em relação à obra que comenta, mas também alinha-se a uma determinada tradição de leitura.

Encontramos ainda respaldo numa teoria do discurso (FAIRCLOUGH, 1995) que preconiza as relações entre as características de *textos* e as *percepções* de seus usuários. Nesta pesquisa, argumenta-se que meramente uma análise textual não é suficiente: é preciso entender os atores sociais envolvidos no seu processo de produção (os seus valores, as suas crenças e desejos).

Na análise dos dados etnográficos, adotamos um paradigma interpretativista, com foco nos atores sociais e nas formas como expressam no seu *texto* e no seu *discurso* o sentido que atribuem à sua experiência social.

Nosso recorte temático, a prosa sobre literatura estrangeira, justifica-se em função da necessidade de maior integração entre as salas de aula de língua inglesa e de literatura estrangeira, posição já defendida em trabalho anterior (cf. BALOCCO & DANTAS, 1997). A pesquisa como um todo, centrada na noção de *identidade*, justifica-se pela busca de categorias analíticas que favoreçam uma nova compreensão da escrita no ambiente educacional universitário.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Coleta de dados textuais

Os sujeitos desta pesquisa, que contribuíram para a constituição de três amostras textuais, são alunos matriculados no 4o. período do Curso de Inglês-Literaturas de uma universidade pública carioca. Inicialmente, no projeto piloto, foram coletados cinco (5) trabalhos; na coleta definitiva das três amostras, o número de trabalhos coletados representa o universo total de alunos matriculados naquele período, o que garante o critério de *representatividade*, aqui entendido como variação na *performance* do aluno, indo de *satisfatório a não-satisfatório*.

Os trabalhos da primeira amostra versam sobre tema proposto pelo professor da turma: *The picture of Macbeth that emerges from his soliloquies and that of his wife, Lady Macbeth*. A análise da amostra inicial, constituída para o projeto piloto, orientou a confecção de um roteiro para entrevista com a informante no estudo de caso. Sendo os trabalhos todos sobre o mesmo tema, garante-se o critério de *comparabilidade*.

Posteriormente, procedeu-se à coleta definitiva de trabalhos finais dos mesmos alunos, agora matriculados no 5o. período, apresentados ao mesmo professor do semestre anterior. O tema do trabalho (*Mary Shelley's use of Romantic conventions and their interaction with the genre of the realist novel*), neste caso, foi retirado da obra *Frankenstein* de Mary Shelley. Sentiu-se necessidade, ainda, em função de algumas questões levantadas na análise das duas amostras, de proceder-se à coleta de um gênero discursivo que envolvesse menor grau de planejamento do que o trabalho de final de curso. Foram então coletadas *provas acadêmicas*, organizadas na forma de duas questões sobre obras de Hawthorne (*The Maypole of Merry Mount* e *The Scarlet Letter*).

Os trabalhos dos alunos são identificados por letras alfabéticas usadas de forma aleatória na sua ordenação. As amostras são identificadas pelo nome do autor estudado (Amostra Shakespeare, Amostra Shelley e Amostra Hawthorne).

Tratamento conferido aos dados textuais

Procedeu-se a uma análise qualitativa da amostra, com rastreamento de seus enunciados valorativos. Das três funções da *avaliação* propostas por Hunston (*avaliação de status informacional, de relevância e de valor*), destacamos para análise esta última e adotamos as categorias analíticas de Martín (2000), que reconhece três dimensões na avaliação de *valor* (ou *valorização*): 1) a *apreciação*, ou a avaliação de textos e processos; 2) o *juízo*, ou avaliação de comportamento em termos éticos ou sociais; e 3) o *afeto*, ou avaliação de emoções ou sentimentos. Cada texto da amostra teve seus usos de avaliação explícita listados e classificados: 1) quanto à dimensão da avaliação em questão (*apreciação, juízo, afeto*); 2) quanto aos elementos do discurso avaliados; e 3) quanto à função da avaliação de *valor*. Procedeu-se ainda ao exame das correlações entre dimensão de avaliação e movimento retórico (cf. SWALES, 1990)².

2 Os movimentos retóricos reconhecidos no trabalho produzido pelo aprendiz são: Introduz tópico / Introduz tese / Introduz argumentos de apoio / Reafirma tese. Estes movimentos são adaptados da proposta de Martín (1992) para a estrutura esquemática do gênero expositivo: Tese ^ Argumento n ^ Conclusão (o sinal ^ indica que um elemento precede obrigatoriamente o outro; o sinal "n" indica que este elemento é recursivo).

Pretendemos responder às seguintes questões de pesquisa na análise textual: o que é avaliado no texto do aprendiz? Como é avaliado, ou quais dimensões da avaliação são privilegiadas? De que forma os padrões de avaliação reconhecidos no texto do aprendiz contribuem para construir a sua identidade?

Coleta de dados etnográficos

Um estudo de caso foi conduzido para levantamento de dados relativos às percepções dos aprendizes. Os dados colhidos e relatados neste relatório foram obtidos junto a uma aluna/pesquisadora (Bolsista de Iniciação Científica/Uerj no período de agosto/2000 a agosto/2001), que participou na qualidade de co-pesquisadora/informante.

Os instrumentos de coleta de dados foram: a) entrevistas informais e contactos intensivos ao longo de todo o projeto, com discussão de diferentes aspectos do ambiente discursivo onde foram produzidos os trabalhos coletados para análise; b) duas entrevistas semi-estruturadas (realizadas em 10/01/01 e 29/01/01); c) registros da aluna anotados em "diário de campo", na qualidade de "observadora participante". Os procedimentos observacionais no caso deste último instrumento de coleta consistiram em restringir a análise a aspectos de *conteúdo* e de *materiais* utilizados em sala de aula (cf. ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p. 216)³:

Tratamento conferido aos dados etnográficos

Adotou-se metodologia de Spink (1995) para análise das entrevistas com a informante. Trata-se de metodologia para a Análise Qualitativa de Conteúdo, que permite uma redução do conteúdo de um texto e que prevê as seguintes etapas: 1) transcrição da entrevista; 2) mapeamento de *elementos cognitivos* (relacionados à "teoria", ou representação mental que faz o informante sobre a escrita acadêmica, ou sobre a leitura de textos literários); 3) mapeamento de *práticas do cotidiano* (soluções ou procedimentos práticos adotados pelo aprendiz na confecção do trabalho acadêmico, em suas diversas fases); 4) mapeamento de *investimento afetivo* (ou atitudes do aprendiz em relação à matéria, à professora, ou ao ambiente discursivo de forma geral); 5) mapeamento de *temas emergentes*; 6) análise e interpretação dos dados.

O mapeamento de *elementos cognitivos*, *práticas do cotidiano*, *investimento afetivo* e *temas emergentes* foi feito através da identificação de marcas discursivas na fala da informante que remetem àqueles elementos. No caso de *práticas do cotidiano*, por exemplo, os índices que remetem às práticas são expressões verbais do tipo *eu procuro....; eu costumo....; eu adoto.....*. Já no caso de *investimento afetivo*, as marcas discursivas são expressões valorativas do tipo *é um desafio, é difícil, é preciso paciência*, dentre outras.

Não se adotou um sistema para transcrição integral dos dados da entrevista, levando-se em consideração que a metodologia de análise é de caráter conteudístico e não Análise da Conversação, que exigiria maior detalhe no registro de pausas, interrupções ou sobreposição de fala.

A pergunta de pesquisa que orientou a análise nesta fase foi: como o aprendiz percebe/entende as atividades sociais de que participa na academia

3 O "esquema de observação Colt" para a sala de aula inclui os seguintes aspectos: tipos de atividades desenvolvidas; formas de organização social dos participantes nas atividades; materiais utilizados; conteúdo.

(neste caso, a confecção de um trabalho acadêmico) e como expressa esse entendimento?

ANÁLISE TEXTUAL

Planos discursivos no texto metaliterário

Antes de passarmos à análise e discussão dos dados levantados, no entanto, é preciso fazer algumas considerações de caráter metodológico. A prosa sobre a literatura desenvolve-se em diferentes planos discursivos, embora nem todos esses planos atualizem-se num determinado texto. Num primeiro plano, no papel de pesquisador, o escritor traz para o seu texto informações sobre a obra literária sob seus diferentes aspectos: o contexto histórico/discursivo da obra, informações sobre o escritor, sobre a obra como gênero literário, dentre outras possibilidades. Num segundo plano, adotando o papel de "narrador", o escritor constrói uma representação da obra literária, destacando aqueles elementos considerados relevantes para o seu argumento. Observa-se um terceiro papel, em que o escritor, assumindo a sua responsabilidade como crítico, avalia ou tece comentários sobre a obra literária, suas propriedades formais, o conjunto da obra do autor e a crítica anterior. Finalmente, no papel daquele que constrói o seu próprio texto, ele o organiza e monitora sua recepção.

Nesta pesquisa, estamos entendendo que a *avaliação* ocorre no segundo e no terceiro planos e que ela tem características diferentes nos dois planos. No papel de "narrador", através do qual o escritor introduz uma recapitulação seletiva, ou paráfrase, da obra em discussão, caracteristicamente a avaliação se dá no plano do Julgamento e poderia ser entendida como uma avaliação "interna" à estória (estando localizada, portanto, no plano ideacional). No papel daquele que "avalia" o texto literário (autor(a), texto em discussão, estrutura narrativa, personagens, segmentos textuais, dentre outros), a avaliação desenvolve-se no plano da enunciação e tende a caracterizar-se como *Apreciação*. Estamos entendendo ainda que a *avaliação* no plano de *Apreciação* é fundamental para a construção da identidade do aprendiz como alguém que cumpre seu papel de "crítico".

Dados coletados das amostras

Passamos a seguir à análise dos dados levantados na Amostra Shakespeare. Antes de mais nada, observa-se que não há avaliação da crítica anterior, um elemento do discurso que recebe muita atenção no texto de especialistas. Tal fato poderia ser compreendido com base nas diferenças entre os gêneros textuais *artigo publicado em periódico especializado* e *trabalho de final de curso*. Argumenta Bhatia que há diferenças genéricas significativas entre *gêneros textuais* produzidos por especialistas e aqueles produzidos por não-especialistas, que podem ser atribuídas "à ligeira variação [observada] nas duas situações de comunicação às quais [tais gêneros] estão associados" (1993, p. 96). De fato, sendo o texto produzido pelo aprendiz um trabalho escolar estabelecido pelo professor e, freqüentemente, tendo suas diretrizes básicas definidas previamente pelo mesmo, não se observa no seu texto a

preocupação de “estabelecer território” característica do texto do especialista, que precisa justificar sua pesquisa e demonstrar sua relevância para a comunidade discursiva à qual se dirige.

Observa-se, ainda, que predomina a avaliação no plano do Julgamento, que faz referência ao comportamento das personagens. Assim, Macbeth é avaliado, tanto de forma negativa quanto positiva como *ambitious, cold, ruthless, morally degraded; respected, brave, righteous, not a cold villain*, para dar apenas alguns exemplos.

A avaliação no plano da Apreciação é tímida e sua ocorrência parece restringir-se às seções de Introdução e de Conclusão. Há apenas duas ocorrências de avaliação de personagem no plano da Apreciação: *a fascinating character* faz referência ao impacto da personagem sobre o leitor, e *a central character* remete ao seu papel/importância na trama.

Um outro dado importante é a ocorrência de Apreciação no movimento retórico de Introduzir a Tese do trabalho. Dos sete trabalhos da Amostra Shakespeare, três apresentam Apreciação de segmento textual:

....*a soliloquy is a valuable source due to its authenticity....* (A)

... *the soliloquies are revealing....* (B)

Em todos os exemplos, o segmento textual (*soliloquies*) é avaliado na dimensão de Apreciação: nesta dimensão da avaliação, atribui-se uma determinada qualidade/propriedade a um texto (no caso examinado, o elemento do discurso avaliado é um segmento textual), em termos de valores como o seu impacto, sua importância/relevância, sua complexidade, seu equilíbrio formal, dentre outras possibilidades.

Passando aos dados da Amostra Shelley, observa-se também aqui predominância de avaliação na dimensão de Julgamento/personagem (*Frankenstein is ambitious, obsessed, single-minded, gentle, sensitive, etc.*) e apenas duas ocorrências de Apreciação (*a solid, plain character;...[has] remarkable functions in the story - N*).

As amostras 1 e 2 contrastam em termos da ocorrência de avaliação de personagens no plano do Afeto. Enquanto na amostra Shakespeare observa-se apenas um uso de avaliação nesta dimensão (...*desperately alone and pessimist - D*), na amostra Shelley há muita avaliação nesta dimensão (*agitated, troubled, lonely, dark mood, embittered, lonely and miserable, feelings of despair, guilt, deep sadness, etc.*). As diferenças se justificam em função dos contextos específicos de cada obra: *Macbeth* e *Lady Macbeth* são avaliados em termos de seus atos, enquanto *Frankenstein* é apresentado ao leitor tanto do ponto de vista de seu comportamento na estória quanto de seu temperamento.

Há um aspecto que deve ser destacado em relação à ocorrência de Afeto na Amostra Shelley. White (2001) argumenta que, na avaliação de Afeto, há dois elementos a serem considerados: a *fonte* da emoção/sentimento descrita na expressão valorativa (*emoter*) e o elemento que desencadeia a emoção (*target*). Para o autor, isso nos leva à distinção entre a expressão de Afeto predicada em relação ao avaliador (por exemplo, *I felt very lonely*) e a expressão de Afeto predicada em relação a uma terceira pessoa (*Frankenstein is very lonely*). Na amostra Shelley, toda a expressão de Afeto é predicada em

relação à personagem (Frankenstein) e não em relação ao aprendiz. Retomaremos esse ponto adiante, na discussão e interpretação dos dados.

Para finalizar, passamos aos dados coletados da amostra Hawthorne. De forma consistente com os dados das amostras anteriores, observa-se predominância de avaliação no plano de Julgamento / personagens (*extremely festive people, real mirthmakers, too rigid, stern, gay, joyful, wicked, not strong enough*, etc). A avaliação no plano da Apreciação, também nesta amostra, parece restringir-se aos segmentos de introdução e de conclusão (*a great work, a classic and wonderful book, one that challenges the reader, surprising...*).

Discussão dos dados

Há várias conclusões a serem retiradas destes dados. Em primeiro lugar, a predominância de avaliação na dimensão de Julgamento (por exemplo, *ambitious, cold, ruthless, respected, brave*) parece indicar que a avaliação na amostra de textos de aprendizes parece estar mais “colada” ao plano da estória: a avaliação de Julgamento faz referência ao contexto específico da obra literária, reconstituído pelo aprendiz, e não ao contexto de leitura daquela obra (cf. HASAN, 1996, p. 52, sobre os três contextos que caracterizam os gêneros literários).

Por outro lado, a pouca ocorrência de avaliação no plano da Apreciação (por exemplo, *a solid, plain character*) poderia estar apontando para uma tímida tentativa do aprendiz de apresentar-se como “crítico”. No entanto, é preciso balizar tal interpretação levando-se em conta que predominam usos de Apreciação na introdução e na conclusão do trabalho (por exemplo, *a great work, a classic and wonderful book, a book which challenges the reader*): tais usos parecem cumprir uma função específica, qual seja a de criar uma “perspectiva mais ampla”, tanto na Introdução (no movimento retórico de Introduzir uma Tese) quanto na Conclusão do trabalho.

Resumindo os nossos dados, a avaliação na dimensão de Apreciação no texto do aprendiz parece cumprir as seguintes funções: 1) atender à tarefa proposta pelo professor (exemplo: *... a soliloquy is a valuable source due to its authenticity - K*); 2) criar uma “perspectiva mais ampla” na introdução e na conclusão, em conformidade com o padrão característico “Amplia o foco - Restringe o foco - Amplia” do discurso acadêmico (exemplo: *Macbeth is a great Shakespearean play - C*); 3) criar um *ethos* de crítico, posicionando-se como alguém que avalia determinados elementos do texto literário, do ponto de vista de seu impacto sobre o leitor.

Nas dimensões de Julgamento e de Afeto, a avaliação cumpre as funções de: 1) reconstituir o contexto específico da obra literária (exemplos: *obsessive and single-minded creature - F; condemned to solitude - G*); 2) introduzir a tese (exemplo: *Macbeth changes from a heroic general to a cruel king - E*).

Do ponto de vista de suas características genéricas, portanto, o texto do aprendiz é de natureza híbrida, ao articular diferentes discursos. Quando avalia determinados elementos da obra, pré-selecionados pelo professor, a interação com o professor especialista é mediada pelo discurso pedagógico/instrucional, através do qual o professor propõe uma tarefa acadêmica.

Quando avalia a obra como um todo, na introdução e na conclusão, o aprendiz parece atender às convenções do discurso acadêmico, que preconiza uma perspectiva mais ampla na abertura do trabalho, passando a um foco mais detido no objeto de estudo elegido para análise, e retornando à perspectiva mais ampla do início. Quando avalia no plano da *apreciação*, o aprendiz parece dialogar com o discurso disciplinar na área da prosa sobre a literatura, que atribui determinados papéis ao especialista, que vão além da mera reconstituição do contexto específico da obra literária (um resumo da obra) e pressupõem criar um contexto de leitura daquela obra.

ANÁLISE DE DADOS ETNOGRÁFICOS

Dados coletados

A metodologia para análise das entrevistas com a informante permitiu mapear o seu conteúdo nas três áreas previstas por Spink (*elementos cognitivos, práticas do cotidiano e investimento afetivo*), que passam a ser discutidas. No que diz respeito aos “elementos cognitivos” (ou à forma como o aprendiz entende o que significa produzir um trabalho sobre literatura), destacam-se os seguintes aspectos. Em primeiro lugar, em todo o discurso da informante, há marcas que apontam para a percepção da prosa sobre a literatura como uma prática discursiva nova, que pressupõe entrada numa nova “cultura”, como nos seguintes fragmentos:

...tentar entender o que é exigido pelo professor...

Não se sabe, no primeiro trabalho, muito o que é esperado...

A percepção da escrita acadêmica nesta área disciplinar como uma prática discursiva distinta está intimamente ligada à compreensão da leitura acadêmica na área da literatura como uma leitura que exige muito esforço, diferente de outras práticas de leitura:

...o trabalho obriga a voltar a trechos e quebrar o envolvimento... na busca de detalhes do texto.

Uma leitura que dá muito mais trabalho...

...pra uma pessoa que não, talvez não tenha se preocupado em estudar cada estilo, ele é um livro normal, não há nada estranho na estória....isto é pra gente que estava preocupada em achar as características, mas pra uma pessoa que não esteja, o livro flui assim suavemente...

O que torna esta leitura diferente de outras, para a informante, é justamente a sua apreensão como um processo de idas e vindas ao texto para fundamentar uma idéia:

Buscar exemplos no texto é importante...

...no trabalho tem que ler procurando detalhes...

Passando às “práticas do cotidiano” (ou exame das formas como o aprendiz transforma as “normas” em “comportamento social” de

determinado tipo), destacamos três procedimentos adotados. A informante relata contactos com o professor para esclarecer o que é esperado do trabalho; busca de apoio em material instrucional (livro e apostila fornecida pelo professor) e em material extra-classe:

Procuramos em livros de 2o. grau para retomar as características de cada época.

...material da Internet é muito usado.

Predominam no discurso da informante as soluções que apontam para procedimentos práticos, mas observou-se ocorrência de “procedimentos reflexivos”, em que a informante atribui rótulo às suas atividades e classifica os tipos de usos que faz das normas sociais:

...a avaliação na conclusão é para “fechar” o trabalho...

essas noções vindas das aulas de língua inglesa [fechar o trabalho na conclusão]...

a avaliação na introdução segue os padrões gerais do discurso acadêmico...

Nestes trechos, a informante demonstra a capacidade de *ad hocing* (cf. COULON, 1995, p. 191), ou de classificar uma prática discursiva em uma categoria já conhecida, o que constitui evidência de um determinado grau de “filiação” àquela comunidade discursiva.

Finalizamos examinando a categoria de “investimento afetivo”, que segundo Spink, revela “mecanismos de defesa de identidades ameaçadas” ou “motores de transformação” em operação no decorrer do processo. Do ponto de vista do investimento afetivo positivo, sobressai apenas a meta a ser atingida (*alcançar uma nota alta*), mas não as características da tarefa em si, como um desafio, uma oportunidade de amadurecimento, dentre outras possibilidades.

Do ponto de vista do investimento afetivo negativo, sobressai a forma como a informante contrapõe a leitura “prazerosa” (de caráter individual, subjetiva) à leitura “pública” proposta pela tarefa acadêmica (*tem que ler procurando detalhes; dá muito trabalho; quebra o envolvimento*):

...gosto de ler sem me prender a fazer uma prova, um trabalho...

Gosto de ler pelo prazer da leitura só...

...lê com mais liberdade, mais distraído, imaginando a estória de um jeito...

Discussão dos resultados

A compreensão intuitiva de sua entrada numa “nova comunidade discursiva”, regulada por práticas discursivas que lhe são estranhas, parece ameaçar o aprendiz. Uma estratégia de defesa do aprendiz é apoiar-se na palavra do outro (= textos impressos que avaliam a obra literária, frequentemente material *online*) e não se arriscar a incorporá-la, transformando-a em seu próprio discurso.

Outro mecanismo de defesa consiste em identificar-se com a leitura "subjéitiva" do texto literário e distanciar-se da leitura "pública" exigida pela tarefa acadêmica: *gosto de ler sem me prender a fazer uma prova, um trabalho.../ gosto de ler pelo prazer da leitura só.*

Embora os mecanismos de defesa sejam muito enfatizados pela informante, há evidências de "filiação", ou de um trabalho ativo de construção de uma nova identidade, implícita em várias falas:

Este trabalho [= o segundo trabalho] até que não foi tão complicado quanto parecia a princípio, à primeira vista a gente pensou que só ia achar romantismo e que ia ser muito difícil equilibrar as características no trabalho, aí o que nós fizemos foi procurar em livros até de 2o. grau de literatura e retomar as características de cada época.... Aí a gente já olhou o livro procurando, né, "ah, realmente, essa característica eu lembro, ela fala, ela coloca a estória no presente..."

Neste trecho, a informante demonstra mais uma vez capacidade de *ad hocing*, ou de atribuir um "rótulo" a determinada etapa do trabalho (*é preciso saber reconhecer determinados movimentos literários*), um procedimento reflexivo que lhe permitiu adotar procedimentos práticos para lidar com a consecução da tarefa acadêmica.

Até mesmo a fala em que a informante contrapõe dois tipos de leitura pode ser entendida como evidência de "filiação". A percepção da leitura na tarefa acadêmica como uma leitura "trabalhosa", que exige idas e vindas ao texto, aponta para uma compreensão intuitiva da noção de que a leitura de textos literários na academia precisa ser "defendida num fórum público" e de que ela se insere no quadro mais amplo de "uma estrutura pública de debate" (cf. GUMPERZ, 1982, p. 9).

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS: CRUZAMENTO DOS DADOS

Os dados etnográficos parecem confirmar a hipótese aventada na análise textual de que a baixa ocorrência de avaliação no plano da *Apreciação* revelaria um papel muito "tímido" do aprendiz como crítico: de fato, a evidência de mecanismos de defesa, revelados na análise etnográfica, confirmaria que o aprendiz prefere não se arriscar muito no seu papel de "crítico".

Os dados parecem confirmar ainda a hipótese de que o processo de construção da identidade apóia-se em diferentes discursos: a informante faz referência explícita aos padrões de organização do discurso acadêmico, enfatizado nas aulas de língua inglesa; remete à tarefa acadêmica proposta pelo professor e à forma como determinados aspectos de seu texto buscam atender às características daquela tarefa (*a avaliação dos soliloquies foi solicitada pelo professor*); e, finalmente, a informante menciona as características daquele discurso disciplinar (*é preciso citar as fontes; buscar os detalhes do texto; perceber características de diferentes estilos*).

Com relação à tímida avaliação no plano do Afeto, oferecem-se as seguintes considerações. Em primeiro lugar, destaca-se o fato, apontado anteriormente, de que toda a expressão de Afeto é predicada em relação à

personagem (*Macbeth is desperately alone and pessimist*) e não em relação ao aprendiz. Tais dados, cruzados com dados da fala da informante, sugerem que isto seria reflexo do tipo de leitura valorizada na sala de aula, que desautoriza dimensões de avaliação que recobrem o impacto emocional do texto sobre o leitor.

Há, no entanto, um número reduzido de trabalhos que apresentam uma leitura exploratória, mais pessoal, numa resposta mais "orgânica" ao texto. Na amostra Shelley, por exemplo, uma aluna desenvolve uma reflexão sobre a "contemporaneidade" de *Frankenstein*, relacionando o tema da obra à questão dos avanços recentes na área da genética, especificamente a clonagem. Neste trabalho, observa-se uma baixa ocorrência de avaliação no plano do Julgamento, dado o foco do trabalho nas relações entre a obra e o contexto de enunciação (aqui inserida a discussão contemporânea da "clonagem"). Há ainda, nas amostras Shakespeare e Shelley, trabalhos (um em cada amostra) que introduzem Julgamento no plano da enunciação:

Macbeth deserves being defeated... he is responsible for his downfall. (D)

The monster is a victim of society... Society is to blame. (E)

Nos dois exemplos, a avaliação do comportamento da personagem (a personagem é responsável pelo seu fracasso, no primeiro caso, e a personagem é uma vítima da sociedade) parece desenvolver-se, não no contexto específico dos acontecimentos internos à obra literária, mas no plano da enunciação. Trata-se de uma avaliação centrada no leitor/aprendiz. Nos outros trabalhos, no entanto, a predominância de avaliação no plano do Julgamento/personagem revela alinhamento dos alunos a uma tradição de leitura que se abstrai do contexto de enunciação, de natureza "objetivista", baseada nos "fatos" do texto.

Estes dados poderiam estar apontando para maior valorização, por parte do professor, da "leitura para a coerência" (cf. MARSHALL *et alii*, 1995). Esta última favorece discussão de aspectos "internos" à obra literária (ou os padrões que dão forma ao texto literário) e desautoriza dimensões de avaliação que recobrem o impacto do texto sobre o leitor, característica das "leituras de configuração".

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A avaliação é feita com base em categorias éticas e estéticas, a partir de critérios que são sociohistóricos, e não lingüísticos. Assim, a atribuição de *valor* é um processo de "naturalização" (cf. FAIRCLOUGH, 1995) desses critérios: apagam-se as relações entre os valores sociais (sistema de crenças, tradições de leitura, normas, expectativas) de determinados grupos sociais e as categorias éticas e estéticas que presidem à atribuição de *valor*. Este processo leva à negação das demais possibilidades de atribuição de *valor* na pesquisa literária.

A percepção das relações entre práticas textuais valorativas e tradições de leitura constitui uma importante dimensão do ensino da escrita neste domínio disciplinar, que contribuiria significativamente para enriquecer o

processo de construção da identidade do aprendiz. Por exemplo, a ocorrência de Afeto predicada exclusivamente em relação às personagens, uma avaliação mais presa ao contexto específico da obra literária, pode ser o reflexo do tipo de leitura valorizada naquela sala de aula (leitura imanentista, centrada no significado "contido" no texto literário). O aprendiz precisa saber que há outras tradições de leitura e outras possibilidades de avaliação.

Por outro lado, não se pode negligenciar o fato de que a construção da identidade não se apóia apenas em significados sociais, mas emerge também das interações no ambiente acadêmico. Não podemos esperar que o aprendiz construa o seu texto (e a sua identidade) tomando como base exclusivamente as características do discurso disciplinar e dos textos de especialistas (seus padrões de argumentação, suas práticas de *avaliação*, dentre outras possibilidades). Do ponto de vista do processo de construção de identidade do aprendiz, o seu discurso constituiu-se mediante resposta ao apelo de pelo menos três discursos diferentes, que circulam à sua volta: o do professor de língua estrangeira, com sua ênfase nas convenções do discurso acadêmico; o discurso da área disciplinar, com sua valorização do *ethos* do crítico; e o discurso do professor de literatura, que lhe impõe "tarefas" a serem cumpridas. Quando avalia determinados elementos da obra, pré-selecionados pelo professor de literatura, o aluno institui-se face ao mesmo como aprendiz, atendendo a aspectos de sua *identidade ocupacional*. Da mesma forma, quando avalia a obra como um todo, na introdução e na conclusão, cria uma perspectiva mais ampla, atendendo a convenções do discurso acadêmico, e institui-se mais uma vez como aprendiz. Já quando avalia no plano da *apreciação*, com traços do discurso do especialista, constrói para si próprio uma identidade de "crítico", ou atende a aspectos de sua *identidade profissional*.

Do ponto de vista de suas características genéricas, o texto do aprendiz representa um gênero híbrido, como vimos, que articula diferentes discursos: o discurso disciplinar corporificado nos textos de especialistas e no discurso do professor-especialista; o discurso pedagógico, que se realiza na proposta de determinada tarefa acadêmica; e o discurso acadêmico, que informa a representação das formas "apropriadas" de apresentação do conhecimento na academia, ou suas convenções discursivas. A articulação desses diferentes discursos é freqüentemente acompanhada de problemas. Tais problemas são o resultado não somente das contradições inerentes a cada um destes discursos, como também das contradições entre os diferentes discursos articulados no texto do aprendiz (cf. CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999:115).

A cultura escolar (ou a cultura do ambiente acadêmico) deve ser vista como uma formação discursiva complexa e plena de contradições. Esta complexidade pode ser melhor compreendida se adotarmos uma concepção dinâmica de *identidade*, que compreenderia dois eixos: o eixo das relações imediatas, ou seja, como o aprendiz se posiciona interacionalmente, levando-se em conta as pressões de sua situação presente, de aprendiz, e o eixo mais amplo de suas relações com o *contexto de cultura* (cf. HALLIDAY, 1985). No nosso caso, que nos ocupamos da prosa sobre a literatura, este último eixo

faz referência às tradições de leitura vigentes nesta área disciplinar, materializadas no discurso dos especialistas, seja do professor-especialista, em sala de aula, ou dos textos metaliterários colocados ao alcance do aprendiz.

A compreensão da escrita acadêmica como um processo de construção da identidade, a par de permitir explorar a complexidade dos processos sociais envolvidos nas diferentes áreas disciplinares, pode informar uma pedagogia que lide com as experiências sociais e as representações do aprendiz.

Abstract

In what follows, some of the issues involved in writing about a foreign language literature are explored through an analysis of the writing produced by learners, with a focus on the phenomenon of evaluation in text. Textual analysis is complemented by information obtained from learners themselves in situations of talk about the social processes in which they are involved. Part of the argument in this paper is that writing in academia should be viewed as a complex process of construction of identity, which develops in response to the different discourses circulating in a particular disciplinary area.

Keywords: academic discourse, evaluation, identity.

Referências

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K.M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BALOCCO, A.E. *Padrões de avaliação e de organização textual no artigo acadêmico na área da pesquisa literária em inglês*. Tese de doutorado não publicada, R.J.: UFRJ, 2000.

BALOCCO, A.E. & DANTAS, R.A. A interação língua - literatura e o desenvolvimento acadêmico dos alunos de Letras. *Caderno de Resumos do XIX Congresso Mundial da Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes vol. 1*, Recife: UFPe, 1997, p. 86.

BHATIA, B. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

- CASTELLS, M. Flows, networks, and identities: a critical theory of the informational society. IN: MACEDO, D. (ed.) *Critical education in the new information age*. Maryland: Rowman & Littlefield, 1999.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. [edição original francesa 1993].
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.
- GUMPERZ, J. J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HASAN, R. The nursery tale as a genre. In: C. CLORAN et alii (eds.) *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. London: Cassell, 1996.
- HUNSTON, S. Evaluation and the planes of discourse: status and value in persuasive texts. In: S. HUNSTON e G. THOMPSON (eds.) *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARSHALL, J. D.; SMAGORINSKY, P.; SMITH, M. W. *The language of interpretation: patterns of discourse in discussions of literature*. Illinois: NCTE, 1995.
- MARTIN, J. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (eds.) *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.
- . *English text: system and structure*. Amsterdam: Benjamins, 1992.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. IN: SIGNORINI, I. (ed.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. IN: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- WHITE, P. R. *Appraisal: attitude/affect*. Material online disponível no site <http://www.grammatics.com/appraisal>, Birmingham University. Acessado em agosto, 2001.