



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**RECURSOS AVALIATIVOS NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA SOBRE ASPECTOS DE SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA**

CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

FORTALEZA

2019

CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

**RECURSOS AVALIATIVOS NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA SOBRE ASPECTOS DE SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará/UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Dra. Ana Célia Clementino
Moura

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V714r Vieira, Cristiane Rodrigues.
 Recursos Avaliativos nas crenças de professores de língua inglesa sobre aspectos de sua atuação pedagógica
 / Cristiane Rodrigues Vieira. – 2019.
 146 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação
 em Linguística, Fortaleza, 2019.
 Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
1. Crenças de professores. 2. Sistema de avaliatividade. 3. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. I.
 Título.

CDD 410

CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

**RECURSOS AVALIATIVOS NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA SOBRE ASPECTOS DE SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará/UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 19/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pedro Henrique Lima Praxedes Filho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Wellington Vieira Mendes
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Maria Fabíola Vasconcelos Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Mônica de Sousa Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos professores de língua inglesa egressos do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, em especial aos meus ex-alunos, como forma de reconhecimento de que eu sou porque vocês são.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Otílio Bento Vieira (*in memoriam*) e Maria Vilany Rodrigues Vieira, por não terem medido esforços, por vezes desumanos, para educar seus filhos.

À Kafka Kowaska Vieira Guedes Almeida, pela vida partilhada em tão grande harmonia.

À minha orientadora Ana Célia Clementino Moura, por ter conduzido com tanto empenho e tranquilidade a orientação deste trabalho e por ser sempre como água fresca no calor no sertão.

Ao professor Pedro Henrique Lima Praxedes Filho, por ter sido sempre tão solícito e por ser exemplo de cientista na área dos estudos da linguagem.

Ao Professor Carlos Alberto Moreira Saraiva, por ter acreditado na possibilidade de um Doutorado Interinstitucional e não ter medido esforços para sua realização.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, por terem abraçado a ideia do Doutorado Interinstitucional, de modo especial a Hebe Macedo de Carvalho, Maria Elias Soares, Maria Margarete Fernandes de Sousa, Márcia Teixeira Nogueira, Nelson Barros da Costa, Rosemeire Selma Monteiro-Plantin e Sandra Maia-Vasconcelos, que se dispuseram a ministrar as disciplinas nas dependências físicas da Universidade Regional do Cariri.

Ao coordenador local Professor Francisco de Freitas Leite, por ter com zelo e dedicação feito seu melhor para nos servir de apoio.

Ao meu amigo e colega de trabalho Raimundo Luiz do Nascimento, por ser sempre atento, companheiro, sincero e zeloso e por me permitir partilhar de sua companhia profissional e pessoal.

À minha amiga e colega de trabalho Antônia Sergiana Tavares de Oliveira, pela amizade nascida durante o doutorado em que sua energia foi, muitas vezes, meu guia pelas horas de cansaço e abatimento.

Ao meu amigo Vilmar Ferreira de Souza, pelas longas conversas sobre Linguística Sistêmico-Funcional, por todo o apoio dado nesses anos de doutorado e pelos longos anos de amizade.

Aos meus colegas do Departamento de Línguas e Literaturas da URCA, pelo apoio desde o início do doutorado.

Aos professores Ailton Pinheiro Moreira, Luis Félix Filho, Marcos Aurélio Ribeiro de Sousa, Ricardo Tavares Martins e Wendel Borges por terem testado a inteligibilidade do questionário de pesquisa.

Aos meus colegas do Dinter, pelas palavras de incentivo e apoio, especialmente no semestre de 2015.2 em que tivemos que buscar as últimas reservas de energia para concluir as disciplinas.

Aos professores de inglês, que aceitaram tão prontamente participar desta pesquisa emprestando suas vozes para compor o *corpus* desta tese. Vocês foram fundamentais para este trabalho. Ele existe porque vocês permitiram.

Aos meus ex-professores de inglês, em especial aos do Ensino Fundamental e Médio, que me fizeram aprender e gostar da língua inglesa mesmo em contextos nada propícios para o ensino e a aprendizagem.

A todos os meus amigos de infância e adolescência que foram obrigados a abandonar a sala de aula por falta de políticas públicas que lhes assegurassem o direito de estudar com condições dignas sem a urgência de entrar no mercado de trabalho.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESUMO

As crenças são formas de pensamento que ajudam a construir a realidade e a percepção que os indivíduos têm do mundo a sua volta. As crenças de professores têm sido objeto de muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada desde a década de 90 (PAJARES, 1992; BARCELOS, 2004; COELHO, 2005; SILVA; SILVA, 2007; ALVAREZ, 2007; BONFIM; CONCEIÇÃO, 2009; MEIRELES; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011; PERINE, 2012; ZOLNIER, 2012, dentre outros) e têm contribuído para a compreensão das atividades executadas pelos professores em sala de aula, bem como pela tomada de decisões, as quais podem influenciar de forma positiva ou negativa o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa é descrever como, em suas crenças, professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, se posicionam avaliativamente sobre aspectos de sua atuação pedagógica. Para atingir esse objetivo, conduzi uma pesquisa exploratória e descritiva com característica qualitativa a fim de (1) averiguar como as realizações lexicogramaticais avaliativas presentes nas crenças dos professores de inglês desvelam seus posicionamentos avaliativos sobre si mesmos como professores de inglês, (2) verificar como as realizações lexicogramaticais avaliativas presentes nas crenças dos professores de inglês mostram posicionamentos avaliativos sobre sua profissão e (3) identificar como as realizações lexicogramaticais avaliativas presentes nas crenças dos professores de inglês apontam posicionamentos avaliativos sobre a aprendizagem de seus alunos. Quinze professores da rede pública responderam a um questionário *online* sobre as crenças que eles têm sobre si enquanto professores de língua inglesa, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. A análise dos dados foi feita tomando como base as orientações de Kalaja (1995) e Barcelos (2001) para identificação das crenças e por meio das categorias do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Os resultados indicaram que avaliações positivas diante das três crenças pesquisadas superaram as avaliações negativas. A maioria dos professores gosta da sua profissão e a considera importante, se avalia como competente e acredita que pode mudar a realidade pessoal e profissional de seus alunos. Eles acreditam que a aprendizagem dos conteúdos ensinados é satisfatória, mas há necessidade de ampliar os conhecimentos para todas as habilidades linguísticas, o que não tem acontecido por fatores externos como poucas aulas por semana e falta de interesse por parte dos alunos.

Palavras-chave: Crenças de Professores. Sistema de Avaliatividade. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT

Beliefs are ways of thinking that help to build the reality and the perception that human beings have of the world around them. Teachers' beliefs have been subject of study in lots of research in the field of Applied Linguistics since the 1990s (ALVAREZ, 2007; BONFIM; CONCEIÇÃO, 2009; MEIRELES; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011; PERINE, 2012; ZOLNIER, 2012, among others) and have contributed to the comprehension of activities teachers carry out in their classrooms, as well as to their decision making which can influence in a positive or negative way the teaching and learning as well. The aim of this research is to describe how, in their beliefs, English teachers, Language and Literature Graduates - Portuguese and English - from the Regional University of Cariri, evaluate themselves about aspects of their pedagogical performance. To attain such an objective, I conducted an exploratory and descriptive research with qualitative analysis in order to (1) find out how the evaluative lexicogrammatical realizations in the English teachers' beliefs reveal their evaluative positionings about themselves as English teachers, (2) verify how the evaluative lexicogrammatical realizations in the English teachers' beliefs show their evaluative positionings about their profession and (3) identify how evaluative lexicogrammatical realizations in the English teachers' beliefs indicate their evaluative positionings about their students' learning. Fifteen teachers from public schools and public universities answered an online questionnaire about beliefs they had about themselves as English teachers, about their profession and about their students' learning of English. The analysis was carried out considering the orientations of Kalaja (1995) and Barcelos (2001) on how to identify the beliefs and by means the Appraisal System categories (MARTIN; WHITE, 2005). The results showed that the positive evaluations about the three beliefs overcame the negative ones. Most teachers like their profession and consider it important, evaluate themselves as competent and believe they can change the personal and professional reality of their students. They believe that the students can learn the taught contents, although it is necessary to extent knowledge to all language skills, which has not happened yet due to external factors such as few classes per week and lack of interest on the part of the students.

Key Words: Teachers' Beliefs. Appraisal System. Teaching and Learning of the English Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da arquitetura linguística proposta pela LSF.....	44
Figura 2 - Rede de Sistemas de Avaliatividade até o segundo nível de delicadeza	50
Figura 3 - Sistemas simultâneos e não simultâneos de ‘atitude’	51
Figura 4 - Subrede de ‘engajamento’	55
Figura 5 - Escala de intensidade dos termos <i>gostar, amar e adorar</i>	58
Figura 6 - Subrede de ‘gradação’	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo de definições de crenças elencadas por Alvarez (2007, p. 199).....	34
Quadro 2 - Fatores contextuais que podem interferir nas crenças.....	37
Quadro 3 - Exemplos de TIPOS DE FORÇA e de TIPOS DE REALIZAÇÃO DA FORÇA	60
Quadro 4 - Redes, níveis de ensino e cidades de atuação dos participantes.....	66
Quadro 5 - Quantitativo de participantes por redes de ensino.....	67
Quadro 6 - Perfil dos participantes por nível de formação, idade e experiência profissional	68
Quadro 7 - Testes de proficiência realizados pelos participantes.....	69
Quadro 8 - Identificação dos participantes e das questões excluídas da análise	77
Quadro 9 - Recursos avaliativos de ‘julgamento’	79
Quadro 10 - Recursos avaliativos de ‘apreciação’	80
Quadro 11 - Recursos avaliativos de ‘afeto’ em crenças sobre si	81
Quadro 12 - Recursos avaliativos evocados da subrede de ‘atitude’ em crenças sobre si ..	81
Quadro 13 - Recursos avaliativos de expansão da subrede de ‘heteroglossia’ nas crenças sobre si.....	83
Quadro 14 - Recursos avaliativos de contração da subrede de ‘heteroglossia’ nas crenças sobre si.....	84
Quadro 15 - Recursos avaliativos da subrede de ‘gradação’ nas crenças sobre si	86
Quadro 16 - Recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa	88
Quadro 17 - Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa	89
Quadro 18 - Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘contração’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa	90
Quadro 19 - Recursos avaliativos de ‘gradação’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa	91
Quadro 20 - Recursos avaliativos de ‘apreciação’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa	93
Quadro 21 - Recursos avaliativos de ‘julgamento’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa	94

Quadro 22 - Recursos avaliativos de ‘afeto’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa.....	95
Quadro 23 - Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa.....	96
Quadro 24 - Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘contração’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa.....	97
Quadro 25 - Recursos avaliativos da subrede de ‘gradação’ nas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada no Brasil
ALSFAL	Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituição de Ensino Superior Pública
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
LT	Linguística Teórica
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCENEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Professor da Rede Estadual de Ensino
PF	Professor da Rede Federal de Ensino
PM	Professor da Rede Municipal de Ensino
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SA	Sistema de Avaliatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1	O ensino de língua inglesa no Brasil.....	24
2.2	Considerações sobre a Linguística Aplicada e os estudos de crenças de professores.....	31
2.3	A representatividade dos estudos de crenças para a formação de professores.....	38
2.4	Conceitos basilares da Linguística Sistêmico-Funcional para o Sistema de Avaliatividade.....	42
2.5	O Sistema de Avaliatividade.....	47
2.5.1	A subrede de ‘atitude’.....	50
2.5.2	A subrede de ‘engajamento’.....	53
2.5.3	A subrede de ‘gradação’.....	57
3	METODOLOGIA.....	62
3.1	Natureza da Pesquisa.....	62
3.2	Contexto.....	63
3.3	Participantes.....	66
3.4	Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos de Coleta de Dados.....	70
3.5	Corpus, Categorização dos dados e Critérios de Análise.....	71
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
4.1	Recursos avaliativos em crenças sobre si mesmos como professores.....	78
4.2	Recursos avaliativos em crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa.....	87
4.3	Recursos avaliativos em crenças sobre a aprendizagem dos alunos.....	92
5	CONCLUSÃO.....	101
	REFERÊNCIAS.....	107
	APÊNDICES.....	115
	ANEXOS.....	142

1 INTRODUÇÃO

As ações realizadas pelos professores em sala de aula derivam de suas posições ideológicas, as quais normalmente costumam se tornar mais visíveis na adolescência e se fortalecem durante sua formação, quando eles entram em contato com as mais diversas metodologias para o ensino de línguas, associadas a teorias distintas que tentam explicar toda a complexidade do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). O professor em formação tem que lidar com diversas orientações didáticas sobre como a aula deve ser conduzida, como devem ser os critérios de avaliação, com o papel profissional que ele vai exercer na sociedade, com as crenças sobre as atividades e comportamentos que funcionarão bem ou não em suas aulas, dentre tantas outras questões que vão surgindo no seu dia a dia em sala de aula.

Uma das funções principais do professor em sala de aula é ensinar os conteúdos das disciplinas a seus alunos para que eles construam conhecimentos que possam ser usufruídos ao longo de suas vidas quer pessoais quer profissionais. É sabido que, para a aprendizagem acontecer de modo satisfatório, faz-se necessário haver uma otimização da relação entre professor, aluno e ambiente escolar, pois, do contrário, os conhecimentos ficarão relegados a um segundo ou terceiro plano.

Embora não seja o foco deste trabalho apontar os problemas que limitam o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, creio ser importante contextualizar as condições de trabalho, pois elas dialogam diretamente tanto com as ações executadas pelos professores que serão investigados, como com os posicionamentos avaliativos que são revelados a partir de suas crenças.

Pouca quantidade de horas-aula por semana¹, falta de material didático de qualidade que atenda a todos os alunos, falta de prestígio desta disciplina em relação às outras do elenco e a superlotação das salas de aula, conforme aponta Lima (2011), são apenas alguns dos desafios difíceis de serem superados para uma boa qualidade do ensino da língua inglesa em escolas públicas.² Mesmo quando os professores têm formação sólida e compromisso com

¹ Nas escolas públicas dos municípios do Estado do Ceará, geralmente, é apenas uma aula de inglês de cinquenta minutos por semana no Ensino Fundamental II. As escolas de Ensino Médio, administradas pelo Governo do Estado do Ceará, são divididas entre as regulares e as de tempo integral (profissionalizantes ou não). Nas escolas regulares, as aulas de línguas estrangeiras são divididas entre uma aula de língua inglesa e uma de língua espanhola. Para as escolas de tempo integral, são duas aulas de língua estrangeira nos três anos do Ensino Médio com a possibilidade de mais uma aula, caso a língua estrangeira seja uma das disciplinas eletivas escolhidas.

² Não tratarei das questões voltadas para o ensino de inglês nas escolas particulares porque esse não é o foco desse trabalho. No entanto, compreendo que o ensino de inglês nestas escolas, também, carece de uma reformulação urgente, pois são poucos os casos em que aos alunos é ofertado um ensino de qualidade que favoreça a aprendizagem da língua nos meios oral e escrito.

atividades de ensino, muitos não conseguem superar esses problemas mencionados e o ensino acaba por ter uma qualidade mínima.

Trabalhando como professora de língua inglesa na Universidade Regional do Cariri desde 2003, tenho escutado dos meus alunos e ex-alunos, da graduação e de cursos de especialização, muitas histórias a respeito da relação entre professor e aluno nas salas de aula de escolas públicas. Na maioria das vezes, são histórias de desânimo frente a uma realidade tão distante daquelas encontradas por eles em textos teóricos durante sua formação no curso de Letras, principalmente no que tange à impossibilidade de colocar em prática as teorias aprendidas. Eles relatam constantemente a impossibilidade de ministrar aulas de qualidade devido aos desafios mencionados anteriormente e, muitas vezes, por causa da dificuldade de relacionamento com seus alunos. Relatos do tipo “*Eu preciso ser pai, mãe, psicólogo e delegado na sala antes de ser professor.*” ilustram como, por vezes, é doloroso para o professor se manter bem psicologicamente para a atividade docente. Somam-se a estes fatores o desprestígio que a profissão tem sofrido ao longo dos anos, como apontado por Azevedo (2014) em pesquisa realizada com professores de língua inglesa do Rio de Janeiro.

Apesar de haver muitos elementos confluindo para a falta de ânimo desses profissionais, para o insucesso do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, o que poderia implicar na sua retirada da matriz curricular, ela continua a figurar no quadro de disciplinas obrigatórias e os professores da rede pública, aprovados em concursos públicos concorridos³, precisam dar conta de ministrar as aulas a partir de um conteúdo programático pré-estabelecido por órgãos governamentais.

Diante desse quadro de dificuldades no exercício da profissão, é importante saber o que pensam os professores de língua inglesa que vivenciam o dia a dia em salas de aula no ensino público, mais especificamente professores egressos do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, e como eles se avaliam em suas crenças. Dessa forma, a motivação principal para a realização desta pesquisa é saber como os professores se avaliam em suas crenças sobre si mesmos, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos. Essas três crenças, ao meu ver, conseguem explicar as motivações dos professores, pois as crenças sobre si envolvem a percepção do eu (como eles se percebem enquanto professores de

³ No último concurso público, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em 2018, a concorrência para professor de língua inglesa, disputa ampla, foi de 18,39 candidatos por vaga oferecida (Fonte: <http://www.uece.br/cev/index.php/concurso-para-professor-da-seduc-2018>. Acessado em 24 de setembro de 2018.).

língua inglesa), sobre a profissão de professor de língua inglesa (como eles veem a profissão que exercem) e sobre a aprendizagem de seus alunos (como eles avaliam a aprendizagem de seus alunos, finalidade de sua profissão).

Apesar de ser uma área de estudos nova dentro da Linguística Aplicada (LA), há muitos trabalhos voltados para os estudos sobre crenças, principalmente, aquelas de professores e de alunos (Cf. Cap. 2, Seção 2.2). As crenças mais comumente pesquisadas são aquelas voltadas para o ensino e para a aprendizagem de línguas, o que indica a relação estreita entre os estudos de crenças, os estudos sobre formação de professor e a LA.

Em face do que foi exposto até aqui e motivada pelo interesse em descrever os posicionamentos avaliativos presentes nas crenças de professores de língua inglesa, levanto o seguinte questionamento central:

- As crenças de professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, apresentam que posicionamentos avaliativos sobre aspectos de sua atuação pedagógica?

A partir do questionamento central surgiram os seguintes questionamentos secundários:

1. Como professores de inglês se avaliam em suas crenças sobre si mesmos como professores?
2. Como professores de inglês avaliam sua profissão em suas crenças sobre ela?
3. Como professores de inglês avaliam a aprendizagem de seus alunos em suas (dos professores) crenças sobre essa aprendizagem?

Com o intuito de encontrar respostas para estes questionamentos, o objetivo geral desta tese é descrever como, em suas crenças, professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, se posicionam avaliativamente sobre aspectos de sua atuação pedagógica. Mais especificamente, os objetivos foram, por meio do Sistema de Avaliatividade (AS), averiguar como as realizações lexicogramaticais de significados avaliativos presentes nas crenças dos professores de inglês desvelam seus posicionamentos avaliativos sobre si mesmos como professores de inglês, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos.

A partir de agora, resenharei trabalhos sobre crenças com a finalidade de mostrar seu estado da arte e, em seguida, apresentar a contribuição deste trabalho para os estudos de crenças. Silva (2004) analisou as crenças relacionadas ao ensino de língua inglesa a partir das crenças relativas ao erro e à correção de erros de dois professores (ambos alunos do primeiro

ano do curso de Letras, Português/Inglês) de língua inglesa do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de uma cidade goiana. Ela estabeleceu relações entre as crenças destes professores com as crenças de seus alunos utilizando questionários, entrevistas, notas de campo, observações e filmagens de aulas para obter os dados. Os resultados sugeriram que tanto a prática dos professores, quanto as formas como eles lidam com o erro e com a correção dos erros são influenciadas pelas suas experiências enquanto aprendizes de inglês.

Uma das professoras entrevistadas, por exemplo, faz a correção de todas as atividades no quadro e só faz a correção individual das atividades orais e das escritas se o aluno solicitar. Ela acredita que apontar o erro é constrangedor para o aluno e que fornecer o modelo correto da língua é uma maneira eficaz de correção. Essa prática é reflexo de sua experiência como aprendiz de língua inglesa, pois quando aluna ela se sentia envergonhada de fazer perguntas por não saber a pronúncia correta. Ao projetar sua vergonha em seus alunos, ela oferece o modelo correto da língua para que eles mesmos façam a correção. Essa prática não permite que os alunos sejam desafiados a tentar superar os erros cometidos a partir de discussões e debates em sala de aula. Das alunas entrevistadas, apenas uma discorda do modo como a professora corrige as atividades, pois preferiria que a professora lhe fizesse mais perguntas. Assim como a professora, todos os demais alunos entrevistados acreditam que a correção no quadro é eficaz, pois evita a exposição dos alunos tímidos. Essa concordância quase total entre professores e alunos acerca deste tipo de correção pode indicar a influência das crenças da professora no comportamento de seus alunos, o que, por sua vez, pode vir a influenciar a prática docente (para aqueles que seguirem o magistério) desses alunos no futuro.

O outro professor entrevistado acredita que facilita a aprendizagem de seus alunos quando ele corrige todas as atividades no quadro, quando repete de forma oral ou escrita a forma correta da língua e, também, quando traduz todo o conteúdo para os alunos. Ele crê, ainda, que dar visto nas atividades substitui a correção e que a língua inglesa é muito difícil. Dessa forma, ele não ouve as vozes dos alunos e não permite que eles desenvolvam suas habilidades na língua inglesa através da aprendizagem colaborativa que, talvez, fosse até mais interessante para os alunos. Essas práticas são reflexo de seu trauma como aprendiz de língua inglesa quando, em sala de aula, foi ridicularizado por professores por não saber pronunciar corretamente a língua inglesa. Agora, como professor de língua inglesa, ele acredita ter obrigação de facilitar a aprendizagem dos seus alunos. Os alunos deste professor discordam, quase que unanimemente, do modo como ele facilita a aprendizagem. Eles não gostariam de

apenas copiar as perguntas e as respostas das atividades, mas de ter tempo para resolver as atividades e só depois corrigi-las junto com o professor.

Miranda (2005) utilizou um questionário do tipo *Likert Scale*⁴ e entrevista para realizar uma pesquisa sobre as crenças de alunos e professoras, de escolas públicas municipais de Fortaleza, acerca do ensino e da aprendizagem de inglês. Os resultados revelaram que a maioria das professoras e dos alunos acredita que é difícil aprender inglês nas escolas públicas, que há falta de interesse e motivação dos alunos (o que causa seu insucesso), que é melhor aprender inglês em um curso livre e que os alunos da escola pública são linguisticamente deficientes.

No entanto, há crenças divergentes entre as professoras e os alunos no que diz respeito ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois 60% dos alunos entrevistados acreditam que a responsabilidade pelo sucesso do aluno é do professor, ao passo que 60% das professoras acreditam que o sucesso do aluno depende da ação conjunta entre professor e aluno. Os achados ainda mostram que a semelhança entre as crenças dos alunos e das professoras pode ser explicada pelo fato de que ambos têm características semelhantes no tocante à idade, nível socioeconômico e sociocultural, bem como experiências semelhantes de ensino e de aprendizagem dos entrevistados.

Na Zona da Mata, em Minas Gerais, Coelho (2005) realizou um estudo com quatro professores de inglês e seus alunos em três escolas públicas a fim de elencar suas crenças sobre o ensino da língua inglesa na escola pública e entender como eles justificam suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem desta língua. Para coletar os dados, ela utilizou questionários semiabertos com os alunos e os professores, narrativas dos professores sobre suas experiências durante a formação e durante sua atuação como professor bem como observações de aulas.

Os resultados indicaram que as crenças dos professores a respeito de seus alunos e do ensino de inglês na escola pública são reflexos de suas formações. Eles acreditam que têm responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos e que é possível ensinar apenas estruturas básicas dentro do programa voltado para a instrumentalização da língua. Os alunos, no entanto, expõem suas crenças através de suas experiências como aprendizes e acreditam que o ensino de inglês deveria começar nas séries iniciais, de maneira progressiva, a fim de proporcionar-lhes um conhecimento mais sólido da língua. Coelho (2005) conclui afirmando

⁴ Para uma explicação mais detalhada deste tipo de questionário, ver o Capítulo 3.

haver a necessidade de se conhecer as expectativas tanto de alunos como de professores a fim de ressignificar o ensino de inglês em contexto escolar público.

Serpa (2014) utilizou a perspectiva da abordagem contextual (BARCELOS, 2004) para analisar a influência das crenças sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas implicações para o desenvolvimento da autonomia dos educandos nos discursos dos estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, de professores de língua inglesa e de gestores escolares em três escolas públicas na cidade de São Luís, no Maranhão. Ela constatou que, em muitos casos, os professores e os gestores escolares, como mediadores das crenças, silenciam as possibilidades que os alunos têm de vivenciar o idioma, o que faz com que a identidade do aluno seja relacionada ao desânimo e ao desinteresse em aprender. Outra constatação importante é que essa identidade criada pelos professores e gestores escolares se opõe às identidades expressas pelos próprios alunos de que gostam do inglês e que sentem vontade de aprendê-lo. Através da abordagem contextual, as crenças são inferidas mediante o contexto em que os participantes atuam. Ou seja, para compreender as crenças, tanto o que foi externado verbalmente, como as condições de ensino oferecidas pelas escolas foram levadas em consideração.

As quatro pesquisas resenhadas até aqui fizeram uso dos pressupostos teóricos e metodologias tradicionais das pesquisas em crenças (ALVAREZ, 2007; BARCELOS, 2001, 2006; SILVA, 2007) que tratam os dados exclusivamente na perspectiva da semântica do discurso e não investigam os recursos lexicogramaticais escolhidos pelos participantes para realizar os significados que constroem suas crenças. No entanto, com o desenvolvimento dessa área de estudo, tem sido possível perceber que as crenças estão sendo cada vez mais investigadas por meio de diversos construtos teóricos, tornando esse objeto passível de estudo transdisciplinar.

Barcelos (2004) chama a atenção para o fato de haver, dentro da LA, vários termos para definir o conceito de crenças, tais como “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “teorias folclóricolinguísticas de aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI; JIN, 1996), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON; LOR, 1999) e “cultura de aprender línguas”. Mais recentemente, os termos “representações” (CELANI; MAGALHÃES, 2002 *apud* FREIRE; LESSA, 2003) e

“representações sociais” (FREIRE; LESSA, 2003) têm sido usados para se referir à visão dos alunos sobre a aprendizagem.

Essa variedade grande de termos, ao mesmo tempo em que permite um diálogo interdisciplinar entre diferentes áreas das ciências sociais, dificulta a investigação das crenças porque exige dos pesquisadores um tratamento dos dados a partir do arcabouço teórico respectivo. É o caso da pesquisa realizada por Costa (2013), que investigou as práticas discursivas de professores de língua inglesa de escolas públicas com a finalidade de analisar suas crenças e representações sociais sobre formação continuada através de uma ressignificação dialógica entre teorias sobre esses dois construtos. Embora a autora afirme que analisou as escolhas discursivas que pudessem refletir o significado nas crenças e as representações sociais dos professores, a análise não contemplou o nível da lexicogramática dessas escolhas, ficando restrita à semântica do discurso. Seus achados sinalizaram que as crenças e representações dos professores de inglês sobre a formação continuada podem ser ressignificadas de forma dialógica e caracterizadas como mediadas, dinâmicas e emergentes, paradoxais e contraditórias, experienciais e sociais, polifônicas, críticas e reflexivas.

Diferentemente das pesquisas resenhadas até aqui, os três trabalhos que resenharei a seguir utilizaram os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), mais especificamente o Sistema de Avaliatividade (SA) e a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), para dar suporte teórico às pesquisas sobre posicionamentos discursivos e representações de professores de inglês. Entendo que eles podem ser relacionados, também, a pesquisas sobre crenças, pois, a meu ver, as crenças, assim como as representações e os posicionamentos discursivos, emergem a partir do discurso. Freire e Lessa (2003), ao discorrerem sobre representações, afirmam que há várias maneiras de definir esses “construtos complexos” (op. cit. p. 132), os quais podem ser denominados de crenças, representações ou representações sociais a partir do quadro teórico que seja adotado.

Barroso (2009) pesquisou o discurso de professores de inglês do Rio de Janeiro com a finalidade de descobrir como eles constroem suas identidades através do discurso, como eles entendem sua profissão e quais as características fundamentais da profissão de professor. Para atingir esses objetivos, a pesquisadora analisou vinte textos narrativos produzidos por professores de língua inglesa utilizando o sistema lexicogramatical de tema e rema e o sistema de transitividade da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Contando com a ajuda do software *WordSmith Tools*, ela constatou que houve uma tendência dos participantes começarem seus textos com os problemas enfrentados na profissão, além de

utilizarem processos materiais para caracterizar sua prática. A imagem profissional apresentada pelos professores foi a de desvalorização social.

Usando princípios teóricos da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), mais especificamente o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), Azevedo (2014)⁵ pesquisou os posicionamentos discursivos de professores de língua inglesa a respeito do magistério, bem como seus posicionamentos avaliativos sobre a profissão. Os participantes da pesquisa foram vinte professores de língua inglesa do Rio de Janeiro, os quais lecionavam em níveis de ensino e contextos escolares diferentes, tinham entre 18 e 50 anos de idade e experiência no ensino de inglês que variava entre 2 e 25 anos. Ela constatou que os professores avaliam positivamente por atitude de afeto a atividade docente e o contexto educacional onde trabalham negativamente. Em outras palavras, é o vínculo amoroso que compensa, por várias vezes, as condições adversas de trabalho.

Através da metafunção ideacional da Linguística Sistêmico-Funcional, Vargas (2011) analisou as representações que professores de língua inglesa, de escolas públicas e particulares do Rio Grande do Norte, têm sobre si, sobre sua profissão e sobre o ensino nas escolas onde eles atuam. Seus achados indicaram que todos parecem satisfeitos com suas escolhas profissionais, mas que há pouca valorização do profissional. Com relação ao ensino, Vargas (2011) constatou ainda que os professores de escolas particulares se mostraram mais satisfeitos do que aqueles de escolas públicas.

Entendo que o principal objetivo do professor é implementar atividades que favoreçam a aprendizagem de seus alunos. Entendo, também, que as ações do professor em sala de aula são pautadas por suas crenças sobre o ensino e sobre a aprendizagem, as quais se inter-relacionam com as crenças sobre si enquanto professores e sobre sua profissão.

Um estudo sobre esse tema se justifica tendo em vista que pretendeu avançar quanto ao conhecimento na área de crenças em relação aos estudos resenhados anteriormente no que se refere ao tratamento metodológico dos dados com a finalidade de analisar as crenças. A lacuna identificada foi referente à ausência de estudos que unissem crenças e avaliatividade.

Esta pesquisa utilizou as categorias do Sistema de Avaliatividade (SA) para analisar os posicionamentos avaliativos que emergiram das crenças a partir de escolhas linguísticas feitas pelos professores de inglês por compreender que há a possibilidade de

⁵ Barroso (2009) e Azevedo (2014) se referem à mesma pesquisadora. O trabalho de 2009 foi sua dissertação de mestrado e o de 2014 foi um artigo feito com o mesmo *corpus* de sua dissertação, mas sob uma abordagem metodológica diferente.

realizar um estudo transdisciplinar unindo as pesquisas sobre crenças, no âmbito da LA, com o SA, no âmbito da LSF. As categorias do SA serviram como ferramentas de análise dos dados com a finalidade de guiar a identificação dos posicionamentos avaliativos nas crenças no estrato da lexicogramática. Ao preencher essa lacuna, este trabalho tornou-se pioneiro ao unir os estudos sobre crenças na perspectiva da LA e os estudos sobre avaliatividade na perspectiva da LSF. Essa foi, portanto, sua contribuição.

Esta tese está inserida nos estudos de Linguística Aplicada e toma como base para análise linguística o SA no âmbito da teoria hallidayana. Para Halliday e Matthiesen (2004), a língua apresenta-se como um sistema semiótico caracterizado pela construção de significado por meio de escolhas linguísticas orientadas pelo contexto. O SA, por sua vez, se apresenta como uma ferramenta analítico-descritiva capaz de elucidar (1) as escolhas lexicogramaticais dos participantes que realizam os significados avaliativos, (2) as atitudes que os falantes assumem quando se comunicam, (3) os recursos linguísticos que têm à sua disposição e (4) o compromisso ideológico que eles assumem para se posicionarem no texto (SILVA, 2012).

Além deste capítulo, outros quatro compõem esta tese. O Capítulo 2 apresenta resenhas de textos teóricos que fundamentaram esta pesquisa. De início, traço um histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, do seu papel nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como sua importância para a formação dos alunos da Educação Básica. Em seguida, discorro sobre o conceito de crenças, sua origem e solidificação como área de pesquisa, enfatizando as crenças de professores sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e sua representatividade para a LA, e aponto a necessidade de pesquisar as crenças de professores sobre eles mesmos, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos. Por fim, encerro o capítulo discorrendo sobre a LSF com a finalidade de mostrar o SA, que será utilizado como ferramenta de análise das crenças dos professores de inglês.

No Capítulo 3, delinheiro os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa com relação a sua natureza, contexto, perfil dos participantes, instrumentos para a coleta dos dados, procedimentos éticos, configuração do *corpus* e os critérios adotados para a análise dos dados. O Capítulo 4 é destinado à apresentação dos resultados e discussão da interpretação dos dados advindos da análise.

No Capítulo 5, apresento as conclusões dessa tese com a retomada dos objetivos e das questões de pesquisa para apontar as especificações obtidas sobre os recursos avaliativos nas crenças de professores de inglês e a relevância de seus estudos para a formação de professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento considerações sobre os estudos que fundamentaram a pesquisa relatada nesta tese. De início, faço um histórico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, seu papel nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como sobre sua importância para a formação dos alunos da Educação Básica. Em seguida, discorro sobre a origem das crenças, seus conceitos e solidificação como base de uma área de pesquisa, atentando para as crenças de professores sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e sua importância para a LA, e aponto a necessidade de pesquisar as crenças de professores sobre eles mesmos e sobre sua profissão. Ao final, discorro sobre a LSF para apresentar o SA, utilizado nesta tese analisar os recursos avaliativos que emergiram das crenças dos professores de inglês.

2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil

No contexto brasileiro, o inglês e o espanhol são as duas línguas estrangeiras (LEs) mais ofertadas nos currículos escolares para o Ensino Médio e, por consequência, as duas línguas mais procuradas quando os alunos decidem ingressar em cursos de nível superior, seja pelo tradicional vestibular ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com a Lei nº 11.161/2005⁶ obrigando as escolas de Ensino Médio a ofertarem o espanhol como segunda LE, a carga horária da língua inglesa, que antes já era de apenas duas horas-aula por semana, foi reduzida, em algumas escolas, para apenas uma hora-aula por semana, de modo que a outra hora-aula foi cedida para a língua espanhola. Nas escolas públicas do Estado do Ceará, o critério de qual LE ensinar fica a cargo da própria escola e aos alunos resta o prejuízo de não ter acesso por mais tempo aos conhecimentos quer de língua inglesa quer de língua espanhola durante sua formação.

No Brasil, a falta de prestígio das LEs não é fato recente. Leffa (1999), ao traçar o percurso histórico do ensino das LEs no país, aponta que o grego, o latim, o inglês, o francês e o alemão tiveram períodos de maior e menor importância dentro do sistema de ensino, começando seu declínio ainda na época do Império⁷, quando houve uma queda drástica do número de horas-aulas e de disciplinas ofertadas. Com relação à língua inglesa, durante o

⁶ Esta Lei pode ser encontrada em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/777336/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-08-08-2005>. Acesso em 09 de julho de 2016.

⁷ A Época do Império no Brasil foi o período que compreendeu de 1822, quando o Brasil se tornou independente de Portugal, até 1889, quando foi proclamada a República. Fonte: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/brasil-monarquia.htm>. Acesso em 19 de julho de 2016.

Império as horas-aulas variaram de 6 a 10 aulas por semana, de 8 a 16 na Primeira República⁸ e de 9 a 12 após a reforma da educação de 1931. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961 deixou a cargo das secretarias estaduais de educação a indicação das disciplinas complementares que fariam parte do currículo do Ensino Médio e, para surpresa, a carga horária de língua inglesa, “de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações” (op. cit. p. 13).

Uma década depois, no entanto, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, desconsiderou completamente a importância das LEs nos currículos escolares ao indicar que a língua estrangeira moderna (LEM) seria acrescida ao currículo quando a escola tivesse condições de ministrá-la com eficiência. Se, com a expansão dos cursos de formação de professores nas universidades públicas, com o acesso facilitado dos alunos às escolas, com direitos trabalhistas assegurados aos professores, principalmente aos efetivos da rede pública, e com a distribuição de materiais didáticos, os contextos escolares não favorecem o ensino de uma LE, não é difícil imaginar a precariedade do ensino desse idioma nos anos de 1970. Também não é difícil concluir a decisão tomada na época pela maioria das escolas: não ofertar nenhuma LE. Nas palavras de Leffa (1999, p. 14),

[m]uitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Paiva (2003) aponta que essa não obrigatoriedade acarretou a falta de uma política nacional para o ensino de LE e o sentimento de que ela, quando ofertada na escola, era inferior às outras disciplinas do núcleo comum (português, matemática, geografia, história e ciências). Isso acarretou um sério problema para o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, pois se a língua inglesa não era obrigatória, os alunos não poderiam ser reprovados. Pouco tempo depois, em 1976, a resolução nº 58 de 1º de dezembro, estabelece que o ensino de uma LEM seja obrigatório no 2º grau e, se houver condições, no 1º grau.

Inserido nesse contexto estava a figura do professor de inglês ensinando uma disciplina que, por não ser obrigatória, não podia reprovar. Em muitos casos, o contexto de ensino, também, não oferecia aos alunos as condições mínimas de aprendizagem dos conhecimentos linguísticos básicos da língua. Vale ainda ressaltar aqui que muitos

⁸ A Primeira República foi o período que compreendeu de 1889 a 1930. PINTO, Tales dos Santos. "Primeira República no Brasil"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiab/primeira-republica.htm>>. Acesso em 19 de julho de 2016.

professores sequer falavam a língua que ensinavam. A metodologia das aulas era baseada em adaptações do método da gramática e tradução, o mesmo utilizado para o ensino das línguas mortas.

Vinte anos depois, o ensino de uma LEM torna a ser obrigatório no Ensino Fundamental a partir da promulgação da Lei No. 9.393 de 20 de dezembro de 1996. No Artigo 26, §5º, fica estabelecido que

[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 10).

A primeira tentativa de fazer um documento para orientar os professores de LE da Educação Básica aconteceu em 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. No que diz respeito ao ensino de LEMs, os PCN trouxeram grande otimismo pelo fato de o governo ter reconhecido a importância do ensino delas na educação básica, bem como pela possibilidade de revitalização do ensino das LEs nas escolas brasileiras. Este documento, no entanto, causou grande “controvérsia no meio acadêmico” (DUARTE, 2007, p. 2).

Dentre as orientações que receberam as críticas mais fortes está aquela que sugere que nas aulas de LE a leitura deveria ser enfatizada em detrimento das habilidades orais e escritas. Como justificativa, o documento defendia que os professores teriam dificuldade de ensinar estas habilidades porque as escolas não possuíam estrutura adequada, a quantidade de horas-aula para a LE era insuficiente, muitos professores não tinham formação adequada, havia poucos recursos didáticos à disposição e “somente uma pequena parcela da população teria a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1996, p. 20).

Ao criticar esta orientação dos PCN, Duarte (2007, p. 2) pontua que,

para os alunos da rede pública, a escola de níveis fundamental e médio é talvez a única possibilidade de eles adquirirem o idioma que lhes é estrangeiro. Sendo assim, seria razoável da parte da administração pública pensar o ensino global da língua sinalizando para a superação dos problemas.

Paiva (2003), uma das vozes mais críticas com relação às orientações dos PCN, argumenta que essa diretriz reproduziu a discriminação contra as classes populares, pois em um mundo globalizado, onde as fronteiras geográficas não são mais empecilhos para a troca

de conhecimento, não havia como prever que os alunos da escola pública não necessitariam das habilidades orais da LE. Ao impor esse tipo de ensino, os órgãos governamentais, via PCN, estariam determinando quais conhecimentos estariam à disposição dos alunos da rede pública de ensino. Ela também se espanta com o fato de que o órgão governamental que regula a educação “reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino” (op. cit. p. 59).

Celani (2011), coautora dos PCN, no entanto, defendeu a ideia proposta pelo documento na época de sua publicação fazendo o seguinte questionamento: “Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais?” A pergunta sugere que o governo entregou aos autores um contexto escolar precário, sem interesse ou condições imediatas de melhorá-lo e a eles restou a incumbência de tirar dele o melhor proveito.

Rajagopalan (2013), sem aprofundar a discussão, tenta amenizar a problemática alegando que os PCN são fruto de uma política linguística para todo o território nacional e que, conseqüentemente, algumas minorias não seriam atendidas, já que o foco é a maior parte da população brasileira que necessita da educação pública. Dessa forma, ele supõe que, se houve erros, não foram propositais ou ingênuos como deram a entender Paiva (2003) e Duarte (2007).

Em 1999, foram criados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), os quais assumiram que as LEs tiveram papel pouco relevante na história do ensino de línguas, mas que nesse documento elas adquiririam “a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo” (BRASIL, 2000, p. 25). Apesar dessa promessa, os PCNEM não obtiveram sucesso porque, de acordo com Silva (2015, p. 12), “eles foram considerados pouco operacionais devido a sua linguagem muito teórica e hermética”. Os PCN+ foram publicados em 2002 como um complemento das orientações dadas pelos PCNEM. No entanto, eles também não lograram êxito, pois priorizavam o conhecimento enciclopédico em detrimento do conhecimento de base discursiva proposto pelos PCN.

Por fim, em 2006, após as críticas lançadas sobre as reformulações anteriores dos PCN, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Logo na apresentação do documento, os autores mencionam a necessidade de reformulação dos PCN ao dizerem que

[a] proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Quanto às LEs, as OCEM propõem como objetivos:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

Há dois diferenciais importantes que gostaria de mencionar nas OCEM. O primeiro diz respeito à ação conjunta das Secretarias de Educação dos Estados, de professores universitários e de alunos para a elaboração de orientações que estivessem relacionadas às realidades de sala de aula nos mais diversos contextos de ensino. Embora seja sabido que esses documentos são elaborados por várias mãos, é importante apontar as pessoas e as instituições envolvidas no processo para que possamos todos, pesquisadores, educadores, gestores e alunos termos uma compreensão mais globalizada dos posicionamentos tomados em cada documento.

O segundo diferencial diz respeito à discussão da exclusão no ensino e da inclusão via conhecimento de uma LEM que estão diretamente ligados à noção da formação do leitor crítico e, conseqüentemente, do desenvolvimento da cidadania. Neste sentido, as aulas de LEM, nesse caso o inglês, têm que trazer para discussão temas atuais que pertençam à realidade sociodiscursiva dos alunos de modo que eles se sintam membros daquela comunidade de falantes da língua e incluídos nas discussões. Do contrário, os alunos podem até estar inseridos nessas práticas, mas não incluídos nelas.

Depois de todos esses anos de publicação dos PCN, erros e acertos foram cometidos, bem como tentativas de consertos que resultaram ora em retrocessos, ora em avanços para o ensino das LEs na Educação Básica. Sem dúvida, é possível apontar como positiva a tentativa dos autores, professores com contribuições relevantes em suas áreas de atuação e engajados na luta para a melhoria do ensino, de propor orientações favoráveis ao

ensino e à aprendizagem de uma LE nas escolas, principalmente nas escolas públicas, sob a chancela dos órgãos governamentais.

Entretanto, há muitos pontos que precisam ser melhorados no ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Brasil para que as orientações não fiquem restritas apenas a documentos oficiais e a discussões teóricas, como as desta tese. Tanto é verdade que não é necessário ser especialista no assunto para perceber que o ensino dessa língua há tempos tem caído em descrédito nas escolas públicas brasileiras, seja (1) porque os alunos da Educação Básica não compreendem clara e objetivamente a função dessa disciplina para a sua formação, assim como sua necessidade de estar inserida no elenco de disciplinas obrigatórias, seja (2) pela forma descontextualizada e fragmentada como a disciplina, muitas vezes, é ensinada em sala de aula, seja (3) por problemas de estrutura curricular em que há um número excessivo de disciplinas para poucas horas em sala de aula, resultando no não aprendizado ou ainda porque, em muitos casos, (4) os professores não estão (ou não são) qualificados para ensinar a língua inglesa devido à fragilidade de sua formação ou pela distribuição da disciplina de língua inglesa para professores sem formação na área. Todos esses problemas, somados à precariedade da estrutura física de muitas escolas, fazem com que a crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas se torne verdade quase que incontestável na comunidade escolar.

De fato, há um fosso grande entre as orientações dos PCN, dos PCNEM, dos PCN+, das OCEM e a possibilidade de aplicação destas na realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras, principalmente naquelas de responsabilidade dos estados e municípios. Infelizmente, estas escolas representam a maioria das escolas públicas brasileiras, em que faltam itens básicos para o seu bom funcionamento, como água potável, carteiras, quadro e pincel e, em muitos casos, também professores bem qualificados.

É sabido que, para ser professor efetivo das redes estaduais e municipais, os candidatos têm que ser aprovados em concurso público (de provas escrita, didática e de títulos) em que a titulação mínima é ser graduado em um curso de licenciatura, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), na área em que se pretende lecionar. No entanto, é de conhecimento público que, em escolas públicas administradas pelo Estado do Ceará e pelos municípios, determinados arranjos acontecem para que professores de outras áreas complementem suas cargas horárias com disciplinas que não são vinculadas a sua formação. Esses arranjos se tornam um desserviço e acarretam perdas irreparáveis aos alunos, pois como um professor licenciado em história ou matemática, por exemplo, consegue ministrar os conteúdos da disciplina de língua inglesa com propriedade? Para as escolas municipais,

principalmente as de cidades pequenas e em escolas da zona rural, existe ainda um agravante que são os contratos de prestação de serviço temporário em que não é exigido do professor nem mesmo um curso de graduação na área em que ele vai lecionar. Em geral, as condições do contexto escolar destoam tanto das orientações ao ponto de Oliveira (2011, p. 85) considerar que os órgãos governamentais simplesmente fazem “política de fingimento”, pois ignoram a lei por eles criada.

Em um país como o nosso, de tantas desigualdades sociais, aprender a língua inglesa pode se tornar um fator imprescindível para a sobrevivência profissional, pois, de acordo com Rajagopalan (2003), aprender uma LE é sinônimo de sucesso profissional, de ascensão social e de prestígio. Pela visível hegemonia da língua inglesa na atualidade, torna-se até clichê dizer que aprender essa língua é importante. Todos os dias estamos cercados de informações que nos chegam em inglês pela TV a cabo, pela internet, pelos *downloads* que fazemos, pelas redes sociais das quais fazemos parte, pelos aplicativos de mensagens instantâneas que utilizamos etc. Cada vez mais pessoas de diferentes nacionalidades usam a língua inglesa como língua internacional em congressos, eventos esportivos, encontros políticos, na redação de documentos oficiais, em artigos científicos, dentre tantos outros usos. No entanto, para alcançar o prestígio de saber inglês é necessário, antes de tudo, que os alunos sejam amplamente expostos à língua e, segundo, que haja oportunidades de práticas discursivas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Outro problema que interfere diretamente na qualidade do ensino de língua inglesa é o engessamento dos currículos dos cursos de Letras que “separam as disciplinas ditas de conteúdo das disciplinas pedagógicas” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 87). Cobra-se muito do professor de línguas o domínio dos conhecimentos linguísticos, metodológicos e do manejo com os elementos extralinguísticos pertinentes ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas sem que sua formação tenha sido sólida o bastante ao ponto de ter lhe permitido adquirir e conseguir administrar todos esses domínios nos anos de graduação. Isto tem tornado a profissão de professor de inglês uma tarefa árdua, por vezes até impossível de ser executada com um mínimo de sucesso.

Apesar de haver muitos elementos confluindo para a retirada da disciplina de língua inglesa da matriz curricular da educação básica das escolas públicas, ela continua a figurar no quadro de disciplinas obrigatórias e os professores da rede pública precisam dar conta de ministrar as aulas a partir de um conteúdo programático preestabelecido por órgãos governamentais. Assim, diante desse quadro de incertezas com relação à metodologia, ao contexto de ensino (que inviabiliza a pluralidade de recursos didáticos), à formação docente

(que em muitos casos é precária), as crenças sobre como ensinar para que os alunos aprendam são um apoio fundamental que os professores possuem para a execução do seu ofício. Tanto as crenças formadas ao longo de suas vidas, como aquelas formadas durante o curso de Letras e/ou a partir de suas experiências profissionais regem as ações que os professores executam em sala de aula.

Pelo fato de que as crenças de professores, estudadas nesse trabalho, serem sobre si, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos, elas estão estreitamente ligadas ao contexto de sala de aula e têm uma relação direta com a LA, área de estudo que investiga, dentre outros assuntos, questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas. Na próxima seção, discutirei sobre a LA e as crenças de professores de língua inglesa.

2.2 Considerações sobre a Linguística Aplicada e os estudos de crenças de professores

Quando a LA surgiu, na década de cinquenta⁹, ela foi, por questões político-econômicas, rapidamente associada ao ensino de línguas (materna, segunda ou estrangeira), fato que fez com que a subárea Aquisição de Segunda Língua (ASL) se tornasse seu campo mais fértil de pesquisa. A estreita relação que a LA tinha com a Linguística Teórica (LT) era perfeitamente compreensível, pois esta última já era amplamente conhecida no meio acadêmico e possuía o *status* de ciência, ao contrário da LA, que ainda fazia uso dos conhecimentos linguísticos para aplicá-los em sala de aula ao mesmo tempo em que buscava reconhecimento como ciência (RAJAGOPALAN, 2003).

O entendimento da LA como uma mera aplicação das teorias linguísticas ao ensino de línguas foi há muito tempo refutado por vários pesquisadores, dentre eles Cavalcanti (1986) para quem esta visão distorcia e enviesava a trajetória e o foco de ação da LA. Em 1986, a autora afirmava

não se encontrar mais defensores (...) para a aplicação direta das teorias ao ensino de línguas (op. cit. p. 2) e que as tendências da Linguística centradas no discurso são de interesse para as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas em LA (CAVALCANTI, 1986, p.2).

Passada a necessidade de separar a LA da LT e com a caminhada de passos firmes da LA ampliando consideravelmente sua área de atuação, muitas definições foram sendo

⁹ A LA surgiu como ciência nos anos 50: em 1956 na *University of Edinburgh School of Applied Linguistics* sob direção de J. C. Catford, e em 1957 no *Center for Applied Linguistics in Washington, D. C.*, sob direção de Dr. Charles Ferguson (STREVEN, P., 1991, p. 13-14).

construídas a partir do traçado metodológico exigido nas pesquisas nessa área (KLEIMAN, 1998; PASSEGI, 1998). A compreensão que os linguistas aplicados tinham da LA pode ser resumida nessa definição de Moita Lopes (1996, p. 22-23):

[...] A LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.

A linguagem permeia todas as áreas da vida humana. Uma ciência que se propõe estudar problemas relativos a seu uso nos mais diversos discursos e contextos deve estar preparada para ampliar seu escopo metodológico para agregar conhecimentos advindos de outras ciências. Foi o que aconteceu com a LA. Ela procurou apoio em outras ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia etc., para “dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2008, p. 19) e em tantos outros contextos em que a linguagem é utilizada.

Este mesmo autor, entretanto, ao revisar o conceito atual da LA afirma que não se pode mais defini-la como uma disciplina que se destina apenas a resolver os problemas causados pelo uso da linguagem. Muito além de apontar soluções, a LA procura mostrar os problemas identificados a partir do uso da linguagem com a finalidade de debater e vislumbrar possíveis soluções, mas sem cair na tentação de querer apresentar soluções positivistas. Neste ponto, as agendas de pesquisas em LA têm se voltado com muita ênfase à sua parte crítica, como atesta Pennycook (2008, p. 67), ao dizer que os trabalhos em LA crítica têm que ser ao mesmo tempo relevantes socialmente e uma prática pós-moderna problematizadora.

Pelo exposto até aqui, a LA abrange uma área de interesse muito grande que há tempos não se limita em apenas analisar e descrever como acontece a aprendizagem de línguas. Uma dessas áreas de interesse é a formação de professores, haja vista as inúmeras pesquisas feitas aqui no Brasil e no exterior sobre o ensino de línguas, especialmente o ensino de língua inglesa, e a formação de professores (ALVAREZ, 2007; BARCELLOS, 2004; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; LIMA, 2009; VARGAS, 2011; VARGAS; VIAN Jr., 2012; BOHN, 2013; MILLER, 2013). Conceitos como crenças, identidade, representação e representação social têm interessado a muitos pesquisadores da área de LA, e os resultados das pesquisas têm influenciado a mudança curricular dos cursos de Letras e, consequentemente, a prática de professores de língua inglesa.

Os estudos sobre crenças, inseridos na LA, não vêm de longa data. De acordo com Barcelos (2004), eles começaram em meados da década de 1980 no exterior e uma década depois no Brasil. Os primeiros trabalhos apresentados nesta área na ALAB (Associação de Linguística Aplicada no Brasil) só aconteceram no congresso de 1997 e dois anos depois, em 1999, a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) abriu um simpósio voltado para as crenças sobre aprendizagem de línguas.

Desde então, o interesse por esta temática vem se desenvolvendo e inúmeras são as pesquisas levadas a cabo sobre as crenças, especialmente crenças de professores, de alunos e de gestores escolares. Dentre as crenças pesquisadas, é possível encontrar aquelas sobre ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2004; COELHO, 2005; SILVA, 2007; BONFIM; CONCEIÇÃO, 2009; GIMENEZ *et al*, 2000; ZOLNIER, 2012), sobre erros e correção de erros (SILVA, 2004, SILVA; FIGUEIREDO, 2006, MEIRELES; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011), sobre material didático (SILVA; RODRIGUES; PINHEIRO NETO, 2010), sobre formação de professores (PERINE, 2012; SABOIA, 2012), sobre metodologia de ensino (FREITAS, 2016), sobre a interação das crenças de professores e os PCN (ARAÚJO, 2008), sobre mudanças no desempenho do leitor e crenças autoexcludentes de alunos (MARQUES, 2016), sobre o uso de texto literário para o ensino de línguas (GABRIEL, 2013), sobre crenças e representações de professores em formação continuada (COSTA, 2013), de ribeirinhos do Rio São Francisco (LAMAS, 2013), de professores sobre o construtivismo, os PCN e as inovações pedagógicas (CARRARO, 2002), dentre outras.

Entretanto, as crenças mais comumente investigadas são as relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Não é difícil, portanto, compreender sua relação próxima com a LA que, embora atualmente encampe trabalhos de naturezas bem distintas, a subárea de ensino e aprendizagem continua sendo um de seus carros-chefes. Em rápida consulta ao portal de periódicos da CAPES¹⁰ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por exemplo, foi possível encontrar 151.626 trabalhos utilizando como filtros as palavras crenças, ensino, aprendizagem e línguas, grande área em Linguística, Letras e Artes, área de conhecimento em Letras e área de concentração em Linguagens e Letramentos.

Definir crenças não é uma tarefa simples, pois existem muitos conceitos e nem todos os estudiosos partilham uma mesma definição. Termos como crenças, cognições, cultura de aprender, abordagem de ensinar, representações, teorias pessoais, mitos foram

¹⁰ A consulta ao portal de periódicos da CAPES foi feita em 25/05/2019. (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>)

utilizados para se referir a cognições de aluno e de professores (PERINE, 2012, p. 6). Pajares (1992, p. 310) elenca uma série de termos que são associados à definição de crença, a saber:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social¹¹.

Parte desses termos estão presentes no Quadro 1, o qual traz um resumo de definições de crenças elencadas por Alvarez (2007, p. 199)¹² em sua retrospectiva de mais de três décadas de trabalhos na área de crenças, no Brasil e no exterior.

Quadro 1 – Resumo de definições de crenças elencadas por Alvarez (2007, p. 199).

Autor	Definição de Crenças
Rokeach (1968)	Crença é qualquer pressuposição simples, consciente ou inconsciente inferida a partir do que a pessoa diz ou faz, e que pode ser precedida da frase “eu acredito que...” As crenças podem ser descritivas, avaliativas ou prescritivas, mas cada elemento está presente nas crenças, isto é, não podem ser medidas ou observadas, mas sim inferidas através do dizer e/ou do fazer do indivíduo. Todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoção e um componente comportamental ativado quando a ação é requerida, assumindo assim a ideia de que o conhecimento é um dos componentes da crença. Ela orienta não só o pensamento, mas também o comportamento.
Dewey (1979)	A crença é o terceiro significado do pensamento e cobre todas as matérias das quais não temos certeza do conhecimento e ainda aquelas que aceitamos como verdadeiras, como conhecimento, mas que devem ser questionadas no futuro.
Brown & Cooney (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento, embora essas disposições estejam num tempo e num contexto específico.
Sigel (1985)	Construções mentais de experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se consideram verdadeiros e que guiam o comportamento.
Harvey (1986)	Crenças são uma representação individual da realidade e são suficientemente válidas, verdadeiras, ou dignas de credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento.
Nespor (1987)	Um sistema de crenças inclui: pressuposições, atitudes, valores e intuições. Algumas características que as identificam são: a) pressuposto existencial (verdades que cada indivíduo possui a respeito de si mesmo e dos outros, formadas a partir de experiências pessoais, elas são imutáveis e existem fora

¹¹ (...) attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual, systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy (...) (PAJARES, 1992, p. 310). [Traduzido por SILVA (2007, p. 241)]

¹² Em Alvarez (2007, 199), a retrospectiva desse quadro está fora da ordem cronológica. No entanto, eu optei por colocá-lo em ordem cronológica para facilitar sua leitura e interpretação.

	do controle individual ou do conhecimento); b) alternatividade, ou ideal ou alternativa que o indivíduo tenta criar; c) o componente afetivo e avaliativo, mais forte que o conhecimento que, às vezes, o afeta; d) armazenamento episódico, memória onde residem as crenças com material determinado pela experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimento. Segundo o autor o sistema de crenças é ilimitado, enquanto o de conhecimento é mais definido e receptivo à razão. As crenças influenciam, mais que o conhecimento, na determinação de como os indivíduos organizam e definem as tarefas e problemas e são os mais fortes determinadores do comportamento.
Lewis (1990)	A origem de todo o conhecimento está enraizada na crença. Os modos de conhecer basicamente são os modos de escolher valores. A coisa mais simples, empírica e observável que uma pessoa conhece, através da reflexão revela-se como um julgamento avaliativo, uma crença.
Pajares (1992)	É um conceito complexo devido à existência de diferentes termos usados para a elas se referir, pelo fato de elas serem usadas em campos diversos.
Yang (1992)	Sugere que as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem e considera que elas têm o poder de guiar o comportamento dos alunos.
Krüger (1993)	Qualquer proposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto ou algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa.
Barcelos (1995)	Opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.
Geraldini (1995)	As crenças são construídas gradualmente com o tempo e se compõem de dimensões subjetivas e objetivas. Para muitos professores, suas crenças se sustentam em suas experiências; fatores de personalidade, sua própria experiência como aluno e suas crenças sobre o ensino. Geralmente são um reflexo da forma como foram ensinados, etc.
Kalaja (1995)	As crenças são construídas socialmente, são também interativas, sociais e variáveis, pois podem ser modificadas.
Raymond & Santos (1995)	São as ideias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida, e afetam diretamente as suas ações, quer se admita conscientemente estas crenças, quer não.
Woods (1996)	Crenças são hipóteses a serem sustentadas ou contestadas por evidências subsequentes. Elas muitas vezes são aceitas com pouca ou quase nenhuma tentativa e confirmação dos fundamentos que a suportam.
Riley (1997)	As crenças podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos.
Felix (1998)	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem.
Del Prette (1999)	Cognições que interferem nas interações sociais estabelecidas pelo sujeito e também no seu desempenho. Dependendo de sua conotação pode mostrar-se excessivamente rigorosa como base de análise da situação em foco, o que faz que o sujeito altere sua visão sobre aquele objeto.
Rocha (2002)	São pressuposições ou convicções sobre os mais diversos objetos e são defendidas e apoiadas por uma ou mais pessoas, sendo estáveis e portadoras

	de elementos avaliativos e afetivos que influenciam muitas das decisões dos sujeitos.
--	---

Fonte: Adaptado de Alvarez (2007, p. 199).

A princípio, essa multiplicidade de termos e definições pode parecer confusa. No entanto, se olharmos com mais atenção, significa apenas o potencial de pesquisa que essa temática possui, motivando pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas, de práticas discursivas, de descrição de elementos linguísticos, da análise crítica do discurso, entre outras.

Baseada nas definições apresentadas no Quadro 1, Alvarez (2007, p. 200) propõe sua definição de crenças da seguinte forma:

[...] a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios.

Em seu trabalho sobre cognições de alunos e professores, sobre as tendências de pesquisas na área de crenças sobre o ensino e a aprendizagem (BARCELOS, 2006, p. 16) e sobre crenças e emoções de professores de inglês em serviço na Zona da Mata de Minas Gerais (BARCELOS; DA SILVA, 2015), Barcelos adota uma definição de crenças que se assemelha a de Alvarez (2007):

Entendo crenças (...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 16).

Ao contrário do que se pensava ainda na década de setenta, as crenças não são estruturas fixas na mente, mas são construídas, desconstruídas e modificadas em contextos de interação. Daí seu caráter social, dinâmico e contextual. As crenças podem ser individuais e podem ser postas em cheque a todo momento pela reflexão que os indivíduos fazem entre o que acreditam e os resultados obtidos pela prática.

As crenças, paradoxalmente, podem agir de forma positiva ou negativa nos indivíduos no sentido de que elas tanto podem dar autonomia ao professor, como podem servir de obstáculos para sua prática em sala de aula.

Fazendo um recorte para a sala de aula, em alguns casos pode haver contradição entre as crenças dos professores e suas ações, as quais são intrinsicamente dependentes do contexto de ensino. Barcelos (2006) triangulou as crenças, o contexto e as ações dos professores e identificou que (1) há uma relação de causa e efeito entre as crenças e ações no sentido de que as crenças influenciam as ações, (2) há uma relação interativa entre crenças e ações, já que não são apenas as crenças que influenciam as ações, mas a experiência do professor e a reflexão que ele faz de sua prática, o que pode fazer com que novas crenças surjam e (3) há uma relação hermenêutica entre crença e ação, pois nem sempre as crenças correspondem às ações executadas pelos professores no ambiente escolar.

O contexto de ensino, com efeito, se apresenta como um fator altamente relevante para as ações realizadas pelos professores em sala de aula. Muitas pesquisas na área de crenças de professores têm se voltado para analisar as influências contextuais na prática docente. Barcelos (2006, p. 17)¹³ sintetizou as principais influências contextuais que surgiram nas investigações sobre crenças de professores, as quais reproduzo no Quadro 2.

Quadro 2 – Fatores contextuais que podem interferir nas crenças

Autor	Fatores Contextuais
Almeida Filho (1993)	• Modelo de operação global de línguas: a abordagem ou a cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiro.
Johnson (1994)	• Fluxo da instrução e manutenção da autoridade em sala de aula.
Fang (1996)	• Maneira dos professores perceberem a sala. • Influência dos últimos métodos ou programas de educação. • Tipos de instrumentos usados por pesquisadores que forçam os professores a escolher entre duas alternativas que na verdade não existem no sistema de crenças dos professores. • Respeito aluno professor. • Rotina de sala. • Maneira de aprender do aluno. • Material didático.
Graden (1996)	• Necessidades motivacionais dos seus alunos.
Borg (1998)	• Crenças dos professores sobre a expectativa de seus alunos.
Richards & Pennington (1998)	• Salas cheias. • Alunos desmotivados. • Programa fixo. • Pressão para se conformar com professores mais experientes. • Proficiência limitada dos alunos. • Resistência dos alunos a novas maneiras de aprender. • Carga excessiva de trabalho.

¹³ Em Barcelos (2006, p. 17), esse quadro encontra-se fora da ordem cronológica. No entanto, eu optei por colocá-lo em ordem cronológica para facilitar sua leitura e interpretação.

Barcelos (2000, 2003)	• Crenças dos alunos. • Crenças dos professores sobre as crenças dos alunos.
Vieira-Abrahão (2002)	• A interpretação do professor a respeito da abordagem comunicativa. • Crenças e expectativas de alunos sobre a aula. • As expectativas dos professores sobre seus alunos. • Material didático usado.
Borg (2003)	• Exigências dos pais, diretores, escola e sociedade. • Arranjo da sala de aula. • Políticas públicas escolares. • Colegas. • Testes. • Disponibilidade de recursos. • Condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação).

Fonte: Adaptado de Barcelos (2006, p. 41).

As crenças são socialmente construídas a partir das interações entre os indivíduos, por meio de conhecimentos advindos de vivências plurais tanto em sala de aula com alunos, como fora delas com pessoas que exercem as mais variadas profissões. De acordo com as definições de alguns autores elencados no Quadro 1, como Rokeach (1968), Nespor (1987), Lewis (1990) e Rocha (2002), as crenças revelam os posicionamentos avaliativos dos participantes por meio de suas escolhas linguísticas, as quais podem ser analisadas à luz de diversas teorias e de diversas formas, a depender do objetivo que se almeja alcançar.

Para esta pesquisa, defino crenças como sendo concepções da realidade construídas a partir de experiências individuais de vivência em sociedade, havendo nelas elementos cognitivos e avaliativos que podem direcionar e influenciar as práticas sociais. Por serem construídas nas experiências individuais e por conterem elementos avaliativos, as crenças são passíveis de mudanças.

Na próxima seção, tratarei da importância dos estudos das crenças para a formação de professores de língua inglesa para, em seguida, apresentar como os posicionamentos avaliativos foram analisados nas crenças dos professores.

2.3 A representatividade dos estudos de crenças para a formação de professores

Ao discorrer acerca das mudanças de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2007, p. 111-112) elenca quatro fatores que, para ela, estão relacionados ao ensino e a aprendizagem de línguas. A crença está relacionada:

- a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam ou como crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira;
- b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma ou à implementação de diferentes métodos;
- c) à compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos;
- d) à formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Para a formação de professores, o estudo de suas crenças tem sido de grande valor por, pelo menos, três motivos. Primeiro, ele fomenta as discussões sobre as crenças e as ações realizadas em sala de aula decorrentes delas. Segundo, ele propicia reflexões por parte dos professores sobre sua prática e, por último, aponta possíveis soluções referentes às teorias sobre o ensino e sua efetiva aplicação – ou não – na prática docente, uma vez que elas (as teorias) quase nunca mantêm uma relação direta com a prática.

A formação de professor exige um trabalho minucioso e lento tanto dos formadores quanto das instituições de ensino. Normalmente, os cursos de licenciatura são estruturados em quatro anos nos quais os alunos são expostos a diversas teorias, a metodologias de ensino variadas, a prática profissional e ao estágio obrigatório. Para o curso de Letras, há, em muitas IES, a oferta da habilitação dupla que oferece aos alunos a possibilidade de cursar disciplinas relacionadas à língua portuguesa e a uma LE, com suas respectivas literaturas.

Considerando a formação do professor de língua inglesa, os alunos que cursam a habilitação dupla são bastante prejudicados com relação ao tempo de estudos dedicados à língua inglesa, pois precisam cursar, também, as disciplinas relacionadas à língua portuguesa e suas literaturas, a políticas educacionais, sociologia, filosofia, língua latina, dentre outras. Soma-se a isso o fato de a carga horária total de muitos cursos ser a mesma ou pouco maior tanto para a habilitação simples como para a habilitação dupla.

Isso faz com que o tempo de estudos e de prática de conteúdos da língua inglesa seja ainda mais reduzido. Consequentemente, o tempo de prática oral também sofre redução e acarreta perdas substanciais para os professores em formação que, em muitos casos, só podem contar com as aulas do curso para o desenvolvimento de habilidades orais.

Ao sair da universidade sem um tempo adequado de prática que proporcione ao professor em formação experienciar diversos contextos de sala de aula, acompanhar professores titulares em suas salas de aulas, ajudá-los na organização de conteúdos a serem ministrados etc, os professores de língua inglesa vão certamente sofrer as consequências do despreparo para o mercado de trabalho.

A carência de uma prática pré-profissional que ofereça o mínimo de condições para o início da carreira docente, em muitos casos, se soma à falta de oportunidade que os professores têm de participar de cursos de formação continuada, o que inevitavelmente fará com que o professor continue inseguro com relação aos conteúdos que serão ministrados e ao gerenciamento da sala de aula.

Com essas falhas na formação dos professores de inglês e com a ida destes para o mercado de trabalho ainda despreparados, o sistema educacional brasileiro se retroalimenta, pois esses professores prepararão os futuros alunos dos cursos de Letras, os quais chegarão às universidades “sem um conhecimento sólido da língua inglesa, fechando, assim, um círculo que se realimenta e que dá origem à crença de que não é possível aprender inglês na escola” (IALAGO; DURAN, 2008, p. 60).

Para o professor de língua inglesa, não basta apenas o domínio dos conhecimentos linguísticos e das metodologias de ensino. Ele precisa, também, ser capaz de refletir sobre a sua prática, de dialogar com as mais diversas teorias e metodologias, de compreender o contexto de ensino no qual ele está inserido e adaptar-se a ele, de esboçar mudanças em seus alunos no sentido de fazer com que eles visualizem um mundo de oportunidades que a língua pode fornecer e de avaliar e reavaliar continuamente a si mesmo e a aprendizagem de seus alunos.

Em alguns contextos educacionais, os professores não conseguem utilizar todos os conhecimentos obtidos durante sua graduação ou durante a sua experiência profissional. Em parte, isso se deve aos “fatores que determinam o perfil do profissional de línguas os quais dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor” (LEFFA, 2001, p. 344).

Dentre os fatores explícitos, elencarei dois que afetam mais diretamente o ensino em contexto de escolas públicas: (1) as leis e diretrizes governamentais que abarcam todos os

contextos de ensino sem levar em conta sua heterogeneidade em um país continental como o nosso, e (2) os projetos das secretarias de educação que são, em muitos casos, planejados por quem está fora da sala de aula e executados pelos professores, os quais precisam dar conta desses projetos e do conteúdo programático com uma carga horária reduzida ao mínimo, que é de uma aula por semana. Os fatores menos explícitos têm a ver com, por exemplo, que LEM escolher para ser ministrada a partir das relações de poder em uma sociedade globalizada, assim como por fatores políticos e econômicos.

Esses fatores podem ser antevistos teoricamente nas salas de aula dos cursos de Letras, mas não experienciados pelos alunos durante sua formação. Isso faz com que, ao se deparar com a prática profissional depois de formado, o professor tenha que aprender a lidar com todos esses e muitos outros, peculiares ao seu contexto. Nesse momento, as crenças sobre como melhor ensinar vão sendo formadas e reformuladas a partir das ações e de seus resultados. Conforme Richards e Lokart (1996, p. 30-31), as crenças dos professores são construídas paulatinamente e são formadas por dimensões subjetivas e objetivas tendo como fonte:

(1) suas próprias experiências como aprendizes de língua, (2) experiência sobre o que funciona melhor, (3) uma prática de ensino pré-estabelecida, (4) fatores pessoais, (5) princípios baseados na formação ou na pesquisa, (6) princípios derivados de uma abordagem ou de um método.¹⁴

Para refletir sobre as crenças que emergem no discurso dos professores é necessário antes de tudo conhecê-las. Esse contato com as crenças passa pelo modo de como coletá-las e, também, pelo modo de como elas são analisadas. Tanto o modo de coleta, como o modo de análise depende do(s) objetivo(s) estabelecido(s) pelos pesquisadores.

Vale lembrar que a LSF é a teoria que dá embasamento ao SA, o qual é apenas uma das opções de análise dos gêneros do discurso. Para Martin e Rose (2007), as outras opções são por meio de sistemas de ideação, conjunção, identificação, periodicidade e negociação. Na próxima seção, discorrerei sobre alguns pontos da LSF que são valiosos para a compreensão do SA.

¹⁴ 1. Their own experience as language learners, 2. Experience of what works best, 3. Established practice, 4. Personality factors, 5. Educationally based or research-based principles, 6. Principles derived from an approach or method (RICHARDS e LOKART, 1996, p. 42-43). [Tradução Minha]

2.4 Conceitos basilares da Linguística Sistêmico-Funcional para o Sistema de Avaliatividade

Desenvolvida por M. A. K. Halliday a partir da década de 1960, é um aporte teórico-metodológico que considera a linguagem como sendo essencialmente uma prática social pela qual construímos as experiências humanas à nossa volta e trabalha na interface da LA, sendo aplicável. Ao contrário da teoria de cunho formalista defendida por Saussure, Chomsky, Bloomfield, entre outros, que analisavam a estrutura da língua para se chegar ao significado, para a LSF a via de análise linguística é inversa: o significado precede a estrutura. A estrutura da língua também é estudada, mas para entender como os significados são realizados em determinados contextos reais onde a comunicação acontece. Para Praxedes Filho (2014, p. 12), a LSF “é simultaneamente LT e LA, transcendendo-as e passando a ser denominada, portanto, de linguística aplicável”.

Essa teoria é sistêmica porque considera a língua como “um sistema estrutural no qual realizamos escolhas sistêmicas” (ANDRADE; TAVEIRA, 2009, p. 49) e cada elemento dentro do sistema deve ser estudado a partir de sua relação com o todo. As estruturas linguísticas, ordenadas de forma sintagmática, servem para expressar os significados, escolhidos a partir de paradigmas, fazendo com que as estruturas sejam meio para alcançar determinadas metas e não um fim em si mesmas (como defendiam os formalistas). É funcional porque considera a língua em seus múltiplos usos ou funções e como ela viabiliza a vida humana em sociedade. Para Bárbara e Macêdo (2009, p. 90), “seu foco está em desvendar como, onde, por que e para que o homem usa a língua”. Portanto, todas as manifestações linguísticas interessam à LSF.

A LSF possui alguns conceitos básicos sobre os quais discorrerei a partir de agora. O primeiro deles é o de instanciamento. Para Halliday e Matthiessen (2004), a língua é uma rede de sistemas que possui sistemas de base contextual, semântico, lexicogramatical e fonológico. O sistema é instanciado em textos construídos pelo falante ou escritor para realizar suas ideias e os textos, por sua vez, são subconjuntos do sistema. Em outras palavras, o sistema indica as possibilidades de uso da língua em textos e o uso é determinado pelo contexto de situação.

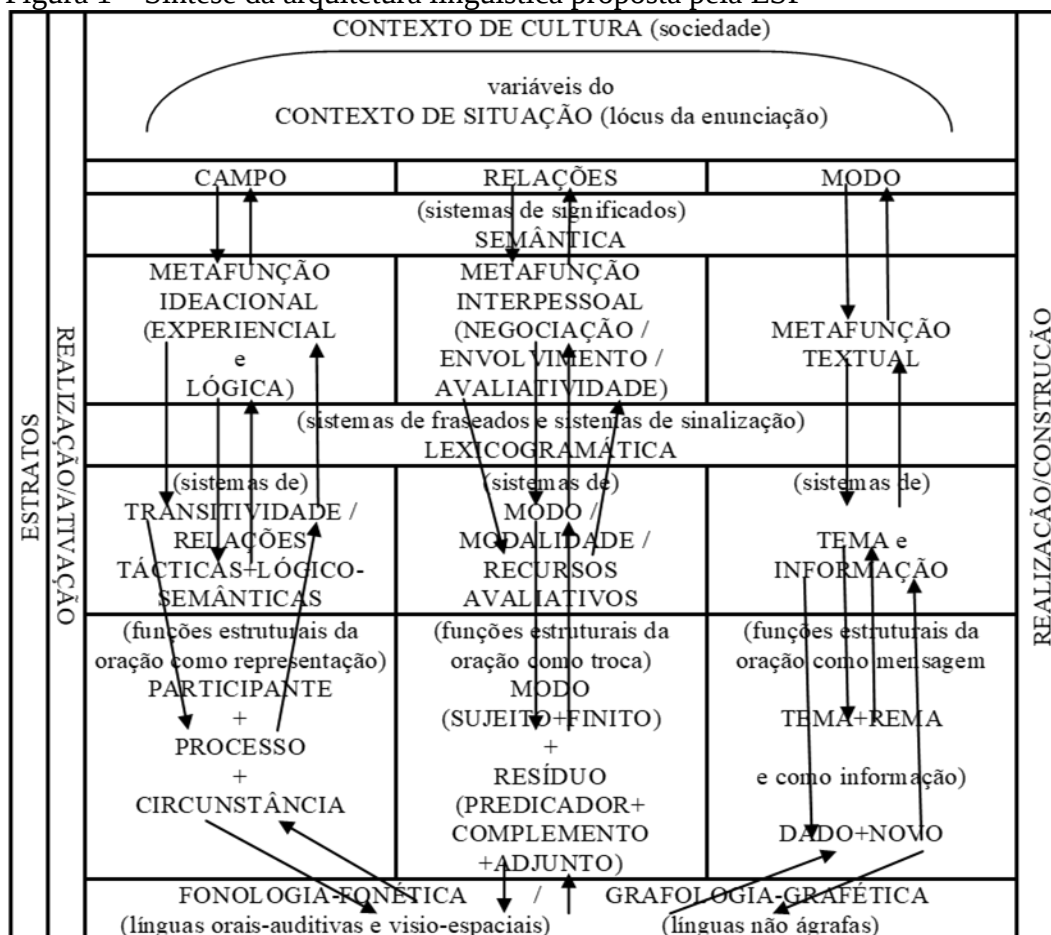
A unidade semântica para a LSF é o texto (oral ou escrito) que pode ser um pedido, uma narrativa, uma declaração, um boletim de notícias, uma bula de remédio etc., usados em determinados contextos por grupos de atores para expressar significado(s). Como todo texto é produzido dentro de um contexto, há certa previsibilidade neles no que diz

respeito a estruturas lexicogramaticais recorrentes. Por exemplo, em uma conversa para planejar as atividades que serão feitas em uma viagem de férias, é mais provável que os verbos estejam no futuro do que no passado. Para analisar os textos que produzimos ao nos comunicar, Halliday desenvolveu a Gramática Sistemico-Funcional (GSF), um construto mais elaborado para descrição da língua inglesa.

Para Halliday e Matthiesen (2004, 2014), há dois tipos de contextos extralinguísticos que regem as escolhas linguísticas em um texto, a saber, o contexto de cultura e o contexto de situação (termos emprestados do antropólogo Malinowsky, quando ele tentou explicar alguns aspectos lexicais de uma língua do Pacífico Sul). O contexto de cultura relaciona-se com o ambiente sociocultural mais amplo no qual o texto está inserido. Esse ambiente inclui ideologia, convenção social e instituições, e diz respeito às práticas sociais associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais como família, igreja, escola etc.

Já o contexto de situação é o ambiente imediato em que o texto é construído (funciona), ou seja, é a situação mais específica que indica como determinadas coisas podem ser ditas (FUZER; CABRAL, 2010). Comparado com o contexto de cultura, o contexto de situação é mais específico, enquanto o de cultura é mais abrangente. É no contexto de situação que as variáveis de campo (sobre o que a interação trata), relações (quais são os papéis e as relações interpessoais dos atores no discurso) e modo (como a língua é estruturada para alcançar seus objetivos) acontecem (Conf. Figura 1).

Figura 1 – Síntese da arquitetura linguística proposta pela LSF



Fonte: Praxedes Filho (2014, p. 18)

Como a língua em uso opera com a interface de contextos linguísticos e extralinguísticos, cada uma dessas variáveis contextuais (campo, relações e modo) se relaciona a uma metafunção específica. Dessa forma, a metafunção ideacional está relacionada ao campo do discurso, a metafunção interpeçoal está relacionada a relações entre os atores do discurso e a metafunção textual se relaciona ao modo como o discurso é organizado estruturalmente para que a mensagem seja construída pelo enunciador (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Para a LSF,

metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpeçoal) e organizar a informação (textual) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32).

A relação dessas variáveis contextuais com as metafunções, com o sistema de transitividade, com o de modo e modalidade e com o de tema e rema (os quais discutirei mais adiante) se dá pela estratificação, ou seja, pelos níveis de organização da língua. Um sistema

estratificado significa que é dividido em vários níveis, ou estratos. O processo de ligar um estrato a outro é chamado de realização (ANDRADE; TAVEIRA, 2009).

A relação entre os estratos é hierárquica e bidirecional, ou seja, cada estrato realiza/constrói outro estrato imediatamente superior que, por sua vez, é realizado por/ativa o estrato imediatamente inferior. Dessa forma, a variável campo, do contexto de situação, é realizada por/ativa a área do significado ideacional que é realizado por/ativa o sistema de transitividade cuja realização é a ativação das escolhas no estrato da fonologia e/ou grafologia.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a variável relações, do contexto de situação, é realizada pela metafunção interpessoal que é realizada, no nível lexicogramatical, pelos sistemas de modo e modalidade que, por sua vez, acontecem na forma de textos (escritos ou orais). E por último, a variável modo, do contexto de situação, é realizada pela metafunção textual, a qual é realizada pelo sistema de tema, no nível lexicogramatical, que se realiza através do estrato da expressão (texto escrito ou oral) (DESOUZA, 2011).

No penúltimo estrato intralinguístico, situam-se o sistema de transitividade, de modo e modalidade e o de tema. O sistema de transitividade permite que as experiências do mundo extralinguístico sejam representadas através da linguagem. Nesse sistema, o constituinte estrutural central na ordem da oração é o processo (grupo verbal) e podem estar presentes os participantes, realizados por grupos nominais, e as circunstâncias, realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionadas. Além disso, o sistema de transitividade concede ainda que, ao analisar um texto, o pesquisador identifique que tipo de escolhas o usuário fez uso para realizar o significado desejado, quanto à representação das experiências humanas cotidianas, como ele poderia ter dito o que ele pensou. Com o aporte da gramática tradicional, essas nuances do significado não poderiam ser delineadas.

A variável relações do contexto de situação lida com os participantes, com a natureza da relação entre eles (se é hierárquica ou não, se é formal ou informal, assim por diante). Quando esta variável ativa a metafunção interpessoal e esta ativa o sistema de modo e modalidade, o usuário tem diferentes alternativas para realizar a interação usando orações que podem aparecer no modo declarativo, interrogativo ou modo imperativo e os participantes podem reagir a elas por meio da modalidade, recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus. Em uma pergunta do tipo *Você já vai?*, há duas possibilidades polarizadas de resposta: *Sim.* e *Não.* Mas entre elas, há ainda outras possibilidades como, *Talvez.*, *Não sei.*, *Acho que sim.* A polaridade diz

respeito à escolha que existe entre os polos do ‘sim’ e do ‘não’. A modalidade, portanto, refere-se ao posicionamento assumido pelos participantes durante a interação.

A partir da descrição da língua inglesa (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), alguns pesquisadores fizeram tentativas de descrever outras línguas naturais como é o caso do francês por Caffarel (2006), do chinês por Li (2007) e do espanhol por Lavid, Arnus e Zamorama-Mansilla (2010). Aqui no Brasil, Fuzer e Cabral (2014, p. 14) publicaram *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa* com o objetivo de auxiliar seus “estudantes de graduação em Letras, professores de língua portuguesa não iniciados na área e demais interessados (...) aos estudos gramaticais sob enfoque alternativo à gramática tradicional”. Essas autoras não fizeram descrição do português brasileiro, mas deram grande contribuição ao trazer exemplos nessa língua.

O interesse e a ampla atuação dos estudos em LSF fizeram com que pesquisadores, professores e estudantes se agrupassem em oito associações, sete locais e uma internacional, ao redor do mundo para divulgação da vastidão de pesquisas feitas nessa área multidisciplinar e ainda em crescente expansão. Na América Latina, a Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL) tem feito congressos anuais para divulgação dos trabalhos de pesquisadores de países latino-americanos.

No Brasil, as instituições que capitanearam as primeiras pesquisas na área da LSF foram a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os pesquisadores formados por estas instituições passaram, então, a compor os quadros de cursos de pós-graduação pelo país desenvolvendo a partir daí várias linhas de pesquisa em LSF.

Tão amplas são as áreas de atuação da LSF que Vian Jr. e Souza (2017, p. 2), ao fazerem um breve histórico das pesquisas em LSF no Rio Grande do Norte e em Pernambuco e sua contribuição para a pesquisa em contexto de Brasil, afirmaram que

a LSF passou a ser presença constante nos diferentes eventos da área de Linguística e Linguística Aplicada no Brasil, bem como de Educação. E, por sua característica eminentemente interdisciplinar, de diálogo com outras teorias para explicação de fenômenos linguísticos, a LSF dialoga com áreas como Análise de Discurso Crítica, Gramática do Design Visual, Multimodalidade, Sociologia, Antropologia, Letramentos, Estudos de tradução, Linguística de *corpus*, Formação de professores, Audiodescrição, Educação/Pedagogia, dentre outras.

A LSF é a teoria linguística que fundamenta o SA, desenvolvido por Martin e White (2005) a partir da expansão da metafunção interpessoal. Em termos gerais, sua

finalidade é identificar e descrever as avaliações que as pessoas fazem cotidianamente em seus discursos ao se comunicarem. Na próxima seção, farei uma resenha do SA com a finalidade de apresentar sua possibilidade de uso para a análise dos recursos avaliativos presentes nas crenças de professores de inglês.

2.5 O Sistema de Avaliatividade (SA)

O SA, como nós o conhecemos hoje, começou a ser esboçado no final do século passado, tendo como pioneiros os trabalhos de Martin (1995) e Eggins e Slade (1997), os quais foram sequenciados por Martin (2000, 2002, 2004), Martin e Rose (2003/2007), White (2004), Martin e White (2005), Bednarek (2008) e tantos outros autores que se interessaram pelos estudos da avaliatividade e como ela se manifesta no discurso. As categorias e subsistemas do SA foram apresentados por Martin e White (2005) para analisar *corpora* em língua inglesa. Para a descrição da língua portuguesa do ponto de vista do SA, Vian Jr. *et al* (2010).

O SA está relacionado à metafunção interpessoal da LSF, a qual é ativada pela variável ‘relações’ do contexto de situação e nos permite negociarmos informações e bens de serviço e nos posicionarmos avaliativamente frente a um interlocutor. Sob a perspectiva do SA, as avaliações dos falantes ou escritores podem ser vistas como um sistema semântico-discursivo que se realiza por meio de estruturas linguísticas diversificadas através da lexicogramática da língua.

Esses recursos lexicogramaticais são escolhidos pelos falantes/escritores para realizar os significados avaliativos desejados em determinados contextos de uso. Martin e White (2005, p. 54) afirmam que “o trabalho de Halliday sobre modo e modalidade e sobre a metáfora interpessoal fornece uma ponte entre o componente interpessoal da gramática e a avaliatividade que sustenta estas conexões”¹⁵.

Para esses teóricos, o SA lida com o componente interpessoal na linguagem na medida em que é na frente do outro que nos constituímos identicamente e fazemos isso via nossas avaliações. Nossas avaliações podem indicar “aprovação e desaprovação, entusiasmo e rejeição, aplausos e críticas”¹⁶ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 01), a partir das atitudes, dos julgamentos e das emoções dos interlocutores envolvidos na interação.

Ademais, o AS

¹⁵ Halliday’s work on mood, modality and interpersonal metaphor provides the bridge between interpersonal grammar and appraisal which underpins these connections (Martin; White, 2005, p. 54). [Tradução minha]

¹⁶ ... approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticize... (Martin; White, 2005, p. 01). [Tradução minha]

lida com a maneira com que os escritores/falantes constroem para si identidades autorais ou personae, como eles concordam ou discordam de seus interlocutores reais ou potenciais e como eles constroem seus textos (orais ou escritos) para um público ideal ou pretendido¹⁷ (Martin; White, 2005, p. 01).

Diante da necessidade ou interesse do falante/escritor de se alinhar com seus interlocutores e/ou de alinhar seus interlocutores com seus [falantes/escritores] próprios posicionamentos ideológicos é que o SA atua ocupando-se em identificar qual é o status de autoridade do falante/escritor no texto, como ele se posiciona ideologicamente sobre determinado assunto, como ele cria para si e para seus interlocutores identidades, como ele convence o leitor/ouvinte a acatar ou recusar seus posicionamentos e como ele aumenta ou diminui o escopo de seus posicionamentos.

Determinados gêneros textuais são mais propensos a conter um maior número de léxico avaliativo referente à(s) emoção(ões) do(s) falante(s)/ouvinte(s) do que outros. É o caso, por exemplo, de cartas pessoais, relatos de memórias, discussões pessoais, em que facilmente encontramos marcas linguísticas das emoções dos escritores/falantes.

No caso de gêneros textuais que se pretendem imparciais e objetivos, como os textos jornalísticos, bulas de remédio, manuais de instrução etc, há uma menor possibilidade de seus autores utilizarem escolhas lexicogramaticais referentes à emoção. No entanto, em maior ou menor proporção, todos os sistemas que fazem parte da rede de sistemas do SA são utilizados por falantes/escritores durante suas manifestações linguísticas.

Desse modo, o objetivo do SA, nas palavras dos autores, é “desenvolver e expandir a perspectiva sistêmico-funcional do interpessoal [na língua] considerando os três eixos nos quais o posicionamento intersubjetivo do falante/escritor pode variar” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 01)¹⁸. Os eixos de que falam Martin e White (2005) são as três subredes de ‘engajamento’, de ‘atitude’ e de ‘gradação’ que compõem a rede de sistemas do SA.

Para uma melhor compreensão do que são as redes de sistemas e os sistemas, Praxedes Filho e Magalhães (2015, p. 108) assim os definem:

[u]ma rede de sistemas é um conjunto de sistemas inter-relacionados, cuja organização relacional se dá através dos níveis de delicadeza da escala de

¹⁷ It is concerned with how speakers/writers construe for themselves particular authorial identities or personae, with how they align or disalign themselves with actual or potential respondents, and with how they construct to for their texts an intended or ideal audience. (Martin; White, 2005, p. 01). [Tradução minha]

¹⁸ Our purpose in the book is to develop and extend the SFL account of the interpersonal by attending to three axes along which the speaker's/writer's intersubjective stance may vary (MARTIN; WHITE, 2005, p. 01). [Tradução minha]

delicadeza ou refinamento/detalhamento. Um sistema, por sua vez, é um conjunto de termos mutuamente excludentes não simultâneos ou simultâneos dentre os quais o falante/escritor faz escolhas. Cada rede de sistemas tem uma condição de entrada inicial que estabelece seu ambiente/escopo e enseja que sejam feitas as escolhas dentre os termos dos sistemas no primeiro nível de delicadeza. Para a rede de sistemas de avaliatividade, a condição de entrada inicial é 'avaliatividade'. Cada termo escolhido em um dado sistema pertencente a um dado nível de delicadeza passa a ser condição de entrada a outro sistema à direita, pertencente ao nível de delicadeza subsequente.

Esses autores, baseados em Matthiessen (1995) e em Martin e White (2005), redesenharam parte da terminologia do SA e a apresentaram graficamente a partir do entendimento conceitual dentro da sistêmica do que são sistemas e do que são redes de sistemas. Uma rede de sistema pode se subdividir e ser recortada, quando necessário, passando a ter autonomia para análise. O mesmo não pode acontecer com os sistemas isolados, de modo que não há subsistemas no SA, pois um sistema não deriva do anterior, mas, de certa forma, o detalha ou complementa.

Nas redes de sistemas, os colchetes indicam que um texto (ou parte dele) pode ser classificado em apenas um dos termos do sistema, ao passo que as chaves representam a possibilidade de o texto (ou parte dele) poder ser classificado em dois termos simultaneamente. Essa codificação múltipla acontece, geralmente, entre sistemas diferentes de forma explícita (quando a avaliação é facilmente identificada em um texto). No entanto, ela pode acontecer, também, dentro do mesmo sistema desde que uma avaliação seja explícita e a outra implícita.

Como é possível ver na Figura 2, os nomes dos sistemas são grafados em letras maiúsculas, ao passo que os termos/escolhas são grafados em letras minúsculas. No entanto, quando os termos/escolhas aparecem em textos escritos, eles são grifados com aspas simples.

Figura 2 – Rede de Sistemas de Avaliatividade até o segundo nível de delicadeza



Fonte: Praxedes Filho; Magalhães (2015, p. 111).

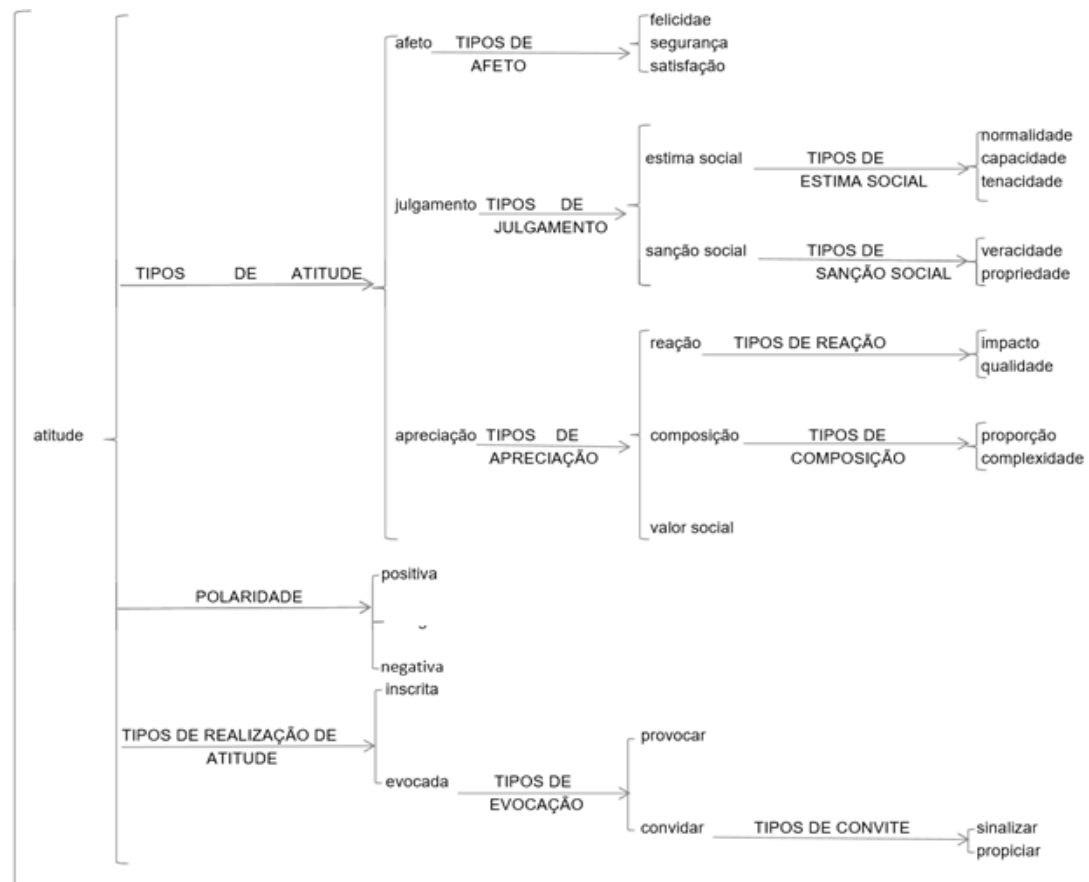
Para uma visão mais detalhada da rede de sistemas do SA, apresentarei, nas próximas subseções, as subredes de sistemas de ‘atitudo’, ‘engajamento’ e ‘gradação’.

2.5.1 A subrede de ‘atitudo’

Para Martin e White (2005), há três tipos principais de avaliação de sentimentos ou avaliações atitudinais, as quais servem para (1) expressar emoção, (2) julgar o comportamento e (3) atribuir valor às coisas. Estes recursos são chamados, respectivamente, de afeto, julgamento e apreciação, os quais compõem a subrede de ‘atitudo’ apresentados na Figura 3¹⁹.

¹⁹ No ANEXO B há a figura completa da Rede de Sistemas de Avaliatividade até o sexto nível de delicadeza (PRAXEDES FILHO, 2013, p. 79).

Figura 3 – Sistemas simultâneos e não simultâneos de ‘atitude’



Fonte: Praxedes Filho (2013, p. 79).

A subrede de ‘atitude’ é composta por sistemas simultâneos e não simultâneos. Como o próprio termo já direciona para seu entendimento, os sistemas simultâneos são sistemas que podem ocorrer concomitantemente com outro(s) durante a realização linguística. Iniciando pelos sistemas simultâneos, no segundo nível de delicadeza, o primeiro sistema é TIPOS DE ATITUDE, composto pelos termos/escolhas ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’.

O termo/escolha ‘afeto’ diz respeito aos sentimentos emotivos, às emoções que o falante ou escritor utiliza para avaliar algo, alguém ou algum acontecimento. Essas emoções podem ser positivas ou negativas e, no discurso, são representadas linguisticamente através de realizações lexicogramaticais da língua, as quais servem tanto para avaliar como para modificar os participantes, os processos e os adjuntos. Os tipos de avaliações atitudinais podem ser realizados de “forma explícita ou implícita” (ALMEIDA, 2010, p. 101), o que sugere a sensibilidade do leitor ou do ouvinte para compreender o sentido ideacional da avaliação.

O termo/escolha ‘afeto’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE AFETO, no terceiro nível de delicadeza, o qual, por sua vez, nos oferece os termos/escolhas ‘felicidade’, que tem a ver com assuntos relacionados ao coração, ‘segurança’, que tem a ver com “sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente”²⁰ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 49) e ‘satisfação’, que tem a ver com os “sentimentos de frustração ou de realização das atividades nas quais estamos envolvidos” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 49)²¹.

O segundo termo/escolha do sistema TIPOS DE ATITUDE é ‘julgamento’ o qual se refere às nossas atitudes avaliativas a respeito do comportamento das pessoas. O termo/escolha ‘julgamento’ é condição de entrada do sistema TIPOS DE JULGAMENTO, no terceiro nível de delicadeza, o qual nos oferece os termos/escolhas ‘estima social’, quando as avaliações implicam em “admiração e crítica sem implicações legais” (ALMEIDA, 2010, p. 106) e ‘sanção social’, quando “implica em elogio ou condenação, geralmente, com complicações legais” (op. cit.).

O termo ‘estima social’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE ESTIMA SOCIAL, no quarto nível de delicadeza. Este sistema, por sua vez, disponibiliza os termos/escolhas ‘normalidade’, relativo ao quão normal determinado comportamento é, ‘capacidade’, que tem a ver com a capacidade e/ou competência das pessoas, e ‘tenacidade’, que se relaciona com o quanto alguém é perseverante, obstinado, persistente. Ainda no quarto nível de delicadeza, há o sistema TIPOS DE SANSÃO SOCIAL que disponibilizam os termos/escolhas ‘veracidade’, que tem a ver com quanto uma pessoa é honesta e confiável, e ‘propriedade’, que tem a ver com o quão ética uma pessoa é.

O terceiro termo/escolha do sistema TIPOS DE ATITUDE, ainda no segundo nível de delicadeza, é ‘apreciação’, que diz respeito às nossas avaliações estéticas sobre fenômenos, coisas e objetos a nossa volta. É através da ‘apreciação’ que reagimos e avaliamos, de forma positiva ou negativa, bens e serviços do dia a dia, como carros, shows, peças teatrais, resenhas de livros, relacionamentos etc. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56).

‘Apreciação’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE APRECIÇÃO, no terceiro nível de delicadeza, o qual nos oferece os termos/escolhas ‘reação’, se as coisas/objetos prendem nossa atenção ou nos agradam, ‘composição’, se as coisas/objetos possuem equilíbrio e complexidade, e ‘valor social’, se as coisas ou objetos são inovadores ou se valem a pena.

²⁰ ... feelings of peace and anxiety in relation to our environs...(MARTIN; WHITE, 2005, p. 49)

²¹ ...our feelings of achievement and frustration in relation to the activities in which we are engaged...(MARTIN; WHITE, 2005, p. 49).

O termo/escolha ‘reação’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE REAÇÃO no quarto nível de delicadeza, que disponibiliza os termos/escolhas ‘impacto’, se gostamos de determinada coisa ou objeto, e ‘qualidade’, que tem a ver com o sentimento de gostar das coisas ou objetos.

Ainda no quarto nível de delicadeza, o termo/escolha ‘composição’, por sua vez, é condição de entrada para o sistema TIPOS DE COMPOSIÇÃO, que nos oferece os termos/escolhas ‘proporção’, que tem a ver com a unidade das coisas/objetos, e ‘complexidade’, que se refere ao quão difícil é compreender alguma coisa.

As avaliações feitas a partir dos termos/escolhas dessa subrede podem ser distribuídas simultaneamente pelos sistemas TIPOS DE ATITUDE, POLARIDADE e TIPOS DE REALIZAÇÃO DE ATITUDE, (Cf. Figura 3). Quanto ao sistema POLARIDADE, os termos/escolhas podem ser classificados em ‘positiva’, ‘negativa’ ou ‘ambígua’, quando não há como identificar se o sentimento é positivo ou negativo. Dessa forma, os termos/escolhas ‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’ podem ser realizados de forma positiva, negativa e ambígua.

Quanto ao segundo sistema simultâneo, TIPOS DE REALIZAÇÃO DA ATITUDE, os termos/escolhas são ‘inscrita’, quando a avaliação é explicitamente realizada, ou ‘evocada’, quando a identificação da avaliação requer a análise do contexto de situação e/ou de cultura, pois ela não é explicitamente realizada.

O termo/escolha ‘evocada’ é condição de entrada para o terceiro sistema não simultâneo TIPOS DE EVOCAÇÃO, o qual oferece os termos/escolhas ‘provocar’, quando a avaliação se realiza por meio de metáfora lexical, e ‘convidar’ que, por sua vez, é condição de entrada para o sistema não simultâneo TIPOS DE CONVITE que dispõe de dois termos/escolhas a saber: ‘sinalizar’, quando as avaliações implícitas são construídas a partir de algum tipo de gradação e ‘propiciar’, quando as avaliações atitudinais são identificadas a partir do contexto ideacional mesmo com a ausência de léxico avaliativo.

Na próxima seção, apresentarei a subrede de ‘engajamento’ com a finalidade de situá-la no SA e mostrar como ela lida com a identificação de diferentes vozes autorais que se aproximam ou se afastam dos posicionamentos avaliativos dos falantes ou escritores.

2.5.2 A subrede de ‘engajamento’

O conceito de engajamento parte da noção de dialogismo de Bakhtin em que ele defende que todo discurso aponta para um posicionamento ideológico, o qual se apresenta por

meio da interação verbal²². Por engajamento, entende-se a inclusão ou não de outras vozes nos textos que falantes/escritores produzem. Indica, também, se partilham ou não de determinados posicionamentos expressos por outras vozes ou se concordam ou não com estas vozes.

Ao trazer para seus textos a(s) voz(es) do(s) outro(s), os falantes/escritores podem conseguir ou não maior confiança do(s) seu(s) interlocutor(es) sobre o ponto de vista que estão defendendo ou apenas mostrando. São essas outras vozes que se aproximam ou se afastam das vozes autorais de falantes/escritores num diálogo em que há alinhamento ou desalinhamento.

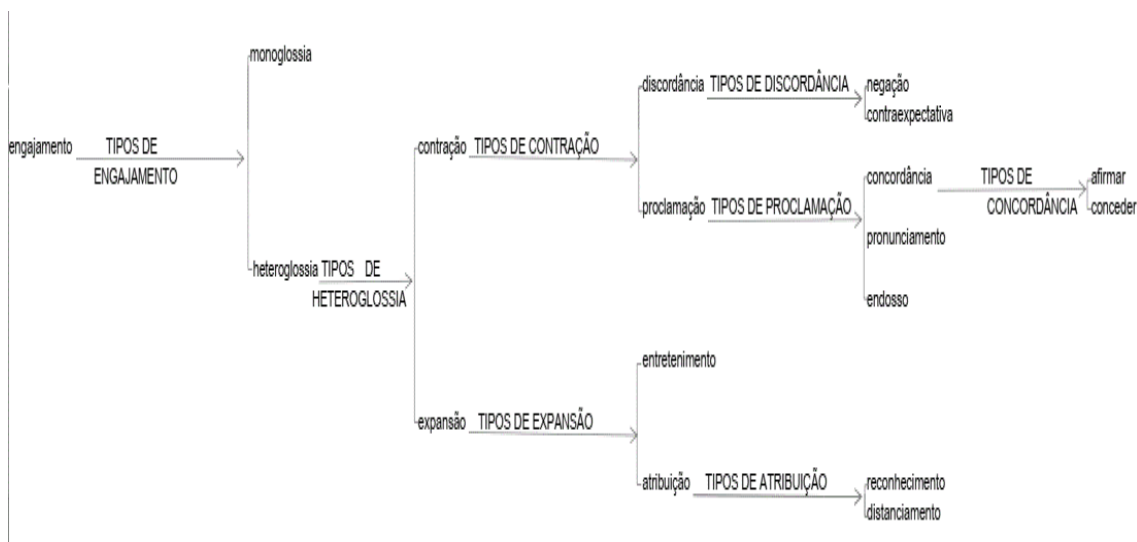
Além disso, o engajamento tem a ver com a identificação de escolhas lexicogramaticais que indicam como os falantes/escritores se posicionam e como eles esperam que seus interlocutores se posicionem. Ou seja, as escolhas lexicogramaticais, uma vez identificadas, servem para antecipar as respostas de seus interlocutores a partir dos posicionamentos de valores apresentados no discurso (MARTIN; WHITE, 2005, p. 93).

A subrede de ‘engajamento’ possui o sistema TIPOS DE ENGAJAMENTO, no segundo nível de delicadeza, cujos termos são: ‘monoglossia’, quando as asserções são categóricas e não abrem espaço para o dialogismo com outras vozes, e ‘heteroglossia’, quando o falante/escritor permite a entrada de outras vozes para dialogar com a sua. Vian Jr. (2010, 35-36) admite que parece ser contraditório que a subrede de engajamento trate do dialogismo e apresente o termo/escolha ‘monoglossia’.

No entanto, o autor explica que a monoglossia se apresenta apenas no extrato da lexicogramática, na ordem da oração, tendo em vista as asserções categóricas. Já os significados produzidos no texto, em sua totalidade, são construídos na perspectiva do outro, ou seja, de interlocutores reais ou potenciais, e se insere no extrato da semântica do discurso, sendo, portanto, heteroglóssico (Cf. Figura 4).

²² Tenho ciência de que as realizações lexicogramaticais presentes nas crenças apontam para posicionamento(s) ideológico(s) consistente (s) dos participantes desta pesquisa e poderiam ser estudadas a partir da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001). No entanto, como não é objetivo dessa pesquisa analisar esses posicionamentos, eles não serão mencionados aqui.

Figura 4 – Subrede de ‘engajamento’



Fonte: Praxedes Filho (2013, p. 79).

A Figura 5 apresenta a subrede de ‘engajamento’ com seus oito sistemas e seus dezessete termos/escolhas até o sexto nível de delicadeza a partir de Praxedes Filho (2013, p. 79). Enquanto a ‘monoglossia’ não é condição de entrada para sistemas mais refinados, a ‘heteroglossia’ leva ao sistema TIPOS DE HETEROGLOSSIA com os termos/escolhas a disposição dos falantes/escritores, a saber: ‘contração’ e ‘expansão’.

A ‘contração’ ocorre quando os falantes/escritores abrem espaço para a entrada moderada de outras vozes em seus textos e a ‘expansão’ é sentida quando os falantes/escritores não limitam a entrada de outras vozes para compor a totalidade do corpo de seus textos. Exemplos de ‘contração’ e ‘expansão’, respectivamente, são oferecidos por Martin e White (2005, p. 102-103):

Ele também **demonstra** como a máfia estabeleceu ligações com governista do Partido Democrata Cristão da Itália desde a guerra²³.
Eles **alegam** que são inerentes²⁴.

O termo/escolha ‘contração’ acessa o sistema TIPOS DE CONTRAÇÃO, no quarto nível de delicadeza, o qual é composto pelos termos/escolhas ‘discordância’ e ‘proclamação’. ‘Discordância’ tem a ver com a negação ou oposição à voz do outro, ao passo que na ‘proclamação’ o autor também nega ou se opõe à voz do outro, mas de forma indireta e sem veemência. O termo/escolha ‘discordância’ acessa o sistema TIPOS DE

²³ He also demonstrates how the mafia has forged links with Italy’s ruling Christian Democrat party since the war (MARTIN; WHITE, 2005, p. 102).

²⁴ They claim are inherent (MARTIN; WHITE, 2005, p. 102-103).

DISCORDÂNCIA, no quinto nível de delicadeza, o qual é constituído pelos termos/escolhas ‘negação’, quando o falante/escritor nega a(s) voz(es) com quem dialoga, e ‘contraexpectativa’, quando o falante/escritor por meio de orações concessivas dialoga com entendimentos ou avaliações que seriam, a princípio, contrários aos seus em determinado contexto. Martin e White (2005, p. 120) oferecem como exemplo de ‘negação’ e ‘contraexpectativa’, respectivamente, as seguintes orações:

Não há nada de errado com carne, pão e batata²⁵ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 118)
Apesar de estarmos nos divorciando, Bruce e eu ainda somos bons amigos²⁶ friends (MARTIN; WHITE, 2005, p. 120).

Ainda no quinto nível de delicadeza, há o sistema TIPOS DE PROCLAMAÇÃO contém os termos/escolhas ‘concordância’, quando o falante/escritor concorda com seu interlocutor ou tem o mesmo entendimento que ele, ‘pronunciamento’, quando o escritor/falante enfatiza explicitamente sua voz autoral em intervenções ou interpolações, e ‘endosso’, quando o falante/escritor traz outras vozes autorais para suas formulações como garantia máxima de veracidade e validade. Em seguida, apresento exemplos de ‘concordância’, ‘pronunciamento’ e ‘endosso’, respectivamente, a partir de Martin e White (2005):

Bailey, **é claro**, era aquela raridade, um jogador de críquete que no seu auge foi o melhor do mundo com o taco e com a bola²⁷ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 123).

Mas os fatos são que nós nunca tomamos decisões nacionais ou dispomos de recursos nacionais exigidos para tal liderança²⁸ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 127).

Todos os cinco [estudos] **mostram que** a dependência está associada com uma maior desigualdade²⁹ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 126).

O termo/escolha ‘concordância’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE CONCORDÂNCIA, no sexto nível de delicadeza, que dispõe dos termos/escolhas ‘afirmar’, quando o falante/escritor concorda com seus interlocutores, embora se distancie um pouco

²⁵ There’s nothing wrong with meat, bread and potatoes (MARTIN; WHITE, 2005, p. 118)

²⁶ **Even though** we are divorcing, Bruce and I are still best friends (MARTIN; WHITE, 2005, p. 120) [Grifos dos autores.]

²⁷ Bailey, **of course**, was that rarity, a cricketer who at his best was world-class with both bat and ball (MARTIN; WHITE, 2005, p. 123).

²⁸ **But the facts of the matter are that** we have never made the national decisions or marshaled the national resources required for such leadership (MARTIN; WHITE, 2005, p. 127).

²⁹ All five [studies] **show that** dependence is associated with greater inequality. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 126).

deles, e ‘conceder’, quando o falante/escritor aceita o posicionamento de seus interlocutores, embora relute fazê-lo.

De volta ao quarto nível de delicadeza da microrede ‘heteroglossia’/‘expansão’, encontra-se o sistema TIPOS DE EXPANSÃO, no qual há os termos/escolhas ‘entretenimento’, quando o falante/escritor busca sua própria voz autoral para apresentar alguma proposição, e ‘atribuição’, quando o falante/escritor busca vozes externas e subjetivas, sendo estas umas entre tantas vozes externas, para apresentar ou defender algum posicionamento avaliativo. O ‘entretenimento’ é marcado por realizações do tipo *parece, a evidência sugere, aparentemente, talvez, eu ouvi dizer, o meu ponto de vista* etc.

O termo/escolha ‘atribuição’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE ATRIBUIÇÃO no quinto nível de delicadeza que, por sua vez, oferece os termos/escolhas ‘reconhecimento’, quando o falante/escritor reconhece claramente em seu texto as outras vozes autorais e as atribui a veracidade dos fatos apresentados (*O diretor disse que..., De acordo com o presidente da empresa..* etc), e ‘distanciamento’, quando o falante/escritor reconhece a existência de outras vozes autorais mas se distancia delas propositadamente para não se comprometer com as informações trocadas (*Fulano alega que...*).

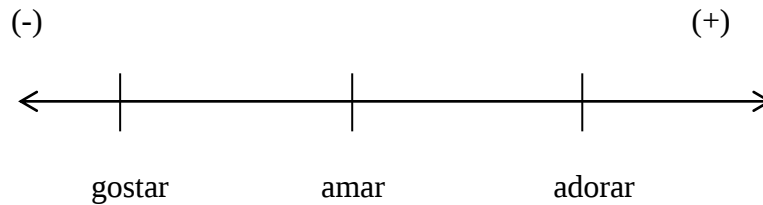
Encerro aqui a resenha sobre a subrede de ‘engajamento’, a qual, como foi visto, é responsável por fornecer elementos para a descrição e análise das vozes autorais presentes nos textos ou em partes deles. Na próxima subseção, tratarei da subrede de ‘gradação’, responsável por graduar as avaliações nas realizações lexicogramaticais.

2.5.3 A subrede de ‘gradação’

Gradação diz respeito a como os falantes/escritores utilizam os recursos lexicogramaticais disponíveis na língua para aumentar ou diminuir o grau de suas avaliações atitudinais e de engajamento em suas realizações linguísticas (‘afeto’, ‘julgamento’ e ‘apreciação’). Para Martin e White (2005, 135-136), os posicionamentos intersubjetivos podem ser ajustados através do ‘volume’ da intensidade da gradação.

A possibilidade no SA de regular a gradação dos posicionamentos avaliativos é devido à existência de realizações lexicogramaticais socialmente construídas como mais ou menos intensas ou mais ou menos positivas ou negativas. Essas realizações podem ser apresentadas em polos que vão do mais para o menos intenso e do mais positivo para o menos positivo e do mais negativo para o menos negativo. A Figura 5 apresenta um exemplo de gradação em língua portuguesa transcrita de Souza (2010, p. 191).

Figura 5 – Escala de intensidade dos termos *gostar*, *amar* e *adorar*



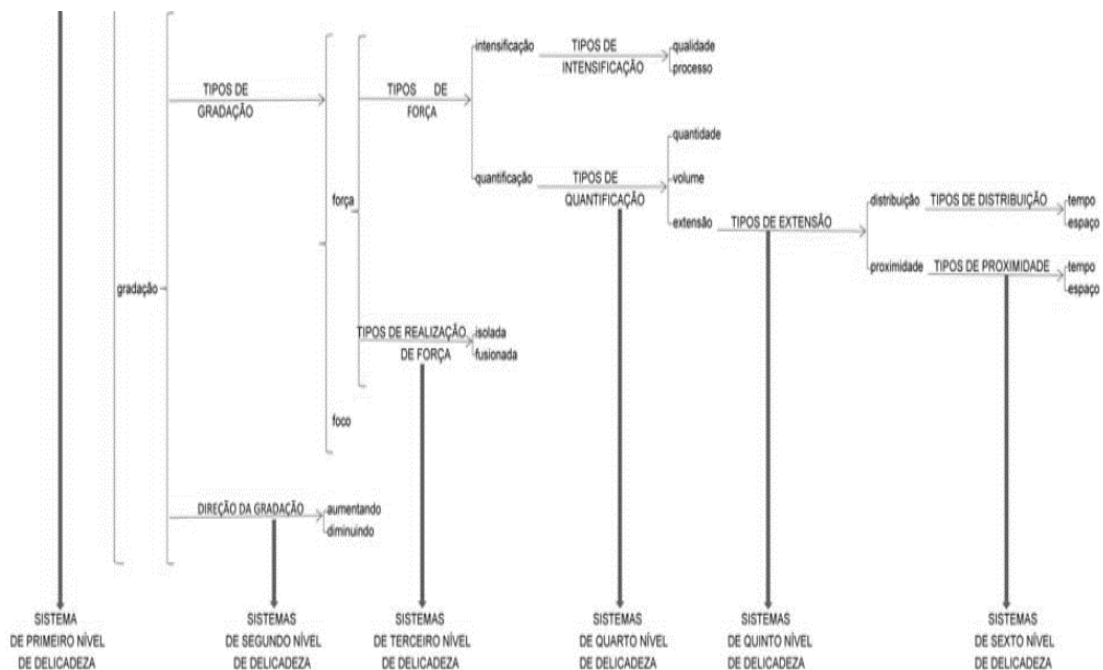
Fonte: Souza (2010, p. 191).

O último sistema simultâneo do SA é TIPOS DE GRADAÇÃO (Cf. Figura 6), o qual dispõe dos termos/escolhas ‘força’ para graduar qualidades e processos e/ou ‘foco’ que “oferece recursos para graduar categorias semânticas prototípicas que em princípio não são passíveis de serem graduadas” (SOUZA, 2010, p. 192). Esse sistema opera no segundo nível de delicadeza junto com o sistema simultâneo DIREÇÃO DA GRADAÇÃO, o qual oferece os termos/escolhas ‘aumentando’ ou ‘diminuindo’.

Tomando ‘força’ como condição de entrada, há o sistema TIPOS DE FORÇA no terceiro nível de delicadeza que oferece os termos/escolhas ‘intensificação’, e ‘quantificação’. O primeiro termo/escolha é condição de entrada para o sistema simultâneo TIPOS DE INTENSIFICAÇÃO, no quarto nível de delicadeza, que oferece os termos/escolhas ‘qualidade’, para aumentar ou diminuir a intensidade de adjetivos e advérbios, e ‘processo’, para aumentar ou diminuir a intensidade dos verbos.

Ainda no quarto nível de delicadeza, há o sistema TIPOS DE QUANTIFICAÇÃO, acessado por meio do termo/escolha ‘quantificação’ e dispõe dos termos/escolhas ‘quantidade’, relacionado a medidas não definidas ou não precisas, ‘volume’, relacionado também a medidas imprecisas e à presença de determinada quantidade de massa, peso, altura, etc, e ‘extensão’, que tem relação com medidas imprecisas da distribuição de entidades ou da distância entre elas no tempo e no espaço.

Figura 6 – Subrede de ‘gradação’



Fonte: Praxedes Filho (2013, p. 79).

O termo/escolha ‘extensão’ é condição de entrada para o sistema TIPOS DE EXTENSÃO no quinto nível de delicadeza, que dispõe dos termos/escolhas ‘distribuição’ e ‘proximidade’. Estes dois termos/escolhas são condição de entrada para os sistemas TIPOS DE DISTRIBUIÇÃO e TIPOS DE PROXIMIDADE, no sexto nível de delicadeza, que oferecem os mesmos termos/escolhas ‘tempo’ e ‘espaço’ os quais são medidos em termos de proximidade e distribuição espacial e temporal quando não há precisão para as medidas.

O termo/escolha ‘força’ é condição de entrada para o sistema TIPO DE REALIZAÇÃO DA FORÇA, no terceiro nível de delicadeza. Este, por sua vez, disponibiliza os termos/escolhas ‘isolada’, quando apenas uma palavra é utilizada para intensificar a gradação da avaliação (Ex.: **mais** brilhante) e ‘fusionada’, quando o próprio item lexical apresenta força semântica maior ou menor em comparação com outros itens lexicais com o qual divide o mesmo campo semântico (Ex.: cochilar – dormir – apagar).

Os sistemas TIPOS DE FORÇA e TIPOS DE REALIZAÇÃO DA FORÇA são simultâneos entre si, ou seja, seus termos/escolhas podem se realizar tanto de modo fusionado como de modo isolado. No Quadro 3, há alguns exemplos das realizações destes sistemas.

Quadro 3 – Exemplos de TIPOS DE FORÇA e de TIPOS DE REALIZAÇÃO DA FORÇA

Tipos de Força e Tipos de Realização da Força	Realizações Lexicogramaticais.
‘intensificação-isolada’	Eu me senti muito quente quando tive dengue.
intensificação-fusionada’	O dia foi tão puxado que não dormi: eu apaguei .
‘quantificação-isolada’	Ontem havia muitos peixes no rio.
‘quantificação-fusionada’	Os cardumes nadavam como se fossem danças coreografadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se a escolha do falante/escritor for o termo/escolha ‘foco’ no sistema TIPOS DE GRADAÇÃO, ele escolhe aumentar ou diminuir o grau de prototipicidade de suas gradações. Martin e White (2005, p. 137) definem prototipicidade como categorias semânticas que a partir da visão experiencial da língua não são graduáveis. É o caso, por exemplo, de *Este é o spaghetti italiano* em que a palavra **spaghetti** representa uma categoria prototípica não passível de gradação, pois não existe um meio-termo para **spaghetti**. Em termos absolutos, há um tipo de macarrão que é ou que não é spaghetti.

Entretanto, os falantes das línguas desenvolveram, ao longo do tempo, vários recursos linguísticos para indicar gradação desses termos/realizações prototípicos/as de forma que pudessem cumprir suas diversas funções experienciais em determinados contextos. Para esses casos, a língua dispõe de diversos termos que adquiriram a função de aumentar ou diminuir o grau de protipicidade dos termos. É o caso de **spaghetti** em *Este é o verdadeiro spaghetti italiano*, em que o termo **verdadeiro** aumenta o nível de autenticidade da palavra **spaghetti** com seu protótipo ou em *Este se parece com o spaghetti italiano*, em que os termos **parecer-se com** diminui o nível de autenticidade da palavra **spaghetti** com seu protótipo.

A partir da descrição feita nesse Capítulo, o SA possui ao todo seis níveis de delicadeza. Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, é necessário analisar os dados somente até o segundo nível de delicadeza (Cf. Anexo B), conforme será explicitado no Capítulo da Metodologia.

Aqui encerro a parte de revisão de literatura em que discorri sobre (1) o ensino de língua inglesa no Brasil, a fim de contextualizar a área de atuação dos participantes desta pesquisa e, ao mesmo tempo, justificar a minha escolha em pesquisar suas crenças; (2) a Linguística Aplicada, área de estudo responsável pela formação de professores; (3) os estudos de crenças na Linguística Aplicada, com a finalidade de situar os estudos sobre crenças dentro desta área e apresentar seu estado da arte, apontando a possibilidade de analisá-las a partir do

SA; e, por fim, (4) a Linguística Sistêmico-Funcional, da qual apresentei uma visão bem geral dos seus pressupostos teóricos para situar o SA, o qual escolhi para analisar as crenças de professores de inglês egressos do Curso de Letras da URCA. No próximo capítulo, apresentarei os procedimentos metodológicos adotados para obtenção e tratamento dos dados dessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Os dados apropriados para investigar a presença de recursos avaliativos nas crenças de professores de inglês são suas produções orais e/ou escritas, pois através delas os indivíduos revelam suas atitudes diante dos fatos, fazem uso de outras vozes extratextuais que lhe ajudam a construir e/ou fortalecer suas crenças e, conseqüentemente, seus posicionamentos ideológicos, maximizando-os ou amenizando-os, diante de respondentes reais ou potenciais. Para esta tese, os dados sobre os recursos avaliativos nas crenças de professores de inglês foram obtidos por meio de um questionário enviado aos participantes pelo *google docs*, os quais foram analisados tendo como base os estudos sobre crenças na LA e à luz do SA (MARTIN; WHITE, 2005).

Apresento, neste capítulo, os elementos referentes à metodologia adotada, a saber: sua natureza, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta, o *corpus*, a categorização dos dados e os critérios de análise. Por questões didáticas, todos estes elementos serão apresentados em seções distintas.

3.1 Natureza da pesquisa

A proposta deste estudo se insere no tipo de pesquisa exploratória e descritiva com característica qualitativa. A pesquisa descritiva tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população” sendo “incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 42). A pesquisa exploratória, por sua vez, busca encontrar respostas mais gerais acerca de um fato que é pouco conhecido e para o qual há poucos elementos claros de análise. É o caso, por exemplo, desta tese, que busca identificar os posicionamentos avaliativos dos professores de inglês em suas crenças acerca de si, da sua profissão e da aprendizagem de seus alunos, os quais não tinham sido ainda objeto de pesquisa. Para Silveira e Córdova (2009, p. 35), esse tipo de pesquisa proporciona “maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

No caso desta tese, após a análise dos dados, obtive um mapa descritivo das crenças dos professores de inglês, participantes desta pesquisa, sobre si, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos, bem como dos posicionamentos avaliativos nelas revelados. Tanto as crenças, como os posicionamentos avaliativos revelados poderão ser

considerados como hipóteses, as quais, por sua natureza, são passíveis de testagem em pesquisas futuras.

Para alcançar o objetivo geral de descrever os recursos avaliativos presentes nas crenças, elas foram classificadas e divididas em três macrocategorias, sendo cada macrocategoria relacionada a um tipo de crença dos professores, as quais, por sua vez, compõem os objetivos específicos dessa tese. As crenças, por sua vez, foram analisadas e tratadas de forma qualitativa a partir da possibilidade de interpretação oferecida pelo SA. O tratamento qualitativo dos dados desta pesquisa encontra justificativa no fato de que as ciências sociais, onde os estudos sobre crenças sob a ótica da LA e a LSF se ancoram, não se interessam pelo tratamento dos dados via positivismo cartesiano, mas pelas interpretações advindas de uma determinada amostra, formada em sua maior parte de pessoas que

agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução (GUERRA, 2014, p. 11).

Dessa forma, o tratamento qualitativo procura interpretar dados que não podem ser quantificados nem controlados e busca compreender determinados fenômenos a partir de suas relações diretas ou indiretas com os seres humanos em sociedade. Por isso, as respostas advindas da análise qualitativa dos dados normalmente só têm validade para aquela amostra em questão.

Pela sua natureza, os resultados advindos da análise dos dados desta pesquisa só têm validade para o grupo com o qual trabalhei sob as condições que serão descritas no decorrer deste capítulo. No entanto, outras pesquisas podem ser implementadas com o intuito de testar se para outros grupos, com outros instrumentos para geração de dados e em outros contextos, essas crenças e esses posicionamentos avaliativos são, também, encontrados.

3.2 Contexto

Essa pesquisa foi realizada com professores de língua inglesa do quadro efetivo das redes municipal, estadual e federal e do ensino superior, egressos do Curso de Letras da URCA, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. Discurso a partir de agora, e ao mesmo tempo justifico, sobre esses três critérios de inclusão.

A URCA, cuja sede administrativa se localiza na cidade do Crato/CE, foi criada pela Lei nº 11.191, de 09 de junho de 1986, sendo uma instituição estadual de ensino superior, constituída como autarquia educacional de regime especial, vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do Ceará³⁰. O início de sua história, no entanto, remonta aos anos de 1959, quando foi inaugurada nessa cidade, a Faculdade de Filosofia do Crato (FFC), “primeira unidade de ensino superior criada pelo MEC no interior do estado do Ceará³¹”. A FFC, criada pelo Decreto Presidencial nº 48.131, de 20 de abril de 1960, publicado no DOU de 13 de maio de 1960, ofertava regularmente os cursos de Pedagogia, Letras (Letras Neo-Latinas e Letras Anglo-Germânicas), História, Ciências e Geografia. A primeira turma do Curso de Letras foi aberta em 1959 e sua autorização para funcionamento foi dada pelo Decreto Presidencial nº 67.140, de 04 de setembro de 1970 (PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE LETRAS, 2018, p. 8).

Quando da criação da URCA, houve a incorporação dos cursos da FFC através de um acordo firmado entre o Governo do Estado do Ceará e a Fundação Padre Ibiapina, instituição mantenedora da FFC até então. O Curso de Letras, portanto, está, desde 1959, formando professores de língua inglesa para toda a região do Cariri cearense, bem como para outros estados vizinhos, como Paraíba, Pernambuco e Piauí.

Atualmente, a URCA possui quatro *campi*, sendo três em Crato e um em Juazeiro do Norte, e três Unidades Descentralizadas nas cidades de Campos Sales, Iguatu e Missão Velha, sendo a única Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) que oferece o Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas em aulas presenciais para toda a Região do Cariri Cearense³² e estados vizinhos. Ao traçar este breve histórico sobre o Curso de Letras da URCA, creio ter apresentado com coerência a importância de pesquisar as crenças de professores de língua inglesa formados por esta IESP. Este é o primeiro critério de inclusão.

O segundo critério foi o de pesquisar professores de língua inglesa e não de língua portuguesa ou de literatura. Este se justifica pelo fato de que faço parte do quadro de professores de língua inglesa do Curso de Letras da URCA desde 2003. Portanto, para mim, enquanto formadora de professores de língua inglesa, esta pesquisa se torna particularmente significativa porque vai me permitir compreender melhor algumas ações ou posicionamentos

³⁰ Fonte: <http://www.urca.br/textos/s1/AdmSup/deliberacaoSup/EstatutoURCA.pdf>. Acessado em 06/07/2015

³¹ Fonte: <http://www.fundacaopadreibiapina.org.br/historico.html>. Acessado em 06/07/2015

³² O curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas, é ofertado no *campus Pimenta* em Crato nos turnos matutino e noturno e nas Unidades Descentralizadas de Campos Sales e Missão Velha no turno noturno. Já o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas só é ofertado no *campus Pimenta*, em Crato, nos turnos matutino e noturno.

de professores, bem como aprimorar a minha prática docente no sentido de trazer para sala de aula discussões acerca dos recursos avaliativos presentes nas crenças e como eles podem influenciar tanto a minha prática docente como a de meus alunos, futuros professores de língua inglesa.

O terceiro critério diz respeito a pesquisar professores de inglês da rede pública de ensino. Ele se baseia no que considero uma questão de alinhamento político, pois acredito ser válida a ligação entre as esferas públicas de ensino (município, estado e união) e defendo, também, a importância do fortalecimento do ensino público gratuito e de qualidade para toda a população. Além disso, é relevante apresentar o fato de que as escolas públicas recebem um número bem maior de alunos do que as escolas privadas, tendo em vista os dados do último censo escolar, realizado em 2013, que mostra que

[n]os 190.706 estabelecimentos de educação básica do país, estão matriculados 50.042.448 alunos, sendo 41.432.416 (82,8%) em escolas públicas e 8.610.032 (17,2%) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas (46,4%), o equivalente a 23.215.052 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 35,8% do total, 17.926.568 alunos. A rede federal, com 290.796 matrículas, participa com 0,6% do total (BRASIL, 2014, p. 12).

Com relação ao número de matriculados no Ensino Médio, “a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta, com 84,8% das matrículas. A rede privada atende 12,8% e as redes federal e municipal atendem juntas 2,4%” (BRASIL, 2014, p. 20). Para fortalecer estes dados, acrescento o fato de ser bastante significativa a contribuição que os professores de inglês formados pela URCA oferecem à Educação Básica, principalmente nas escolas públicas do Cariri cearense, desde 1959.

De acordo com a Lei Nº 9.394 de 1996, a Educação Infantil e Fundamental devem ser oferecidas, prioritariamente, pelos municípios com auxílio do Estado, em caso de necessidade. Este, por sua vez, deve assegurar o Ensino Fundamental e oferecer com prioridade o Ensino Médio. A União se responsabiliza pelo Ensino Superior, Técnico e Médio, podendo estes ser atribuídos, também, aos Estados. Justifica-se, portanto, ser a rede estadual a maior responsável pelas matrículas no Ensino Médio.

E, por fim, a escolha de não pesquisar professores de inglês da Educação Infantil de escolas públicas (critério de exclusão) encontra respaldo no fato de que estas escolas normalmente não oferecem inglês no Ensino Fundamental I. Portanto, seria difícil encontrar participantes para compor essa categoria.

A distribuição das cidades em que os participantes atuam e os níveis de ensino ao qual eles pertencem podem ser vistos no Quadro 4.

Quadro 4 – Redes, níveis de ensino e cidades de atuação dos participantes

REDE DE ENSINO	NÍVEL DE ENSINO	CIDADES DE ATUAÇÃO
Municipal	Fundamental II	Altaneira - CE Juazeiro do Norte - CE
Estadual	Ensino Médio	Juazeiro do Norte - CE Macapá - AP Tarrafas - CE
	Superior	Crato - CE
Federal	Ensino Médio, Técnico e Superior	Cajazeiras - PB Crato - CE Lagarto - SE Serra Talhada - PE

Fonte: Elaborado pela autora.

Os municípios de Altaneira e Juazeiro do Norte, ambos no Ceará, são responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental I e II. Para a Educação Básica, os Estados do Ceará e Amapá se responsabilizam majoritariamente pelo Ensino Médio e Profissionalizante. No entanto, há algumas escolas estaduais que oferecem o Ensino Fundamental II. O Estado do Ceará se ocupa, ainda, da Educação Superior, mantendo três IESP em seu território, a saber: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Os Institutos Federais de Ciências e Tecnologia, por sua vez, oferecem o Ensino Médio, Técnico e Superior em todo o território nacional.

É possível perceber no Quadro 4 que os participantes, sobre os quais falarei na próxima seção, atuam em todos os níveis de ensino que foram pré-estabelecidos para esta pesquisa e em oito cidades localizadas em cinco estados diferentes.

3.3 Participantes

Para compor o quadro dos participantes, fiz um levantamento de ex-alunos do Curso de Letras da URCA que são professores de inglês nas redes municipais, estaduais e federais por meio de redes sociais como o *Facebook*, por meio de e-mail e de contatos pessoais. Nessa rede social, há páginas destinadas a professores de inglês da região do Cariri cearense, a alunos e a ex-alunos de cursos de Especialização *lato sensu* em Ensino de Língua Inglesa, ofertados pela URCA. A abrangência dessas páginas não se delimita apenas a região do Cariri cearense, pois, como mencionado em seção anterior, o Curso de Letras da URCA

também recebe alunos dos estados vizinhos da Paraíba, Pernambuco e Piauí e, uma vez graduados, os egressos se mudam para atuar em seus estados de origem ou em vários outros estados.

Uma vez identificados os possíveis participantes e tendo em vista os critérios elencados na seção anterior, eu fiz o convite para que eles participassem da pesquisa e, em havendo aceitação, enviei por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A, e o *link* de acesso para o questionário para que eles fossem respondidos. Enviei o TCLE e o questionário de pesquisa, sobre os quais falarei na próxima seção, para dezessete professores distribuídos nas redes municipal, estadual e federal com o intuito de obter dados de participantes em contextos de ensino diversos. Destes, quinze questionários foram respondidos e devolvidos, como é possível ver no Quadro 5.

Quadro 5 – Quantitativo de participantes por redes de ensino

Rede de Ensino	Número de Participantes
Municipal (Ensino Fundamental II)	02
Estadual (Ensino Médio e Superior)	09
Federal (Médio, Técnico e Superior)	04
Total de Professores	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Para conseguir visualizar melhor as informações referentes às redes onde atuam, grau de formação, idade e experiência profissional dos participantes, eles foram distribuídos no Quadro 7 com códigos compostos por letras e números. A codificação é necessária para preservar a identidade dos participantes e será utilizada no Capítulo 4 durante a apresentação dos resultados da análise.

Nos códigos, as letras maiúsculas se referem às iniciais das redes de ensino em que os participantes trabalham, os algarismos arábicos são usados para distinguir um participante de outro dentro da mesma classe e as letras minúsculas diferenciam trechos distintos da crença do mesmo participante. Desta forma, PM1 indica o professor número 1 (um) da rede municipal de ensino, PE2 indica o professor número 2 (dois) da rede estadual de ensino, PF3 indica o professor número 3 (três) da rede federal de ensino, PE6a indica a primeira crença analisada do professor número 6 (seis) da rede estadual de ensino e assim sucessivamente.

Quadro 6 – Perfil dos participantes por nível de formação, idade e experiência profissional

Participantes por Rede de Ensino	Grau de Formação	Idade (em anos)	Experiência Profissional (em anos)
PM1	Graduada	28	03
PM2	Graduado	39	12
PE1	Graduado	42	15
PE2	Graduado	29	08
PE3	Graduado	29	03
PE4	Graduado	32	07
PE5	Graduado	42	17
PE6	Graduado	34	12
PE7	Graduado	44	26
PE8	Mestre	35	16
PE9	Graduado	25	08
PF1	Graduado	28	05
PF2	Graduado	28	06
PF3	Graduado	41	19
PF4	Mestre	44	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à formação continuada dos participantes, apenas PM1, PE6 e PE8 não fizeram nenhum curso de Especialização *Lato Sensu*. Todos os demais são especialistas em Ensino de Língua Inglesa pela URCA. Vale a pena informar, ainda, que os participantes PE8 e PF4 estão cursando doutorado e PE7, PF2 e PF3 estão cursando mestrado. A média de idade dos participantes é de 32,06 anos e a experiência profissional é de 10,8 anos.

Com o intuito de saber o nível de conhecimento linguístico dos informantes, solicitei informação se eles haviam feito algum teste de proficiência com reconhecimento internacional. Nove participantes afirmaram não ter feito nenhum tipo de teste de proficiência, ao passo que seis participantes afirmaram ter feito o *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, o *Test of English Language Proficiency (TELP)* ou o *The International English Testing System (IELTS)*. O tipo de teste feito e a pontuação ou nota obtida³³ podem ser vistos no Quadro 7.

³³ O TOEFL iBT (*Internet-Based Test*) avalia as quatro habilidades linguísticas dos candidatos (compreensão de texto, escrita, compreensão oral e produção oral) e sua pontuação varia de 0 a 120 pontos. O TOEFL ITP

Quadro 7 – Testes de proficiência realizados pelos participantes

PARTICIPANTES	TESTE DE PROFICIÊNCIA		NOME DO TESTE	PONTUAÇÃO OU NOTA OBTIDA
	SIM	NÃO		
PM1		X	-	-
PM2	X		TOEFL IBT	78 pontos
PE1		X	-	-
PE2		X	-	-
PE3		X	-	-
PE4	X		TOEFL	Não informada
PE5	X		TELP	89 pontos
			TOEFL ITP	513 pontos
PE6		X	-	-
PE7		X	-	-
PE8	X		TOEFL ITP	673 pontos
PE9	X		TOEFL ITP	583 pontos
PF1		X	-	-
PF2		X	-	-
PF3	X		IELTS	Nota 8,0
PF4		X	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora não seja critério de aprovação em concurso público para professor de inglês nas redes públicas de ensino, os exames de proficiência são muito utilizados para testar o nível de conhecimento linguístico em língua inglesa para fins de estudos no exterior e, também, aqui no Brasil em determinadas seleções como, por exemplo, para atuar como professor nos Núcleos de Línguas do programa Inglês sem Fronteiras do Ministério da Educação.

(*Institutional Test Program*) avalia apenas as habilidades de compreensão de textos orais e escritos. No nível 1 a pontuação vai de 310 a 677 e, no nível 2, varia entre 200 e 500 pontos. O TELP avalia habilidades de compreensão oral e escrita e atribui uma nota ao candidato. A nota máxima é de 100 pontos. O IELTS testa a capacidade do aluno de ler, ouvir, escrever e falar em língua inglesa. Em cada etapa do teste, o aluno recebe uma nota que vai de 0 a 9 pontos.

3.4 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos de Coleta de Dados

São múltiplas as formas de gerar instrumentos para coleta de dados, assim como são múltiplas, também, as especificidades de cada uma. Para esta pesquisa, um questionário feito no *Google Docs* foi utilizado para gerar os dados (Cf. Apêndice B). Essa ferramenta tem se provado eficaz por vários motivos, pois possibilita ao pesquisador ter acesso aos dados a partir de qualquer computador, armazenar os dados *online* em uma espécie de HD virtual, criar planilhas, criar, editar e compartilhar textos com várias pessoas e de forma síncrona, dentre outros.

Escolhi utilizar o questionário nessa plataforma para que houvesse otimização de tempo e conseguisse alcançar um número significativo de participantes sem grande consumo de tempo. Com os questionários no *Google Docs*, pude também contar com a participação de professores de fora do estado do Ceará, fato que seria impossível caso eu tivesse que fazer as entrevistas pessoalmente ou entregar o questionário escrito para que os participantes os respondessem.

Uma vez mapeados os possíveis participantes, entrei em contato com cada um individualmente, expliquei-lhes sobre a pesquisa e solicitei sua participação. Diante de resposta positiva, enviei-lhes por e-mail o link de acesso ao questionário e o TCLE (Cf. Apêndice A) com orientações para que ele fosse lido, assinado e devolvido por e-mail ou impresso.

O questionário, que pode ser acessado em urlshortener.at/IB479, contém ao todo quinze perguntas, das quais treze são referentes ao perfil dos participantes e três são discursivas e referentes especificamente às três crenças que são objeto de estudo desta tese. As informações sobre o perfil foram úteis para que interpretações mais direcionadas pudessem ser tomadas a partir da triangulação desses dados com as informações obtidas nas três questões em que os participantes escreveram acerca de suas crenças.

Antes de eu concluir as questões que comporiam o questionário, a inteligibilidade de cada uma delas foi testada com cinco professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA e com os quais mantenho contato. Após a confecção do piloto do questionário, solicitei aos professores que os respondessem e enviassem suas impressões sobre a compreensão das questões (se estavam claras ou se necessitariam de mais esclarecimentos) e sobre o manuseio da ferramenta (se havia problemas na sequência ou no tipo de questão) para que eventuais falhas pudessem ser corrigidas. Permaneci *online* com dois professores e à medida que as dúvidas foram surgindo elas foram esclarecidas e, quando necessário, algumas questões foram refeitas. Com os outros três professores, as dúvidas foram sanadas por e-mail ou por telefone. Esse questionário foi o único instrumento de geração e de coleta de dados.

Com relação aos procedimentos éticos, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da URCA sob o parecer de número 2.482.442 (Cf. Anexo A). Todos os participantes leram e assinaram o TCLE após seu registro no CEP.

Para concluir esta seção, devo chamar a atenção para a limitação do uso de questionários como instrumento de pesquisa por haver sempre a possibilidade dos participantes não fornecerem respostas condizentes com as perguntas ou, de alguma forma, mascararem a realidade por eles experienciada. Inúmeros são os fatores que podem fazer com que participantes que se voluntariam para uma pesquisa não forneçam dados condizentes com a realidade. Para esta pesquisa, um desses fatores pode ser atribuído ao fato de que muitos dos participantes foram meus alunos ou porque são ou foram meus colegas de trabalhos.

No entanto, pesquisadores que trabalham com análise e descrição linguística precisam ter algum tipo de produção textual para se debruçarem sobre. No caso específico dessa pesquisa, que lida com três tipos de crenças de professores de inglês, um objeto de estudo por si só muito subjetivo e que só pode ser acessado via depoimentos, entrevistas, diários, questionários ou qualquer outro tipo de produção dos participantes, existe, de fato, a possibilidade de uma incompreensão da realidade ao ponto de os participantes ocultarem suas crenças reais. Contudo, enquanto pesquisadora, só posso analisar os dados que acessei via questionários. Não cabe a mim interferir no conteúdo dos textos que recebi voluntariamente. Resta-me, então, confiar que as crenças relatadas são verdadeiras e analisá-las a partir do meu conhecimento sobre as teorias e sobre as ferramentas de análise que escolhi para conduzir este estudo.

3.5 *Corpus*, Categorização dos dados e Critérios de Análise

O *corpus* desta pesquisa é composto pelas respostas dadas ao questionário (Cf. Apêndice C) por quinze professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA. Como já dito na seção anterior, as treze primeiras questões são para traçar o perfil dos participantes. Para identificação dos recursos avaliativos presentes nas crenças dos professores de inglês, foram analisadas as respostas dadas às três questões discursivas, a saber:

14. ³⁴Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo o que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20).

³⁴ Esta numeração é a mesma do Questionário de Pesquisa.

15. Discorra sobre como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo o que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20).
16. Discorra sobre como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo o que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20).

A expansão dos estudos sobre crenças tem permitido que os instrumentos de geração de dados, bem como as ferramentas de análise, se diversifiquem. Barcelos (2001) elenca três abordagens que têm sido utilizadas para pesquisar as crenças, a saber: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual.

Na abordagem normativa, o questionário BALLI (*Beliefs About Language Learners Inventory*), elaborado por Horwitz em 1985, era praticamente o único instrumento utilizado para sistematizar as crenças dos participantes. Questionários do tipo *Likert Scale* eram disponibilizados para os entrevistados, o qual consistia em afirmações com opções de respostas dispostas em escalas que vão de “concordo plenamente” até “discordo plenamente”. Mesmo sendo este tipo de ferramenta vantajosa por permitir analisar um grupo grande de participantes em épocas e contextos distintos, ela não permite que o pesquisador analise as crenças dos participantes a partir de suas próprias escolhas lexicogramaticais, pois as proposições já vêm prontas nos questionários.

Na abordagem metacognitiva, entrevistas semiestruturadas e os autorrelatos são utilizados para gerar os dados para análise. A vantagem desse tipo de ferramenta é que os entrevistados podem refletir sobre suas experiências e se expressar com suas próprias escolhas lexicogramaticais. A desvantagem fica por conta do tempo gasto para realizar as entrevistas e também porque esse tipo de ferramenta só permite analisar as crenças dos participantes e não suas ações.

Por fim, a abordagem contextual se caracteriza pela diversificação metodológica que leva em conta o contexto, a identidade, as metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais para dar suporte às pesquisas. Esta abordagem se utiliza de vários instrumentos de geração de dados como observações, entrevistas, diários, narrativas etc. Esta variação metodológica permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração o contexto e as escolhas lexicogramaticais utilizadas pelos participantes para descrever suas crenças (BARCELOS, 2001, p. 83), sendo adequada para um número pequeno de participantes, pois consome muito tempo.

Embora sabendo que os estudos em crenças indicam que a abordagem contextual envolve a visita *in loco* do pesquisador para observação e coleta dos dados, defendo que esta pesquisa se insere na zona de interseção entre a abordagem metacognitiva e a contextual, pois as crenças foram reveladas a partir de escolhas lexicogramaticais dos próprios participantes, as quais são construídas a partir das experiências desses professores em seus contextos de ensino.

Com relação ao tratamento dos dados advindos da coleta, a primeira ação foi a de imprimi-los e codificá-los (Cf. Seção 3.3). Essa ação foi necessária para preservação tanto da identidade dos participantes, como dos questionários em si, pois caso houvesse alguma falha no questionário *on-line* ou a impossibilidade de acessá-lo, os dados poderiam ser recuperados na versão impressa.

Na sequência, a segunda ação foi separar os dados de cada questionário em duas partes. A primeira parte serviu para compor o perfil dos participantes com relação ao grau de formação, à formação continuada, à idade, ao tempo de experiência profissional e à rede de ensino onde lecionam. A segunda parte do questionário, onde há as questões discursivas para identificação das crenças, foi classificada em três macrocategorias, a saber: crenças sobre si, crenças sobre sua profissão de professor de língua inglesa e sobre a aprendizagem de seus alunos para, em seguida, ser feita a análise das realizações lexicogramaticais (Cf. Apêndice D).

Baseada em Kalaja (1995, p. 196) e em Barcelos (2001, p. 80), decidi entender como crença todas as orações no modo indicativo declarativo (afirmativo ou negativo), por meio do qual informações são dadas, neste caso relacionadas diretamente aos três aspectos da atuação pedagógica dos professores. Em algumas respostas, os participantes fizeram uma contextualização antes de discorrerem sobre a crença propriamente dita ou, então, discorreram sobre as crenças fornecendo elementos que as validassem por meio de justificativas. Nesses casos, resolvi desconsiderar na análise a contextualização e a justificativa das crenças e analisar apenas a(s) oração(ões) declarativa(s) que continha(m) informações relacionadas diretamente aos aspectos da atuação pedagógica.

Apresento como exemplo de contextualização e crença a resposta dada à Questão 16, em que o participante PM2 só revela sua crença sobre a aprendizagem de seus alunos nas linhas finais do seu texto (trecho sublinhado). Antes de responder à pergunta, no entanto, ele faz uma longa contextualização sobre a desmotivação dos alunos com relação à educação como um todo.

Participante PM2

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Vivemos em um país marcado por uma brutal e nefesta³⁵ herança sociocultural carregada de preconceitos, aversões ao mundo literário e à valorização da educação. A sociedade em constante luta contra a precarização das estruturas familiares parece não saber como solucionar o grave e complexo problema da educação brasileira. O maior desafio dos profissionais da educação é motivar os alunos e fazê-los compreender a importância do engajamento e inserção no mundo pensante, crítico e reflexivo que será capaz de trazer verdadeiras transformações sociais. Meus alunos são constantemente desafiados a buscarem essa inserção através da aprendizagem da língua inglesa, pois tento diariamente mostrar que a aprendizagem do inglês é uma das grandes portas de entrada e de acesso a este mundo vasto da ciência, da cultura, das artes e do conhecimento humano de uma forma geral. Os desafios são também grandiosos, pois ainda sofremos com a desmotivação e o despreparo de uma grande quantidade de profissionais do ensino de língua inglesa que fazem com que os alunos cheguem a uma determinada fase de seus estudos também completamente desmotivados e desestimulados a aprender. Estou atualmente lecionando nas séries finais do ensino fundamental, 8º e 9º ano, com uma média de 40 alunos por sala, em um ambiente nada propício ao aprendizado de um idioma. Os poucos recursos que a escola oferece procuro usar sempre que possível, mas neste ano em específico a aprendizagem está abaixo da média, e uma das causas, dentre as demais citadas no decorrer desta exposição, são as constantes e anuais paralisações e greves dos profissionais da educação, que infelizmente só encontram neste recurso a forma de exigir um diálogo e uma solução para melhores condições salariais e de trabalho.

Após a identificação das crenças, o próximo passo foi verificar a existência de léxico avaliativo (palavras), de estruturas avaliativas (frases e orações) e de trechos do texto formados por grupos de orações inter-relacionadas com a finalidade de constatar se havia avaliações inscritas ou evocadas. Uma vez identificadas as crenças, assim como os recursos avaliativos, prossegui com a análise a partir das categorias que compõem as subredes de ‘atitude’, ‘engajamento’ e ‘gradação’.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, bastaria seguir até o segundo nível de delicadeza (Cf. Anexo B), já que busco identificar apenas os recursos avaliativos presentes nas crenças de professores de inglês. No entanto, prossegui até o sexto nível de delicadeza para que as categorias mais delicadas da rede de sistemas me guiassem na discussão dos resultados da análise. A fim de analisar todos os recursos avaliativos presentes nas crenças, tanto as avaliações atitudinais inscritas quanto as evocadas foram analisadas.

Considerarei todas as declarações que continham as crenças como manifestações heteroglóssicas no sentido amplo de dialogismo em que todo texto é construído na perspectiva

³⁵ Reproduzido *ipsis litteris*.

do outro e não apenas na perspectiva da oração em si. Portanto, a monoglossia, entendida como *ponto pacífico, algo aceito como verdadeiro e não questionável* (SOUZA, 2010, p. 59), foi desconsiderada durante a análise. Apesar de serem subjetivas, as crenças são construídas socialmente a partir das experiências na relação com o outro, por isso entendo que mesmo nas asserções categóricas há traços de outras vozes restando pouco ou nenhum espaço para manifestações monoglóssicas.

Após estes esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, o próximo capítulo é destinado à apresentação dos resultados da análise dos dados e da discussão em torno da interpretação dos resultados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentadas respostas para os questionamentos que motivaram esta pesquisa – (1) como professores de inglês se avaliam em suas crenças sobre si mesmos como professores, (2) como professores de inglês avaliam sua profissão em suas crenças sobre ela e (3) como professores de inglês avaliam a aprendizagem de seus alunos em suas (dos professores) crenças sobre essa aprendizagem – e as discussões advindas da análise.

Os tipos de crença e os recursos avaliativos identificados serão apresentados em três seções distintas com as discussões que emergiram de cada uma. Por questões didáticas, passo agora a tecer algumas considerações sobre critérios adotados na análise dos dados antes de iniciar a apresentação dos resultados.

Como discutido no Capítulo 2, as crenças não são fixas, mas mutáveis tanto de pessoa para pessoa como em uma mesma pessoa ao longo do tempo. Portanto, as crenças identificadas nesse *corpus* podem não ser as mesmas encontradas em outros *corpora* e contextos, distintos ou semelhantes.

Embora exista a possibilidade de haver reconhecimento dessas crenças e dos recursos avaliativos presentes nelas em outros contextos e com outros participantes e instrumentos de coleta de dados, os resultados apresentados nesse capítulo são referentes a esta pesquisa em específico, não podendo ser generalizados indistintamente a outros contextos.

O entendimento da análise dos recursos avaliativos identificados nesses dados pode divergir da análise de outros pesquisadores, pois o tratamento qualitativo depende de vários fatores, dentre eles, e em minha opinião o mais determinante, a experiência do pesquisador tanto com o objeto de pesquisa, quanto com as ferramentas de análise.

Isso não significa dizer, no entanto, que a interpretação qualitativa dos dados pode ser conduzida de maneira aleatória e ser validada. Pelo contrário, é necessário que tanto as ferramentas de análise como a experiência do analista sejam levadas em consideração para que a confiabilidade dos resultados seja alta, sem desconsiderar, no entanto, a possibilidade de divergência de algumas interpretações dos dados.

Sete questões foram excluídas da análise porque os participantes fugiram ao tema solicitado em suas respostas. É o caso, por exemplo, da resposta fornecida para a Questão 16 pelo participante PF2, transcrita na sequência, em que, em vez de discorrer sobre como via a aprendizagem dos seus alunos na disciplina de língua inglesa, ele direcionou sua resposta para

as possibilidades de desenvolver a aprendizagem de língua inglesa em suas salas de aula do Ensino Médio.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

Como professor de língua inglesa do ensino médio público brasileiro, me amparo nas OCEM para definir como meta a aprendizagem dos meus alunos em duas linhas de frente: linguística e cidadã. Dentro da primeira categoria incluímos geralmente as habilidades de leitura, escrita, produção oral e compreensão, porém compartilho também da ideia de alguns linguistas que enxergam outros tipos de letramentos como essenciais para aprendizagem de línguas. Falo, por exemplo, da possibilidade de explorar as imagens não como textos acessórios na aprendizagem de inglês, mas sim como textos autônomos e significativos por si só, sejam eles estáticos e/ou em movimento. Essa estratégia, quando associada com o letramento digital pode se tornar efetiva para a aprendizagem de língua inglesa de modo engajado, centrado na realidade do aluno, problematizadora, capaz de proporcionar aos estudantes a chance de transgredir aos conceitos fechados das estruturas já fixadas na gramática ou na definição de um gênero textual. No segundo ponto, noções de ética e diversidade podem ser trazidas à tona juntamente com os aspectos linguísticos visando uma aprendizagem que fuja à sustentação de conhecimento de um indivíduo que se perpetua de maneira desvinculada de sua prática social, que vise a sua inserção em ações que promovam ações coletivas e visões mais holísticas de vida em comunidade.

O Quadro 8 apresenta as questões excluídas com a indicação dos participantes:

Quadro 8 – Identificação dos participantes e das questões excluídas da análise

Participantes	Números das Questões Excluídas
PM2	15
PE7	16
PF1	14
PF2	16
PF3	15
PF4	15 e 16

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das respostas não atingiu o número de linhas solicitado, de no mínimo 15. No entanto, como o número menor de linhas não impediu que as crenças fossem reveladas, decidi que este não seria critério para exclusão de nenhuma das respostas.

Conforme explicado no Capítulo da Metodologia, considere todas as realizações lexicogramaticais nas crenças como heteroglóssicas, pois mesmo a heteroglossia não aparecendo no trecho em que a crença foi identificada, ela se manifesta no entorno na forma de justificativa e/ou contextualização da construção da crença.

Para consecução dos objetivos desta pesquisa, analisei os posicionamentos avaliativos nas crenças apenas até o segundo nível de delicadeza. No entanto, durante a análise dos dados e na sua exposição, logo mais adiante neste capítulo, segui até o sexto nível de delicadeza para que eu conseguisse explicar de maneira mais sólida a interpretação qualitativa dos resultados.

Outra explicação que merece ser dada é que juntamente com a interpretação qualitativa dos resultados, utilizei números para quantificar as ocorrências dos posicionamentos avaliativos distribuídos pelo SA. Apesar de não ser esta uma pesquisa quantitativa, nem quali-quantitativa, a qualificação ajudou a guiar minha interpretação dos resultados.

Por último, alguns trechos dos questionários contêm, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, inadequações de ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, dentre outros. Decidi não reescrever tais trechos e nem identificá-los com a expressão *sic* entre parênteses por achar deselegante com os participantes, que tão solicitamente atenderam ao meu pedido e contribuíram para essa pesquisa, e por saber que muitas dessas inadequações aconteceram pela pressa em responder às questões e/ou pela falta de tempo de revisar as respostas antes de enviá-las.

Nas próximas seções, apresentarei os resultados e as discussões a respeito dos posicionamentos avaliativos dos participantes em três seções distintas, sendo cada uma destinada a cada tipo de crença analisada neste trabalho.

4.1 Recursos avaliativos nas crenças sobre si como professores

Os resultados obtidos por meio da análise indicam que a maioria das realizações lexicogramaticais de ‘atitude’ presentes nas crenças dos professores sobre si mesmos foi de ‘julgamento’ com 43 ocorrências, seguida de ‘apreciação’ com 32 ocorrências e de ‘afeto’ com 10 ocorrências. As realizações lexicogramaticais de ‘julgamento’ são responsáveis por avaliar a ética e o comportamento de modo que, ao utilizarem esse tipo de recurso avaliativo, os participantes se avaliaram sob o ponto de vista da ética e mostraram que a maioria de suas crenças diz respeito à busca de fazer o melhor possível para que a aprendizagem da língua inglesa ocorra.

Eles acreditam que são bons professores, éticos, capazes de transformar a vida pessoal e profissional de seus alunos com capacidade, tenacidade e comprometimento. Alguns participantes creem, ainda, que precisam melhorar aspectos de sua competência linguística,

como a pronúncia e a fluência na língua inglesa, bem como aprimorar seus conhecimentos acerca de novas metodologias de ensino (Cf. Quadro 9).

No entanto, os recursos avaliativos nas crenças também mostram aspectos negativos a respeito, principalmente, da incapacidade que eles encontram de exercer bem sua profissão por causa de dificuldades relacionadas ao sistema de ensino, à estrutura física das escolas, ao baixo nível de competência linguística dos alunos, a pouca quantidade de aulas por semana, falta de interesse dos alunos etc.

Quadro 9 – Recursos avaliativos de ‘julgamento’.

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PM1	... ainda tenho dificuldades mas busco fazer o melhor possível para que os educandos venham ter êxito.	julgamento estima social tenacidade	positiva	inscrita
PE1	A visão que tenho sobre mim como professor de língua inglesa é a de quem aprendeu a lidar com a maioria dos percalços que fazem parte, historicamente, da trajetória do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira.	julgamento estima social capacidade	positiva	inscrita
PE2	Atualmente eu me vejo como um profissional impossibilitado de transmitir um conteúdo de qualidade ...	julgamento estima social capacidade	negativa	inscrita
PE3	Contudo, também me vejo presa a um sistema de ensino falho, com foco em avaliações formais pouco válidas e uma escola pública sem estrutura.	julgamento estima social capacidade	negativa	inscrita

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao passo que os recursos avaliativos de ‘julgamento’ revelam a (in)capacidade dos professores de exercerem seu ofício com qualidade, as categorias avaliativas de ‘apreciação’ foram usadas para avaliar o contexto de ensino onde os professores lecionam. Entendo, portanto, que as realizações lexicogramaticais de ‘apreciação’, que estão relacionadas à estética das coisas, foram os recursos utilizados para avaliar conceitos, ideias, posicionamentos ideológicos, contexto escolar, incluindo o (des)interesse dos alunos, seus níveis de conhecimento da língua inglesa, a estrutura física das escolas etc.

Isso indica que os aspectos das avaliações de sentimentos éticos que os professores fazem de si em suas crenças têm uma relação direta com avaliações de

sentimentos estéticos dos elementos que compõem a compreensão que os participantes têm de si, enquanto professores de língua inglesa. O Quadro 10 apresenta recursos avaliativos de ‘apreciação’.

Quadro 10 - Recursos avaliativos de ‘apreciação’.

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PE2	... muita diferença de nível na minha sala de aula ...	apreciação composição proporção	negativa	inscrita
PE3	a) ...Percebo-me como mediadora importante...	apreciação reação valor social	positiva	inscrita
	b) ...me vejo presa a um sistema de ensino falho...	apreciação reação qualidade	negativa	inscrita
	c) ...com foco em avaliações formais pouco válidas	apreciação reação qualidade	negativa	inscrita
	... e uma escola pública sem estrutura.	apreciação composição proporção	negativa	inscrita
PE6	Ser professor de Língua Inglesa na rede pública estadual não é fácil ...	apreciação reação qualidade	negativa	inscrita
PE7	a) ... procurei também investir em viagens para lugares simbólicos da língua inglesa para dar mais veracidade às minhas aulas ...	apreciação reação qualidade	positiva	inscrita
	b) ...para que a língua realmente seja um instrumento de ligação entre nós...	apreciação valor social	positiva	inscrita

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos recursos avaliativos de ‘afeto’, estes foram utilizados para descrever as emoções presentes nas crenças sobre si tanto de forma positiva, quando os professores afirmaram acreditar que suas práticas docentes são satisfatórias, como negativa, quando alguns afirmaram estar insatisfeitos e desestimulados com a profissão.

Os recursos avaliativos de emoção foram pouco utilizados pelos participantes dessa pesquisa, o que sugere que, ao se avaliarem como professores de língua inglesa, eles adotaram uma postura mais ética do que emotiva ou estética. O Quadro 11 traz exemplos dos recursos avaliativos de ‘afeto’ para este tipo de crença.

Quadro 11 – Recursos avaliativos de ‘afeto’ em crenças sobre si

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PE6	Muitas vezes entro na sala de aula desmotivada ou me perguntando como trabalharei determinado assunto exigido pela BNCC ...	afeto satisfação	negativa	inscrita
PM2	... ser professor de língua inglesa é ser alguém que vence a cada dia diversos desafios culturais e linguísticos para posicionar-se como um agente social capaz de trazer fortes mudanças na vida dos jovens dentro do ambiente das instituições educacionais.	afeto segurança	positiva	inscrita
PE9	... De forma geral, avalio minha prática docente como positiva, satisfatória e recompensadora.	afeto satisfação	positiva	inscrita

Fonte: Elaborado pela autora.

A polaridade das realizações lexicogramaticais, em sua maioria, foi positiva, indicando que os professores se avaliam positivamente em suas crenças sobre si. No entanto, ao analisar a polaridade de cada aspecto de avaliação atitudinal separadamente, foi possível perceber que, enquanto das 10 ocorrências de ‘afeto’ 8 foram positivas e das 43 ocorrências de ‘julgamento’, 36 foram positivas, houve uma diferença mínima entre a polaridade das ocorrências de ‘apreciação’, sendo 17 positivas e 15 negativas.

Este dado permite inferir que os professores se avaliam positivamente sob aspectos da emoção e da ética, mas não avaliam (apreciam) tão positivamente o contexto envolvido no exercício da profissão. Com relação ao TIPO DE REALIZAÇÃO dos recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’, a maioria foi do tipo inscrita. Houve apenas duas realizações evocadas conforme, Quadro 12.

Quadro 12 – Recursos avaliativos evocados da subrede de ‘atitude’ em crenças sobre si.

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização

PE1	...sou a soma de todos esses acontecimentos, e como tal, enfrento diariamente a cômoda e tentadora percepção daqueles que encaram a sua profissão como algo fadado ao fracasso ou à mediocridade.	apreciação reação qualidade	negativa	evocada convidar propiciar
PE3	Percebo-me como mediadora importante de um empoderamento que meus alunos e minhas alunas de uma escola pública nordestina passam a ter a partir de uma aprendizagem significativa da língua inglesa	apreciação reação qualidade	negativa	evocada convidar propiciar

Fonte: Elaborado pela autora.

As realizações lexicogramaticais do entorno propiciaram a identificação de avaliações evocadas do tipo ‘apreciação’. Ao dizer que “*enfrento diariamente a **cômoda** e **tentadora** percepção daqueles que encaram a sua profissão como algo fadado ao fracasso ou à mediocridade*”, o PE1 avalia de forma negativa a percepção dos seus colegas de trabalho a respeito de si como professores de inglês e ao mesmo tempo se põe em um lado oposto a eles quando faz uso do verbo “enfrentar”. Esse posicionamento contrário ao de seus colegas faz com que ele se avalie como um professor ativo e não acomodado com a profissão, que mesmo cercado de adversidades, consegue superá-las para levar conhecimento aos seus alunos.

A avaliação evocada em PE3 diz respeito ao contexto sociocultural e econômico do seu lugar de fala. Durante anos, a região Nordeste sofreu com a ausência de políticas públicas que abrandassem a falta de recursos financeiros devido, principalmente, à escassez de chuvas. Como consequência, por anos, os estados do Nordeste foram deixados à margem no que diz respeito a direitos básicos como saúde e educação. Igualmente deixada de lado foi a educação nas escolas públicas do Brasil, haja vista as posições ocupadas no último teste de Pisa (*Programme for International Student Assessment*)³⁶ em que o Brasil ficou na 63ª posição em matemática, na 58ª posição em leitura e na 65ª em ciências.

Mesmo com políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos que asseguraram melhorias na educação pública, esta ainda é vista com desconfiança no que diz respeito à qualidade. Na crença de PE3 há uma apreciação negativa evocada que ela tem a respeito da escola pública nordestina, mas mesmo nesse contexto limitante ela se vê como “*mediadora importante de um empoderamento que meus alunos e minhas alunas de uma escola pública nordestina passam a ter a partir de uma aprendizagem significativa da língua inglesa*”.

³⁶ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571> Acessado em 05/03/2019.

Com relação aos recursos avaliativos de ‘engajamento’ por heteroglossia, esses perfizeram um total de 53 ocorrências, sendo que as mais frequentes foram os recursos de ‘expansão’ da dialogia com 34 ocorrências, seguidas dos recursos de ‘contração’ da dialogia com 19 ocorrências.

Ao se expandir, a maioria das vozes desses professores se abre ao diálogo, permitindo a entrada de outras vozes alternativas que possam questionar ou fortalecer suas crenças. Essa aceitação de que outras vozes possam penetrar os significados pré-estabelecidos em nossas mentes corrobora a definição de crenças adotadas neste trabalho e que reproduzo aqui novamente:

Entendo crenças (...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 16).

Compreendo que as crenças dos participantes que permitiram, em seus posicionamentos avaliativos sobre si, essa abertura para o dialogismo estão mais propensas a mudar com o passar do tempo, a partir de novas experiências com contextos de ensino diferentes. O Quadro 13 mostra exemplos de expansão heteroglósica.

Quadro 13 – Recursos avaliativos de expansão da subrede de ‘heteroglossia’ nas crenças sobre si

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’
PM1	...não sou a professora "ideal" no aspecto de fluência pois ainda tenho dificuldades mas busco fazer o melhor possível para que os educandos venham ter êxito...	heteroglossia expansão entretenimento
PE1	... enfrento diariamente a cômoda e tentadora percepção daqueles que encaram a sua profissão como algo fadado ao fracasso ou à mediocridade ...	heteroglossia expansão atribuição reconhecimento
PE2	...eu como professor me sinto frustrado ...	heteroglossia expansão atribuição reconhecimento
PE3	Nesse sentido , me vejo como responsável pela transformação desses estudantes ...	heteroglossia expansão entretenimento
PE7	... tento ser, na medida do possível, um professor motivador...	heteroglossia expansão

		entretenimento
PF4	... o professor tem que ser acima de tudo um agente transformador de vidas ...	heteroglossia expansão entretenimento

Fonte: Elaborado pela autora.

Os exemplos mostram que os participantes ora fizeram uso de suas experiências pessoais para se posicionarem em suas crenças sobre si (PM1, PE7, PF4), ora reconheceram seu lugar de fala a respeito da crença (PE1, PE2). Ao afirmarem que “*busco fazer o melhor possível*” e que “*tento ser, na medida do possível, um professor motivador*”, são as experiências e as vozes individuais e subjetivas que se sobrepõem quando PM1 e PE7 discorrem sobre as crenças em si como professor de língua inglesa. Da mesma forma, ao atribuir à própria voz autoral (“*eu **como professor** me sinto frustrado*”), o PE1 dá margem à entrada de outras vozes que desafiem a sua individualidade.

As ocorrências de recursos avaliativos de ‘contração’ heteroglóssica, em que os professores revelaram suas crenças sobre si diminuindo a margem de dialogismo, sugerem que eles apresentam suas crenças como verdadeiras e válidas e estão menos propensas a mudanças.

Em muitas crenças, a diminuição do escopo do dialogismo ocorreu por meio de discordância e negação de recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’, para gerar uma expectativa diferente da que estava sendo posto no discurso. O Quadro 14 apresenta exemplos de recursos avaliativos de ‘contração’ de ‘heteroglossia’.

Quadro 14 - Recursos avaliativos de contração da subrede de ‘heteroglossia’ nas crenças sobre si

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia
PM1	... não sou a professora ideal...	heteroglossia contração discordância negação
PE3	... Contudo , também me vejo presa a um sistema de ensino falho, com foco em avaliações formais pouco válidas e uma escola pública sem estrutura...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
PE4	... Não ensino apenas língua inglesa, mas sou um professor que tenta fazer com que os alunos gostem do inglês...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
PE6	Ser professor de Língua Inglesa na	heteroglossia

	rede pública estadual não é fácil...	contração discordância negação
PE9	De acordo com a minha experiência docente na área de língua inglesa , eu me vejo como um professor...	heteroglossia contração proclamação endosso

Fonte: Elaborado pela autora.

As crenças inseridas na categoria ‘heteroglossia’ por ‘contração’ sugerem ser mais resistentes a mudanças e, conseqüentemente, permaneçam por algum tempo como um conjunto de crenças fixas na mente dos professores. A crença de PM1 se posiciona como negação à crença coletiva que permeia a profissão de professor de que ele seja perfeito na execução do seu ofício, que seja o professor ideal para conseguir lidar com as adversidades e fazer com que o aluno aprenda. Ao crer que não é a professora ideal, a PM1 quebrou esse paradigma e inseriu seu próprio julgamento a respeito de sua capacidade para exercer a profissão.

A crença de PE6, no entanto, indica que a negação é recebida pelos interlocutores como algo comum e já esperado de que “*ser professor de Língua Inglesa na rede pública estadual não é fácil*”. A apreciação negativa da profissão lança sobre o contexto de ensino e, conseqüentemente sobre o governo estadual, que é o provedor das escolas de Ensino Médio, as causas que dificultam ou impedem o bom exercício da profissão e encontra eco em outras vozes dos participantes desta pesquisa. Essa apreciação negativa sobre a profissão de professor de língua inglesa também foi apontada por Lima (2012), em alguns depoimentos de professores, e por Duarte (2011).

Houve, ainda, contração por contraexpectativa a respeito das vozes que haviam se posicionado nas crenças. Em PE3 e em PE4, as realizações *contudo*, *apenas* e *mas* redirecionam a linha de raciocínio do interlocutor a respeito do entendimento das crenças. PE3 se posiciona, no início de suas crenças, como alguém capaz de mediar e empoderar seus alunos para que eles passem a ter uma aprendizagem significativa. Assim, cria uma expectativa no interlocutor de que ela se avalia positivamente em sua profissão a partir do afeto e do julgamento.

Logo em seguida, esse entendimento é quebrado pela sua crença de que *se vê presa por um sistema de ensino falho, com foco em avaliações formais pouco válidas e uma escola pública sem estrutura*. Há, portanto, uma contraexpectativa do entendimento inicial de sua ampla satisfação e capacidade de ser professora para a compreensão de que ela se sente incapaz.

Quanto aos recursos avaliativos de ‘gradação’, estes foram distribuídos no sistema TIPOS DE GRADAÇÃO, com 35 ocorrências de ‘gradação’ por ‘força’ e 2 ocorrências de ‘gradação’ por ‘foco’. Com relação à DIREÇÃO DA GRADAÇÃO, os participantes aumentaram suas avaliações em 27 ocorrências e as diminuíram em 7 ocorrências. Com relação aos TIPOS DE REALIZAÇÃO DA FORÇA, foram 34 ocorrências de realização ‘isolada’ e apenas 1 realização ‘fusionada’ (Cf. Quadro 15).

Quadro 15 - Recursos avaliativos da subrede de ‘gradação’ nas crenças sobre si

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Direção	Categoria	Tipo de Realização da força
PE1	...aprendeu a lidar com a maioria dos percalços ...	aumentando	força quantificação quantidade	isolada
PE3	...com foco em avaliações formais pouco válidas...	diminuindo	força intensificação qualidade	isolada
PE6	a) ...ainda busco a melhor maneira possível...	aumentando	força intensificação qualidade	isolada
	b) Muitas vezes eu entro em sala de aula desmotivada...	aumentando	força quantificação quantidade	isolada
PE8	Me vejo como uma profissional em constante formação...	aumentando	força intensificação qualidade	isolada

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando os participantes afirmaram que são profissionais ainda em formação, que buscam fazer o melhor possível para ministrar aulas de qualidade para que a aprendizagem seja mais efetiva, que aprenderam a lidar com a maioria dos percalços que o sistema de ensino lhes impõe diariamente e que ainda se veem obrigados a direcionar as aulas para avaliações pouco válidas, eles aumentaram ou diminuíram suas avaliações atitudinais a respeito de suas crenças sobre si enquanto professores de língua inglesa.

Ao fazerem isso, os participantes atribuíram às suas crenças valores gradativos, positivos ou negativos, que lhes são subjetivos a partir de suas percepções próprias indicando quando permitiram uma abertura maior ou menor ao dialogismo, assim como onde

aumentaram ou diminuíram os recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’ (PE1, PE3, PE6b e PE8) de ‘engajamento’ (PE6a).

Encerro, aqui, os resultados sobre os recursos avaliativos nas crenças sobre si enquanto professor de língua inglesa. Na próxima seção, apresentarei os resultados dos recursos avaliativos das crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa.

4.2 Recursos avaliativos nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa

Em suas respostas, os participantes creem que a profissão de professor de língua inglesa é importante, pois permite que o conhecimento ensinado em sala de aula ajude os alunos a se desenvolverem intelectualmente e a ampliarem suas possibilidades tanto na vida profissional como na vida pessoal. Para isso, os professores acreditam que precisam motivar os alunos para que eles se interessem em aprender e possam usar a língua inglesa em contextos diversos.

Os recursos atitudinais que se sobressaíram foram aqueles de ‘apreciação’, com 31 ocorrências, seguidos das categorias de ‘afeto’ com 6 ocorrências e de ‘julgamento’, com 3 ocorrências. Com relação à polaridade das avaliações, 25 foram positivas e 15 avaliações foram negativas. No sistema TIPOS DE REALIZAÇÃO DA ATITUDE, houve 38 ocorrências de realizações ‘inscritas’ e apenas 2 ocorrências de realizações do tipo ‘evocada’.

Ao revelarem suas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa majoritariamente com termos relativos à ‘apreciação’, os participantes deixam claro que os elementos estéticos têm maior valor em suas percepções sobre a profissão do que os elementos relacionados à ética (‘julgamento’) e à emoção (‘afeto’). Os elementos que compõem o contexto escolar em que atuam (sistema de ensino, quantidade de alunos por sala, quantidade de horas/aula por semana etc) foram elencados mais frequentemente nesse tipo de crenças do que os elementos relacionados à (in)capacidade dos professores lidarem com os problemas técnicos relacionados à didática, ao domínio de conteúdo etc., assim como sua obstinação em superar as barreiras impostas no dia a dia ou as emoções envolvidas na profissão.

Apesar de terem feito avaliações negativas sobre a profissão, principalmente no que diz respeito à desvalorização do profissional, sobre o desafio de ensinar uma língua que não é falada no Brasil e nem em países vizinhos e do contexto escolar que não é propício para a execução do ofício de ensinar uma língua estrangeira, as avaliações positivas sobre a profissão se sobressaíram com relação às negativas. O Quadro 16 apresenta alguns exemplos dos recursos avaliativos atitudinais para as crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa.

Quadro 16 – Recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PM1	Como professora de língua inglesa do ensino fundamental eu diria que é desestimulante .	afeto satisfação	negativa	inscrita
PE3	A profissão de professor de língua inglesa é, sem dúvida, extremamente relevante ...	apreciação reação qualidade	positiva	inscrita
PE4	A profissão de professor de Língua inglesa no Brasil não é fácil .	apreciação reação qualidade	negativa	inscrita
PE5	A profissão de professor de língua inglesa é uma das mais interessantes ...	apreciação reação qualidade	positiva	inscrita
PE6	...o professor de inglês tem um papel extremamente importante na sociedade...	apreciação valor social	positiva	inscrita
PE8	É desafiador ensinar uma língua que não é falada no país e nem sequer nos vizinhos mais próximos (com exceção da Guiana).	apreciação reação qualidade	negativa	inscrita
PE9	...acredito que o professor tem o papel de buscar motivação para mudar a realidade, pelo menos no seu contexto de ensino...	afeto satisfação	positiva	inscrita
PF2	...ser professor (de língua inglesa) exige reflexão sobre si mesmo e também sobre os elementos do seu exterior constitutivo...	julgamento estima social capacidade	positiva	inscrita

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos avaliativos de ‘heteroglossia’ foram utilizados 30 vezes nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa, sendo 16 ocorrências por ‘expansão’ e 14 por ‘contração’. Dentro da categoria de heteroglossia por ‘expansão’, os participantes deram margem para a entrada de vozes alternativas ao apresentarem suas crenças baseadas em suas próprias experiências e/ou convicções (entretenimento) ou atribuindo-as a outras vozes, que em alguns casos, foram personificadas no eu professor de língua inglesa.

Ao utilizarem em suas crenças recursos avaliativos com proposições alicerçadas, principalmente, em opiniões individuais, os participantes abriram a possibilidade de, a qualquer momento, a sua subjetividade dar lugar a subjetividade de outra(s) voz(es) ou a

confrontação de sua crença com crenças advindas de outras fontes. O Quadro 17 apresenta exemplos de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’.

Quadro 17 – Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia
PM1	...eu diria que é desestimulante...	heteroglossia expansão entretenimento
PE1	É, no mínimo, desafiador, contrapor-se a tudo isso...	heteroglossia expansão atribuição distanciamento
PE3	...essencial na ampliação de possibilidades na vida dos seus alunos e alunas.	heteroglossia expansão entretenimento
PE4	O professor de língua inglesa deve apresentar o mundo aos alunos...	heteroglossia expansão entretenimento
PE5	A profissão de professor de língua inglesa é uma das mais interessantes...	heteroglossia expansão entretenimento
PE9	... além de despertar nos aprendizes a motivação necessária para o estudo da língua e para o uso dela nos diferentes contextos.	heteroglossia expansão entretenimento

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos de ‘entretenimento’ foram maioria nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa. As modalizações em negrito, exceto em PE1, utilizadas pelos participantes, indicam que suas crenças são uma entre tantas outras que podem existir. Assim sendo, esses participantes se solidarizam com aqueles professores que, assim como eles, compartilham as mesmas crenças, e ao mesmo tempo eles abrem espaço para alternativas dialógicas, ou seja, há a possibilidade de haver outras crenças além das suas próprias.

Ainda com relação aos TIPOS DE HETEROGLOSSIA, as ocorrências de recursos avaliativos de ‘contração’ dialógica indicam que os participantes os utilizaram para discorrer sobre suas crenças a respeito de sua profissão com elementos menos subjetivos nas proposições, menos propensos à refutação da voz autoral e, por conseguinte, menos inclinado a mudanças (Cf. Quatro 18).

Quadro 18 – Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘contração’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia
PM1	...mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante.	heteroglossia contração discordância negação
PE1	É, no mínimo, desafiador, contrapor-se a tudo isso...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
PE3	A profissão de professor de língua inglesa é, sem dúvida , extremamente relevante...	heteroglossia contração proclamação pronunciamento
PE4	A profissão de professor de Língua inglesa no Brasil não é fácil.	heteroglossia contração discordância negação
PE8	É desafiador ensinar uma língua que não é falada no país e nem sequer nos vizinhos mais próximos (com exceção da Guiana).	heteroglossia contração discordância negação

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes fizeram uso de categorias da negação para descrever aspectos negativos da profissão. A negação é também uma forma de apresentar um posicionamento positivo paralelo e não declarado frente a uma determinada situação, crença, fato etc. É possível inferir, por exemplo, que a declaração “...ser professor de língua inglesa não é gratificante.” significa que há uma realidade alternativa e positiva sendo posta, a de que *ser professor de língua inglesa é gratificante*. Esta realidade positiva foi apresentada na declaração pela PM1 para imediatamente ser rejeitada com a negação.

A voz autoral se manifestou nas crenças também como forma de contraexpectativa ao fato posto como ponto pacífico e que aparentemente não levantaria mais discussões ou posicionamentos contrários. É o caso do exemplo de PE1 no Quadro 18, em que a voz autoral do participante traz à tona uma posição contrária à esperada. Ao “contrapor-se a tudo isso”, o PE1 se posiciona contrariamente ao que seria o mais conjecturável (aceitar o descaso com o ensino da língua inglesa e com a desvalorização da profissão) e apresenta uma voz alternativa de enfrentamento pela valorização da profissão.

Ainda limitando o escopo de dialogismo, a ‘contração’ por ‘pronunciamento’ foi utilizada pelo PE3 como forma de expressar sua crença pautada na sua própria subjetividade. O termo “sem dúvida” indica certa resistência à entrada de outra(s) voz(es) alternativa(s).

Com relação aos recursos da subrede de ‘gradação’, os participantes utilizaram gradação por ‘força’ em 26 vezes e por ‘foco’ apenas uma vez. No sistema TIPOS DE REALIZAÇÃO DA FORÇA, os participantes fizeram uso 25 vezes do tipo ‘isolada’ e 01 vez do tipo ‘fusionada’.

Já para o sistema DIREÇÃO DA GRADAÇÃO, os recursos avaliativos foram utilizados 18 vezes para aumentar as avaliações atitudinais e/ou o grau de comprometimento e 8 vezes para diminuí-las.

O Quadro 19 mostra exemplos de recursos avaliativos de ‘gradação’ que foram utilizados para aumentar ou diminuir a intensidade das avaliações atitudinais, como nos exemplos transcritos de PM1, PE2 e PE3, e também para aumentar o grau de comprometimento com as avaliações nas crenças sobre a profissão, como nos exemplos PE3b, PE4 e PE9.

Quadro 19 – Recursos avaliativos da subrede de ‘gradação’ nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Direção	Categoria	Tipo de Realização da força
PM1	...sei que é uma profissão muito respeitada...	aumentando	força intensificação qualidade	isolada
PE2	A profissão de professor sem dúvidas é a mais importante de todas...	aumentando	força intensificação qualidade	isolada
PE3	a) ... extremamente relevante...	aumentando	força intensificação qualidade	isolada
	b) ... ampliação de possibilidades...	aumentando	força quantificação quantidade	isolada
PE4	... várias possibilidades de crescimento...	aumentando	força quantificação quantidade	isolada
PE9	...pelo menos no seu contexto de ensino ...	diminuindo	força quantificação extensão proximidade	isolada

			espaço	
--	--	--	--------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos da subrede de ‘gradação’ foram utilizados para aumentar as avaliações atitudinais de ‘apreciação’ (PM1, PE2 e PE3a) sobre a profissão de professor de língua inglesa, ao passo que em PE3b e em PE4 os recursos de ‘gradação’ foram utilizados para aumentar o grau de engajamento desses participantes a respeito de suas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa.

4.3 Recursos avaliativos em crenças sobre a aprendizagem dos alunos

Em suas crenças sobre a aprendizagem de seus alunos, alguns participantes afirmaram que ela é insatisfatória, está abaixo da média e comprometida por falta de interesse dos alunos, bem como pelo sistema educacional que se prova ineficiente na distribuição da quantidade de horas/aula por semana e na quantidade de alunos por sala de aula. Por outro lado, alguns participantes afirmaram acreditar que a aprendizagem de seus alunos é satisfatória, que ela flui nas aulas, quando o foco é na habilidade de compreender textos em língua inglesa, e que a aprendizagem se torna real a partir da identificação de métodos ineficazes para o ensino de língua inglesa e na consequente mudança para metodologias que contemplem as necessidades e interesse dos alunos.

As crenças negativas a respeito da aprendizagem dos alunos foram identificadas nos dois professores da rede municipal, que lecionam inglês no Ensino Fundamental, e em quatro professores da rede estadual, que lecionam no Ensino Médio. De modo contrário, dois professores da rede estadual, que ensinam no Curso de Letras, dois professores da rede estadual, que atuam no Ensino Médio, e dois professores da rede federal, um que atua no Curso de Letras e outro que atua no Ensino Médio, Técnico e Superior, têm crenças positivas a respeito da aprendizagem de seus alunos.³⁷ Esses professores reconhecem as dificuldades impostas pelo desinteresse de parte dos alunos com relação à língua inglesa, pelo baixo nível de proficiência com que eles chegam ao Ensino Médio, Técnico ou Superior, com o sistema de ensino que falha em não oportunizar na matriz curricular quantidade de aulas suficientes para a prática comunicativa da língua, principalmente no Ensino Médio e Técnico etc. No

³⁷ Lembro aqui que não foram identificadas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa (Questão 16) nos questionários de um professor da rede estadual de ensino e de dois professores da rede federal de ensino (Cf. Quadro 9).

entanto, mesmo diante dessas adversidades, eles afirmaram que a aprendizagem acontece de modo satisfatório.

Essa divergência de crenças pode estar relacionada a vários fatores, dentre eles é possível mencionar a diferença de idade dos alunos em cada nível de ensino, a quantidade de alunos por sala (nos cursos de Letras, por exemplo, é comum haver menos alunos nas salas de aula do que na Educação Básica), a qualidade do espaço físico da escola onde esses professores atuam (normalmente as escolas ou universidades das redes federais de ensino são melhores equipadas para receberem os alunos e professores), a personalidade do professor (se ele é mais propenso a ter percepções positivas ou negativas das situações com que convivem etc.).

Ao discorrerem sobre a aprendizagem de seus alunos, os recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’ foram, em sua maioria, as categorias de ‘apreciação’, com 21 ocorrências, seguidos de ‘julgamento’, com 7 ocorrências e de ‘afeto’, com 1 ocorrência apenas. Com relação à polaridade das avaliações atitudinais, 16 foram positivas e 13 avaliações foram negativas. No sistema TIPOS DE REALIZAÇÃO DA ATITUDE, houve 24 ocorrências de realizações ‘inscrites’ e 5 ocorrências de realização do tipo ‘evocada’.

Ao utilizarem os recursos atitudinais de ‘apreciação’, os professores avaliaram a aprendizagem sob o ponto de vista da estética e normalmente fizeram relação da aprendizagem com o sistema de ensino ao qual pertencem revelando suas reações, a composição do contexto que envolve a aprendizagem e seu valor social. O Quadro 20 traz exemplos de recursos desse tipo.

Quadro 20 – Recursos avaliativos de ‘apreciação’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PM1	...a aprendizagem se torna momentânea ...	apreciação reação qualidade	negativa	inscrite
PE1	...a aprendizagem... encontra-se, há muito, seriamente prejudicada .	apreciação reação qualidade	negativa	inscrite
PE2	A aprendizagem dos alunos não só em língua inglesa mas em todas outras disciplinas está comprometida ...	apreciação reação qualidade	negativa	inscrite
PE5	...sempre tenho retorno [da aprendizagem] através dos relatos dos próprios alunos e colegas professores.	apreciação reação qualidade	positiva	evocada convidar propiciar

PE6	...o rendimento é muito baixo , muito insatisfatório ...	apreciação reação qualidade	negativa	inscrita
PE9	Avalio de forma positiva o processo de aprendizagem dos meus alunos...	apreciação reação qualidade	positiva	inscrita
PF3	Os alunos sempre interagem de maneira bem efetiva. A aprendizagem flui .	apreciação reação qualidade	positiva	evocada

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos de ‘julgamento’ foram utilizados para avaliar a (in)capacidade que os alunos têm para aprender a língua inglesa. Foram cinco julgamentos positivos e apenas dois negativos. Em suas crenças, os professores sempre levaram em consideração as especificidades dos seus contextos de ensino de haver turmas heterogêneas no sentido de proficiência na língua inglesa, de muitos alunos optarem por espanhol e não por inglês, do foco da disciplina ser dado apenas na compreensão de textos e não nas habilidades orais etc, para justificar suas avaliações sobre a aprendizagem dos alunos. Apesar de todas as adversidades mencionadas pelos professores, a maioria afirmou que a maior parte dos alunos consegue aprender os conteúdos ensinados. O Quadro 21 traz os recursos avaliativos de ‘julgamento’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa.

Quadro 21 – Recursos avaliativos de ‘julgamento’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PE4	Hoje estão aprendendo mais ...	julgamento estima social capacidade	positiva	evocada convidar propiciar
PE5	... consigam aprender algumas coisas ...	julgamento estima social capacidade	positiva	evocada
PE6	a) Os alunos não conseguem sair com um nível avançado de conhecimento de língua inglesa...	julgamento estima social capacidade	negativa	inscrita
	b) ...alguns conseguem compreender textos através da utilização de técnicas de leitura rápida...	julgamento estima social capacidade	positiva	inscrita

PF1	a) Eles conseguem aprender algumas habilidades do idioma...	juízo social estima social capacidade	positiva	inscrita
	b) Eles conseguem aprender algumas habilidades do idioma, sobretudo a leitura e a tradução, mas falham em outras, como conversação ou interpretação de textos orais.	juízo social estima social capacidade	negativa	inscrita
PF3	Mas a cada passo e cada aula vejo que os alunos conseguem desenvolver as habilidades básicas da língua inglesa.	juízo social estima social tenacidade	positiva	inscrita

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo Quadro 21, é possível perceber também, que os participantes PE6 e PF1 admitem que seus alunos não conseguem aprender todas as habilidades linguísticas da língua inglesa (ler, ouvir, falar e escrever). A crença de PE4 suscita um questionamento: o que significa, em termos de proficiência linguística, a crença de que “Hoje estão aprendendo mais”? Esse aprender mais é de fato suficiente para o que se espera dos alunos em cada nível de ensino? São perguntas que não serão respondidas nesta pesquisa, mas que vale a pena se debruçar sobre a investigar a fim de identificar em que medida a aprendizagem ocorre.

Como dito anteriormente, só houve um recurso da subrede de ‘afeto’. Diferentemente dos outros participantes, que avaliaram a aprendizagem de seus alunos por meio de sentimentos éticos e/ou estéticos, a PE8 avaliou a aprendizagem de seus alunos por meio do sentimento de satisfação, conforme pode ser visto no Quadro 22.

Quadro 22 – Recurso avaliativo de ‘afeto’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa

Part.	Crença/Realização Lexicogramatical	Tipologia da Atitude		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
PE8	...geralmente fico satisfeita com os resultados obtidos...	afeto satisfação	positiva	inscrita

Com relação aos recursos de ‘engajamento’, a maioria dos participantes avaliou a aprendizagem de seus alunos dando pouca abertura ao diálogo com outras crenças ou com posicionamentos diferentes. Foram 17 ocorrências de heteroglossia, sendo 4 por ‘expansão’ e 13 por ‘contração’. O Quadro 23 mostra as ocorrências da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’.

Quadro 23 – Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘expansão’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia
PM1	...a aprendizagem se torna momentânea...	heteroglossia expansão entretenimento
PE3	a) ...a aprendizagem de meus alunos e alunas, no geral , é prejudicada...	heteroglossia expansão entretenimento
	b) ...a aprendizagem de meus alunos e alunas, no geral, é prejudicada por esses fatores ...	heteroglossia expansão atribuição reconhecimento
PE9	Avalio de forma positiva o processo de aprendizagem dos meus alunos...	heteroglossia expansão entretenimento

Elaborado pela autora.

Predominou aqui a categoria de ‘entretenimento’ cujas vozes autorais se posicionam baseadas em suas próprias experiências. Isso possibilita a expansão de diferentes interpretações das apreciações feitas sobre a aprendizagem dos alunos por possíveis interlocutores. São exemplos as realizações lexicogramaticais utilizadas em PM1, em PE3a e em PE9 cuja subjetividade dos participantes dá margem para vozes alternativas às suas vozes autorais. Já em PE3b, ao apreciar negativamente a aprendizagem de seus alunos, a voz autoral deixa de se basear apenas em sua própria subjetividade e a atribui o prejuízo na aprendizagem *a esses fatores*, mencionados na sua crença.

Ao usar os recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘contração’, os participantes contraíram a entrada de outras vozes além das suas em vez de expandi-las. Isso não significa, entretanto, que não há espaço para posicionamentos divergentes nas crenças. Esse espaço existe, mas ele se tornou reduzido. É o caso da discordância por negação em que uma proposição alternativa positiva é apresentada para em seguida ser negada ou rejeitada mediante argumentos contextuais. Esse recurso foi utilizado em PE2, para apreciar negativamente a aprendizagem em todas as disciplinas e não apenas na de língua inglesa, em PE6a, para julgar os alunos como incapazes de aprender a língua inglesa, em PE6c e em PF1b, para apreciar negativamente o nível de conhecimentos e de aprendizagem dos alunos (Cf. Quadro 24).

Quadro 24 – Recursos avaliativos da subrede de ‘heteroglossia’ por ‘contração’ nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua inglesa

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia
PE2	a) A aprendizagem dos alunos não só em língua inglesa mas em todas outras disciplinas está comprometida...	heteroglossia contração discordância negação
	b) A aprendizagem dos alunos não só em língua inglesa mas em todas outras disciplinas está comprometida...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
PE3	No entanto , estudantes do mesmo meio social...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
	...mas com foco nos estudos apresentam um nível de aprendizagem satisfatório...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
PE6	a) Os alunos não conseguem ...	heteroglossia contração discordância negação
	b) ...mas a grande maioria deles...	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
	c) ...não chega em um nível satisfatório de conhecimento...	heteroglossia contração discordância negação
PF1	a) Percebo que, de verdade, há uma aprendizagem da língua, mas não em sua totalidade.	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
	b) Percebo que, de verdade, há uma aprendizagem da língua, mas não em sua totalidade.	heteroglossia contração discordância negação
	c) Percebo que, de verdade , há uma aprendizagem da língua, mas não em sua totalidade.	heteroglossia contração proclamação pronunciamento
	d) Eles conseguem aprender algumas habilidades do idioma, sobretudo a leitura e a tradução, mas falham em outras, como conversação ou interpretação de textos orais.	heteroglossia contração discordância contraexpectativa
	e) Tendo em vista o foco que é dado em determinadas habilidades ...	heteroglossia contração

		proclamação pronunciamento
PF3	Mas a cada passo e cada aula vejo que os alunos conseguem desenvolver as habilidades básicas da língua inglesa.	heteroglossia contração discordância contraexpectativa

Elaborado pela autora.

Outra forma de contrair o dialogismo nas crenças sobre a aprendizagem dos alunos foi utilizando as categorias de ‘discordância’ por ‘contraexpectativa’, que indica, também, um tipo de negação (MARTIN; WHITE, 2005, p. 120). Nesse caso, os participantes utilizaram em suas crenças proposições alicerçadas em suas experiências em seus contextos de ensino como se fossem verdadeiras para na sequência refutá-las. Em todos os exemplos, a contraexpectativa foi marcada lexicogramaticalmente por conjunções adversativas.

Em PE3, houve a expectativa de que a aprendizagem dos alunos seria insatisfatória a partir da contextualização da crença, quando a professora discorreu sobre a falta de motivação dos alunos, o acesso às drogas e ao sexo na adolescência, por dificuldades financeiras etc. Essa expectativa se confirma no início de sua crença, quando ela afirmou que *a aprendizagem de meus alunos e alunas, no geral, é prejudicada por esses fatores* e, em seguida, houve a quebra de expectativa quando ela revelou que mesmo com todos esses fatores adversos que impedem a aprendizagem, ela acontece para um grupo de alunos com foco nos estudos (*No entanto, estudantes do mesmo meio social, mas com foco nos estudos apresentam um nível de aprendizagem satisfatório.*).

Em PF1a, a crença sobre a aprendizagem é iniciada direcionando o leitor para uma apreciação positiva da aprendizagem, a qual é imediatamente refutada para a apresentação de uma apreciação contrária, negativa, de que a aprendizagem não acontece em sua totalidade. Do mesmo modo, em PF1d os recursos lexicogramaticais criam a expectativa no leitor de um julgamento positivo sobre a capacidade que os alunos têm de aprender a língua inglesa, mas logo em seguida essa expectativa é desfeita.

Já em PF3, ele inicia a contextualização de sua crença afirmando que há alunos com nível de proficiência bem básicos, o que gera a expectativa no leitor de que a aprendizagem é insatisfatória ou baixa. No entanto, ele quebra essa expectativa ao julgar positivamente a capacidade desses alunos *de a cada passo e a cada aula desenvolverem as habilidades básicas da língua inglesa*.

Em PF1c e em PF1e houve um tipo diferente de contração dialógica, chamada de ‘pronunciamento’, representada por formulações nas quais a voz autoral faz uso de ênfases,

intervenções ou interpolações explícitas com a finalidade de insistir, garantir a validade da proposição como resposta a uma posição contrária defendida pelo interlocutor ou por uma terceira pessoa (MARTIN; WHITE, 2005, p. 127-130). As realizações lexicogramaticais *de verdade*, funcionando como um intensificador do verbo em PF1c, e *Tendo em vista o foco que é dado em determinadas habilidades* em PF1e, em que a voz autoral delimita o escopo da aprendizagem sobre a qual ele foi solicitado a discorrer, são intervenções explícitas da voz autoral para que o interlocutor não tenha dúvidas a respeito da crença declarada.

As avaliações atitudinais nas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa foram aumentadas ou diminuídas por recursos da subrede de ‘gradação’ em 30 ocorrências, sendo 29 por ‘força’ e apenas 1 por ‘foco’. Quanto ao TIPO DE REALIZAÇÃO DA FORÇA, todas as realizações foram isoladas. Nas realizações lexicogramaticais, a DIREÇÃO DA FORÇA foi aumentada em 17 vezes e diminuída em 12 vezes. Com relação ao ‘foco’, a única ocorrência foi do tipo asseverando.

O Quadro 25 mostra exemplos de recursos avaliativos de ‘gradação’ que foram utilizados para aumentar ou diminuir a intensidade das avaliações atitudinais, como nos exemplos extraídos de PM2, PE1 e PE3, e também para aumentar o grau de comprometimento com as avaliações nas crenças sobre a aprendizagem, como nos exemplos PE3, PE6 e PF1.

Quadro 25 – Recursos avaliativos da subrede de ‘gradação’ nas crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa.

Part.	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Direção	Categoria	Tipo de Realização da força
PM2	... neste ano em específico a aprendizagem está abaixo da média...	diminuindo	força quantificação extensão distribuição tempo	isolada
PE1	...a aprendizagem... encontra-se, há muito, seriamente prejudicada.	aumentando	força intensificação qualidade	isolada
PE3	...a aprendizagem de meus alunos e alunas, no geral , é prejudicada...	aumentando	força quantificação volume	isolada
PE6	...mas a grande maioria deles não chega em um nível satisfatório de conhecimento...	aumentando	força quantificação quantidade	isolada

PF1	Percebo que, de verdade, há uma aprendizagem da língua, mas não em sua totalidade .	aumentando	força quantificação volume	isolada
-----	--	------------	----------------------------------	---------

Fonte: Elaborado pela autora.

Retomando o resumo do Quadro 2, no Capítulo 2 desta tese, é possível perceber que algumas daquelas influências contextuais foram também elencadas nas respostas que os participantes desta pesquisa deram ao questionário de pesquisa, direcionando um entendimento de que os tipos de problemas são semelhantes em diferentes contextos de ensino. Esse fato implica na possibilidade de que outros professores de língua inglesa se percebam dentro das crenças que foram elencadas nesta pesquisa, bem como nos posicionamentos avaliativos revelados pelas crenças, e que elas sirvam para a reflexão sobre a prática em sala de aula.

Neste capítulo apresentei os resultados da análise dos dados, de como os professores de inglês avaliam aspectos de sua atuação pedagógica em suas crenças e as discussões que surgiram depois da análise. No próximo capítulo, apresentarei as respostas para as questões de pesquisa que nortearam este trabalho e as conclusões que sucederam à análise.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho tratou de descrever como quinze professores de língua inglesa da rede pública de ensino, egressos do Curso de Letras da URCA, se posicionam avaliativamente em suas crenças sobre si mesmos como professores de língua inglesa, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos. Os dados foram coletados mediante questionário de pesquisa, elaborado na plataforma *google docs*, e enviado por e-mail para os participantes. As crenças foram identificadas tendo em vista as orientações de Kalaja (1995) e Barcelos (2001) e os recursos avaliativos analisados por meio das categorias do Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005).

Para a primeira questão de pesquisa - Como professores de inglês se avaliam em suas crenças sobre si mesmos como professores? -, os resultados apontaram que os professores se avaliaram utilizando majoritariamente termos/escolhas de ‘apreciação’, da subrede de ‘atitude’, seguidos pelos termos/escolhas de ‘julgamento’ e de ‘afeto’, respectivamente. Em todas as avaliações de ‘atitude’ a polaridade positiva se sobressaiu diante da polaridade negativa e as avaliações foram quase em sua totalidade inscritas.

Ao avaliarem conceitos, ideias, contexto escolar, estrutura física das escolas, interesse dos alunos etc., por meio de recursos de ‘apreciação’, os professores o fizeram relacionando-os à sua (in)capacidade de realizarem com propriedade sua profissão (‘julgamento’). Os recursos avaliativos de ‘julgamento’, por sua vez, estão diretamente ligados às crenças sobre si enquanto professor de língua inglesa.

Apenas seis professores utilizaram recursos avaliativos de ‘afeto’ ao falarem de si como professores de língua inglesa. Os recursos avaliativos de emoção foram de menor ocorrência para esse tipo de crença. Isso sugere que, ao se avaliarem como professores de língua inglesa, eles assumiram uma postura mais estética do que emotiva ou ética. Dentre estes seis professores, quatro afirmaram estar satisfeitos, seguros e felizes com suas práticas docentes mesmo em contextos de ensino adversos. Os outros dois professores afirmaram estar insatisfeitos, frustrados e desmotivados por não saberem como ensinar os conteúdos diante de turmas com pouco conhecimentos da língua inglesa.

Com relação à subrede de ‘engajamento’, os termos/escolhas relativos à ‘expansão’ foram a maioria das ocorrências, sendo utilizados principalmente para expandir o dialogismo dos recursos avaliativos da subrede de ‘atitude’. A expansão dialógica sugere que as crenças sobre si enquanto professores de língua inglesa podem estar mais propensas a mudanças com o passar do tempo, ao passo que a contração dialógica indica uma possível

estabilidade das crenças por um período de tempo maior. Com relação aos recursos da subrede de ‘gradação’, as ocorrências, em sua maioria, aumentaram de forma isolada a força dos recursos atitudinais e dos posicionamentos heteroglóssicos das crenças.

Para a segunda questão de pesquisa - Como professores de inglês avaliam sua profissão em suas crenças sobre ela? -, os resultados mostraram que as escolhas lexicogramaticais dos recursos atitudinais foram, em sua maioria, de ‘apreciação’, seguidas de ‘afeto’ e ‘julgamento’. A polaridade positiva se sobressaiu nas subredes de ‘apreciação’ e de ‘julgamento’, tendo ocorrido em número igual na subrede de ‘afeto’. Com exceção de duas avaliações evocadas, todas as demais avaliações foram inscritas.

Os elementos estéticos foram mais frequentes nas avaliações sobre a profissão de professor de língua inglesa do que os elementos éticos e emocionais. As crenças sobre a profissão se misturaram com as crenças sobre si mesmos enquanto professores de língua inglesa no que se refere aos desafios de ensinar língua inglesa em contextos não tão adequados para esse ofício. No entanto, apesar de críticas negativas com relação aos elementos que cercam a profissão de professor de língua inglesa como, por exemplo, o contexto escolar (sistema de ensino, quantidade de alunos por sala, pouca quantidade de horas/aula por semana etc) e à desvalorização profissional, os informantes reconheceram a importância de sua profissão e se mostraram obstinados em superar esses desafios para serem agentes transformadores na vida pessoal e profissional de seus alunos.

Apenas três participantes avaliaram sua profissão com recursos avaliativos de emoção, os quais foram utilizados principalmente para mostrar o reconhecimento dos participantes das redes estadual e federal de que há uma valorização da profissão e que eles estão satisfeitos com ela, pois lhes permite despertar, em seus alunos, o interesse pela língua inglesa. Contrariamente, houve avaliações negativas da PM1 de que sua profissão é desestimulante e não gratificante. Vale adiantar aqui que as avaliações de ‘atitude’ dessa participante foram majoritariamente negativas tanto a respeito de si enquanto professora de língua inglesa, como a respeito de sua profissão e da aprendizagem dos seus alunos na disciplina que ela ministra. Penso que essas avaliações negativas influenciam diretamente na sua atuação pedagógica em sala de aula e, até mesmo, no seu interesse em tentar mudar essa realidade de modo que haja condições mínimas para a execução do seu ofício.

Com relação aos recursos da subrede de ‘engajamento’, os termos/escolhas de ‘expansão’ superaram levemente os de ‘contração’. A maioria das ocorrências de ‘expansão’ foi pautada na experiência própria de cada informante (entretenimento), o que permite a refutação de outras crenças por meio da entrada de outras vozes autorais de possíveis

interlocutores. Já os termos/escolhas da subrede de ‘contração’ mostraram que os participantes se posicionaram com elementos menos subjetivos e, portanto, menos inclinado à refutação da voz autoral.

Os recursos da subrede de ‘gradação’ foram utilizados quase que exclusivamente para ampliar ou reduzir o grau de avaliação dos recursos atitudinais nas crenças sobre a profissão de professor de língua inglesa. Houve maior ocorrência de ampliação do que de redução do grau das avaliações atitudinais e do grau da relação entre as vozes autorais e não autorais presentes nas crenças. Isso sugere que o grau das avaliações estéticas, éticas e emotivas mereceu maior importância nessa crença do que o grau de comprometimento das vozes autorais presentes nela.

Para a terceira questão de pesquisa - Como professores de inglês avaliam a aprendizagem de seus alunos em suas (dos professores) crenças sobre essa aprendizagem? -, os resultados demonstraram que prevaleceram entre as escolhas lexicogramaticais da subrede de ‘atitude’ os termos/escolhas de ‘apreciação’, seguidos de ‘julgamento’ e ‘afeto’. Com relação à polaridade, a apreciação negativa se sobressaiu levemente da positiva. Para as demais avaliações atitudinais, a polaridade positiva foi predominante. A apreciação negativa a respeito da aprendizagem dos alunos encontra respaldo, em algumas crenças, no contexto escolar em que esses profissionais atuam, mas também na avaliação que os informantes fazem dos alunos a respeito de sua (in)disposição em aprender a língua inglesa.

Da mesma forma, mas em menor quantidade, os professores que avaliaram do ponto de vista ético a capacidade dos alunos de conseguirem aprender a língua inglesa, o fizeram levando em consideração o recorte das habilidades em língua inglesa que eles conseguem ensinar a partir dos programas pré-estabelecidos. No geral, há um tom de que a aprendizagem de todas as habilidades da língua inglesa ainda é insatisfatória. Apenas uma participante avaliou por ‘afeto’ a aprendizagem de seus alunos. Ela reconhece, apesar de nem sempre obter os resultados desejados, ela geralmente se sente satisfeita com a aprendizagem de seus alunos.

Os recursos de ‘engajamento’ foram majoritariamente de ‘contração’ por ‘negação’ em que os informantes reduziram a entrada de outras vozes autorais para dialogar com as suas próprias avaliações atitudinais feitas sobre a aprendizagem dos alunos. Os recursos de ‘gradação’ utilizados aumentaram a força das avaliações atitudinais, principalmente com relação aos recursos da ‘apreciação’. O grau de proximidade ou de distanciamento de outras vozes autorais não foi aumentado, nem diminuído nesse tipo de crença.

Por fim, a interpretação dos resultados permitiu inferir que os professores se avaliam como profissionais competentes, que prezam pela qualidade do ensino que oferecem aos seus alunos e que gostam de sua profissão. Eles acreditam que, como professores de língua inglesa, são agentes de transformação social no sentido de que o conhecimento da língua inglesa que eles transmitem aos alunos permitirá que eles tenham êxito tanto na vida pessoal como profissional. Eles acreditam na importância da profissão, no seu comprometimento com ela e afirmaram que buscam sempre fazer o melhor possível para motivar os alunos com atividades que desenvolvam a aprendizagem em sala de aula. Eles também afirmaram que estão em formação profissional constante para melhor utilizar seu conhecimento em sala de aula.

No entanto, nem sempre fazer o melhor possível significa realização pessoal em poder ser um professor com condições de oferecer um ensino de qualidade. Os participantes elencaram percalços que acreditam interferir negativamente em sua prática docente e, conseqüentemente, na sua percepção de si mesmos como professores de língua inglesa. As falhas no sistema de ensino da língua inglesa que permite a superlotação das salas e poucas aulas de língua inglesa por semana, desinteresse dos alunos com a disciplina, o foco nas avaliações formais e o baixo nível de conhecimento dos alunos com relação a elementos básicos da língua foram os fatores mais apontados pelos participantes.

Esses percalços corroboram as discussões levantadas sobre o ensino de língua inglesa no Capítulo 2, em que Paiva (2003), Duarte (2007) e Oliveira (2011) tecem duras críticas à qualidade do ensino e às condições de ensino ofertados na rede pública. Os aspectos negativos sobre a profissão de professores de língua inglesa, embora elencados quase sempre em segundo plano, têm caráter decisivo no desenvolvimento da aprendizagem, pois causam problemas para além da competência do professor. É o caso, por exemplo, da superlotação das salas de aula e da pouca quantidade de horas/aula por semana. O professor se sente impossibilitado de exercer sua profissão com qualidade e, por isso, se sente frustrado e desmotivado.

Por outro lado, as crenças negativas sobre si enquanto professor de língua inglesa também afetam a aprendizagem dos alunos, pois é pouco provável que um professor que se sinta incapaz de exercer bem sua profissão (seja por falta de competência linguística na língua inglesa ou por falta de conhecimento didático-pedagógico necessários à profissão) e que se sinta insatisfeito com a profissão ou com as condições de trabalho às quais ele é exposto ministre aulas de qualidade para seus alunos. Nesse caso, as causas da aprendizagem insatisfatória devem ser creditadas, também, à pouca qualidade da aula.

No decorrer da análise e interpretação dos dados, algumas hipóteses surgiram e que podem ser objeto de estudo de pesquisas futuras. A primeira delas diz respeito a haver uma tendência que entre os três grupos de professores entrevistados, aqueles que atuam na rede municipal avaliem de forma menos positiva a si mesmos, a profissão e a aprendizagem dos seus alunos do que aqueles professores das outras duas redes.

Da mesma forma, houve uma tendência que os professores da rede estadual, que ensinam no Curso de Letras, e os professores da rede federal sejam mais satisfeitos com a profissão, consigo mesmos enquanto professores de língua inglesa e com a aprendizagem de seus alunos do que os professores da rede estadual que atuam apenas na Educação Básica.

A última hipótese diz respeito à possibilidade de que a estrutura física das escolas ou universidades e o sistema de ensino possam influenciar diretamente, de forma positiva ou negativa, esses três tipos de crenças aqui investigadas. Em outras palavras, quanto melhor a estrutura física da escola ou da universidade e quanto melhor o sistema de ensino, maior é a probabilidade de os professores fazerem avaliações positivas para esses três tipos de crenças. O contrário também pode ser verdadeiro.

Essas hipóteses poderão ser verificadas no futuro com visitas às escolas onde esses professores trabalham, com a participação do/a pesquisador/a em sala de aula para observar a atuação dos professores e analisar os resultados das avaliações feitas por eles para medir a aprendizagem dos seus alunos com a subsequente conferência destas com a percepção dos professores etc. Essas visitas ao local de atuação dos professores para observação de sua prática docente é uma das limitações deste trabalho. Triangular as crenças que os professores afirmaram ter com sua atuação no contexto escolar é uma lacuna que não foi preenchida neste trabalho e que poderia fortalecer os resultados e as conclusões aqui apresentados.

No Capítulo 2, Seção 2.3 desta tese, tomei emprestado de Barcelos (2007, p. 111-112) quatro fatores que para ela estão relacionados à mudança de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Destes, o que tem relação direta com esta pesquisa é aquele apontado na alínea “d”, o qual faz inter-relação das crenças com a formação de professores e defende que a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores. Ao pesquisar as crenças que os professores têm sobre si, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos, este trabalho poderá contribuir para a formação continuada dos participantes, assim como para a formação de professores, uma vez que os dados apresentaram um quadro panorâmico de suas crenças, as quais podem servir de reflexão para os professores.

Ao finalizar esta pesquisa, creio que os resultados são relevantes em vários aspectos. Primeiro, para os professores que emprestaram suas vozes para responder aos questionários, esta pesquisa lhes será útil para que possam perceber os significados dos recursos avaliativos de suas crenças, ver o que pensam seus pares acerca de si, de sua profissão e da aprendizagem de seus alunos e tentar, quando e se necessário, aprimorar sua prática docente. Segundo, para os professores e alunos do Curso de Letras da URCA, única Instituição de IESP que oferta o Curso de Letras com a habilitação português e inglês na Região do Cariri cearense em cursos presenciais, esta pesquisa serve para suscitar várias discussões referentes à formação de professores de língua inglesa, bem como aparelhar melhor os formadores de professores desta instituição. E, por último, esse trabalho dará mais uma contribuição para a ampliação da metodologia de pesquisas em crenças unindo a Linguística Aplicada e a Linguística Sistêmico-Funcional por meio do Sistema de Avaliatividade.

Para concluir, considero que as vozes dos professores de língua inglesa, muitas vezes, passam despercebidas ou são silenciadas por outras vozes que soam mais alto em debates pedagógicos infintos. No entanto, elas precisam ser escutadas a partir de seus contextos. É urgente perceber a contribuição que esses profissionais têm para oferecer com sua capacidade de criticar, refletir e apontar soluções para o contexto educacional ao qual estão submetidos. Afinal, ninguém mais apropriado para falar sobre o contexto de sala de aula do que os próprios professores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. D. P. Discurso docente no curso de Letras: uma análise de avaliatividade. **Revista Intercâmbio**, v. XV, 2006.
- _____. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN Jr. O. *et al* (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99- 112.
- ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares** – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007.
- ANDRADE, L. A. C., TAVEIRA, V. R. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional. In: LIMA, C. H. P., PIMENTA, S. M. O., AZEVEDO, A. M. T. (Orgs.) **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Livre Expressão, Rio de Janeiro: 2009, p. 48-61.
- ARAÚJO, J. N. A. **Crenças de professores de inglês de Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma relação conflitante**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- AZEVEDO, S. C. B. **Amor e desafios: um estudo dos posicionamentos e avaliações de professores de inglês como língua estrangeira diante de sua profissão. Pesquisas em Discurso Pedagógico (online)**, v. 2014, p. 1 – 19, 2014.
- BÁRBARA, L., MACÊDO, C. M. C. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Vol. 10, No. 1, 2009, p. 89-107.
- BARCELOS, A.M.F.; DA SILVA, D.D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, nº 24, p.6 - 19, 2015. 6.
- BARCELOS, A.M.F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, N. 1, 2004 (123-156).
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças no ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, 2007, p. 109-138.
- BARROSO, S. C. **Tematização e Representação da prática docente: análise sistêmico-funcional da construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês**

como língua estrangeira. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BEDNAREK, M. **Emotion talk across corpora.** Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** Parábola, São Paulo: 2013, p. 79-98.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/SEMTEC, 1996.

_____. Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).** Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **PCN + Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2014.

CAFFAREL, A. **A systemic functional grammar of French: from grammar to discourse.** London: Continuum, 2006.

CARRARO, P. R. **Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, sobre os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.** 2002. 339f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CAVALCANTI, M.C. **A propósito da Linguística Aplicada.** Trabalhos em Linguística Aplicada. v. 7, 1986, p. 5-12.

CELANI, M. A. A. *Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira*. **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em <http://novaescola.org.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2016.

COELHO, H. S. H. "**É possível aprender inglês na escola?**" **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, A. B. **Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

DESOUZA, V. F. **Power Relations in Padre Cícero's Epistolary Political Discourse: An Investigation in the Light of Systemic-Functional Grammar and Critical Discourse Analysis**. 2011. 257f. Tese de Doutorado (Doutorado em Letras). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

DUARTE, M. S. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 32 (1): 173-199, jan./jun. 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing Casual Conversation**. London: Cassell, 1997.

FREIRE, M. M., LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L., RAMOS, R. C. G. (Org.) **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Mercado de Letras, Campinas: p. 131 – 152, 2003.

FREITAS, S. S. **Crenças de professores de inglês sobre metodologias de ensino de LE em contexto de franquias de idiomas**. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FUZER, C., CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria, RS: UFSM, 2010.

_____. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GABRIEL, G. A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE**. 2013. 295f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIMENEZ, T., MATEUS, E. F., ORTENZI, D. I. B. G., REIS, S. Crenças de licenciados em Letras sobre o ensino de inglês. **Signum: Est. Ling.**, Londrina, n. 3, p. 125-139, 2000.

_____. CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

STREVEN, P. Applied Linguistics: an overview. In: GRABE, W.; KAPLAN, R. B. **Introduction to Applied Linguistics**. S/L: Addison-Wesley Publishing Company, 1991. p. 13-34.

GUERRA, E. L. A. de. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd Ed. London: Routledge, 1994.

_____, MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd Ed. London: Arnold, 2004.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 4th. Ed. London: Routledge, 2014.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A. RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

IALAGO, A. M., DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KLEIMANN, A. B. O Estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 47-68.

LAMAS, M. A. S. **São Francisco – O Rio Pelo Seu Povo**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARQUES, F. C. F. S. **“Eu não sei ler”: um estudo sobre mudanças desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária.** 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARTIN, J. R. Reading positions/positioning readers: judgement in English. **Prospect: A Journal of Australian TESOL**, v. 10, n.2, p. 27-37, 1995.

_____. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (orgs.). **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse.** Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 142-175.

_____. Blessed are the peacemakers: reconciliation and evaluation. In: CANDLIN, C. (org.). **Research and practice in professional discourse.** Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 2002. p. 187-227.

_____. Sense and Sensibility: texturing evaluation. In: FOLEY, J. (org.). **Language, education and discourse.** London: Continuum, 2004, p. 270 – 304.

_____. WHITE, P. R. R. **The language of evaluation:** appraisal in English. London: Palgrave, 2005.

_____. ROSE, D. **Working with discourse:** meaning beyond the clause. 2. ed. New York: Continuum, 2007.

MEIRELES, U. S., FERREIRA, D. A. O professor de línguas e as correções de erros. **Domínios de Lingu@gem**, vol. 4, n. 2, p. 48-69, 2º. Semestre, 2010.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MIRANDA, M. F. M., **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, L.P. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 17-25.

_____. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: parábola Editorial, 2008. p. 13-42.

OLIVEIRA, V. S. **As crenças de alunos brasileiros do Ensino Fundamental quanto ao papel da correção de erros orais no processo de aprendizagem da língua inglesa.** 2011. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês nas escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.79 – 92.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, Fall 1992, Vol. 62, n. 3, p. 307-332.

PASSEGI, L. A Linguística Aplicada nas ciências da linguagem: entre a interdisciplinaridade e a especificidade. In: PASSEGI, L. (Org.) **Abordagens em Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 1998. p. 29-54.

PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 67-84.

PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios da Lingu@gem**. v. 6, n.1, p. 364 – 392, 1º. Semestre 2012.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Sobre a abrangência da Linguística Sistêmico-Funcional. In: Júlio César Araújo; Bernardete Rodrigues Biasi; Messias Dieb. (Org.). **Seminários linguísticos: Discurso, análise linguística, ensino e pesquisa**. 1. ed. Mossoró: Editora da UERN, 2010. p. 305-325.

_____. **A audiodescrição em pinturas é neutra? Um estudo descritivo via teoria da avaliatividade**. 2013. 367 f. Relatório do Estágio Pós-Doutoral (Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

_____. Linguística Sistêmico-Funcional: Linguística Teórica ou Aplicada? **Linguagem em Foco**. v. 6, n.1, 2014, p. 11 – 25.

_____.MAGALHÃES, C. M. Audiodescrição de pinturas são neutras? Descrição de um pequeno *corpus* em português via Sistema de Avaliatividade. In: PONTES, V. O.; CUNHA, R. B.; CARVALHO, E. P.; TAVARES, M. G. **A tradução e suas interfaces: múltiplas perspectivas**. Curitiba: CRV, 2015, p. 99-130.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri. **Projeto**. Crato, 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SABOIA, A. L. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras espanhol da UERN (CAMEAM)**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Demanda de Candidatos por Vaga em Concurso Público para Professor. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/concursos/seduc_ce_13/arquivos/DEMANDA_SEDUC_CE_13__2_.PDF>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SERPA, M. T. S. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira: análise de crenças no contexto escolar público**. 2014. 245f. Tese. (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SILVA, A. S. C., RODRIGUES, D. F., PINHEIRO NETO, J. E. Livro Didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 2, n.2, p. 82-102, outubro de 2010.

SILVA, C. F., PRAXEDES FILHO, P. H. L. A (in)existência de neutralidade: um estudo de caso baseado em *corpus* com roteiros de audiodescrições francesas de filmes via Teoria da Avaliatividade. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20, n.2, p. 367- 400, jul/dez de 2014.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. 2015.1.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**, UNICAMP, 2007, v. 10, n.1, p. 235-271.

SILVA, K. S. **O discurso do professor em contexto de aula de PLE**. Análise de práticas discursivas na orientação de tarefas perspectivada pela Teoria da Avaliatividade. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa LE/L2) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

SILVA, V. S. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. 2004. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e alguns de seus alunos. **Ver. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n.2, p. 113-141, 2006.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA, L. M. F. A interação de recursos de comprometimento em um texto opinativo. In. VIAN Jr. O. *et al* (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos**

sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 57- 78.

VARGAS, B. Q. **Representações de professores de língua inglesa de natal-RN: um estudo sistêmico-funcional**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

_____. VIAN Jr. O. As representações de professores de inglês sobre sua identidade: um olhar sistêmico-funcional. **Revista Letr@ Viv@**, v. 11, n. 1, 2012, p. 19 – 30.

VIAN Jr. O. Avaliatividade, engajamento e valoração. **D.E.L.T.A**, 28:1, 2012, p. 105-128.

VIAN Jr. O. *et al* (Org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99- 112.

VIAN Jr. O; SOUZA, M. M. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. **Odiseia**, v. 2, n. esp., 2017, p. 185-203.

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

ZOLNIER, M. C. A. P. O ensino ideal de inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 432-445, jul./dez. 2012.

APÊNCIDE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Cristiane Rodrigues Vieira, professora do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, estou realizando a pesquisa intitulada **Posicionamentos avaliativos de professores de inglês, egressos do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA), em crenças sobre aspectos de sua atuação pedagógica**, cujo objetivo é descrever como, em suas crenças, professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, se posicionam avaliativamente aspectos de sua atuação pedagógica. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: identificação de professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, coleta dos dados feita a partir de formulário preenchido pelos participantes e análise posterior dos dados.

Por essa razão, você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Sua participação consistirá em responder corretamente um formulário eletrônico que lhe será enviado por e-mail ou por redes sociais por meio do *google docs*. A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos. O desconforto ocasionado durante a pesquisa poderá estar relacionado à adequação do seu tempo para responder ao questionário. Este desconforto será minimizado pelo prazo disponibilizado de até dois meses para responder ao formulário. Além desse tempo prolongado, você poderá responder ao formulário em diversos momentos, já que o mesmo será disponibilizado pelo *google docs*, uma ferramenta do *google* que salva as respostas na medida em que elas são inseridas e que lhe permitirá responder ao formulário de acordo com a sua disponibilidade de tempo e enviá-lo apenas quando o preenchimento estiver completo. Os benefícios que esta pesquisa lhe trará estão relacionados à percepção dos significados de suas crenças, ver o que pensam seus pares acerca de si, de sua profissão e da aprendizagem de seus alunos e tentar, quando e se necessário, aprimorar sua prática docente.

Todas as informações que você fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus (Suas) respostas ao formulário, bem como sua identidade pessoal serão confidenciais. Ademais, seu nome não aparecerá nas discussões desta pesquisa e nem na apresentação dos resultados. Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Caso você aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o preenchimento do formulário.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, você pode entrar em contato com Cristiane Rodrigues Vieira no número (88) 9.9618-4518 e/ou pelo e-mail profacristianevieira@gmail.com a qualquer horário. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e sobre os aspectos éticos envolvidos na pesquisa,

você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212 ramal 2424, Crato CE.

Se você estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar O Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que segue, do qual você receberá uma cópia.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora, estou ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante



Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

12/06/2018

Pesquisa sobre Crenças de Professores

Pesquisa sobre Crenças de Professores

Caro/a Professor/a

Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado por e-mail anteriormente, este questionário visa obter dados para a minha tese de doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. O objetivo desta tese é descrever como, em suas crenças, professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, se posicionam avaliativamente sobre aspectos de sua atuação pedagógica. Dessa forma, gostaria de contar com sua ajuda no sentido de respondê-lo de forma sincera, pois suas respostas serão fundamentais para os resultados desta pesquisa.

Desde já agradeço pela disponibilidade.

Cristiane Rodrigues Vieira
Doutoranda em Linguística/UFC

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

1. Nome *

2. Qual o seu grau de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

3. Qual a área de formação do seu último grau de formação? *

4. Em que ano você concluiu sua graduação no curso de Letras, português-inglês e respectivas literaturas? *

5. Qual é a sua idade? *

6. Há quanto tempo (anos ou meses) você ensina língua inglesa? *

12/06/2018

Pesquisa sobre Crenças de Professores

7. Você ensina: (Obs.: É possível marcar mais de uma opção.) **Marque todas que se aplicam.*

	Na rede municipal	Na rede estadual	Na rede federal	No ensino superior público da rede estadual	No ensino superior público da rede federal
Linha 1	☐	☐	☐	☐	☐

8. Você já fez algum curso de especialização na área de ensino da língua inglesa? **Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**9. Se sim, informe o nome do curso.**

10. Atualmente você está fazendo algum curso de especialização na área de ensino da língua inglesa? **Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**11. Se sim, informe o nome do curso.**

12. Você já fez algum teste de proficiência em língua inglesa com reconhecimento internacional? **Marcar apenas uma oval.*☐ Sim☐ Não**13. Se você já fez algum teste de proficiência em língua inglesa com reconhecimento internacional, informe o nome do teste de proficiência e o resultado (pontuação) que você obteve.**

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

12/06/2018

Pesquisa sobre Crenças de Professores

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE C - CRENÇAS DOS PROFESSORES

PM1

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Como professora de língua inglesa tenho consciência de que não sou a professora "ideal" no aspecto de fluência pois ainda tenho dificuldades mas busco fazer o melhor possível para que os educandos venham ter êxito. Antes de entrar na sala de aula estudo a unidade, (o tema, o vocabulário, a pronúncia, a gramática, as dicas e etc...) e sempre que possível chamo atenção para as habilidades linguísticas que eles precisam desenvolver e procuro dividir os tópicos da unidade para eles entendam o que está sendo trabalhado, (a fala, a escrita, a pronúncia ou a escuta). Na sala de aula há uma enorme dificuldade porque os alunos em sua grande maioria não se esforçam para entender a língua, Os alunos se confortam com a seguinte frase: "Professora eu não sei nem português quanto mais inglês"; mas o interessante é que quando eles estão dispostos e interessados; uma aula sobre algum tópico gramatical, eles desenvolvem rapidamente e quando consulto os cadernos vejo que eles resolveram sem maiores dificuldades e com uma porcentagem significativa de acertos. Atualmente venho pensando que se eu tivesse o domínio da língua talvez eles tivessem um outro tipo de comportamento pois eu diria que o momento mais crucial é quando eles perguntam: _ Professora como é que eu digo isso em inglês?, - Professora como é que digo aquilo em inglês? e assim todos decidem perguntar e quando o professor diz :- vamos consultar o dicionário ; é horrível!!! eles não ficam com uma expressão, tão legal. Por mais que eu tente explicar que é complicado guardar todas as palavras e mesmo que eu faça o uso do dicionário para não deixá-los sem a resposta eu diria que seria mais interessante formar exemplos ditos por eles; do que trazer os exemplos prontos.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Como professora de língua inglesa do ensino fundamental eu diria que é desestimulante, a comunidade escolar de um modo geral não a valoriza, digamos que na escola tenha formação para todas as disciplinas mas sempre o professor de língua inglesa ele ficará sem "nada". Quando precisamos da biblioteca é complicando [sic], pois o que existe é apenas o livro didático e os dicionários em péssimas condições. Alguns dias atrás conversei com a diretora e ela comprou alguns jogos que faz uso da língua inglesa, então atualmente tenho esse tipo de recurso nas duas escolas em que eu trabalho mas isso não é algo para ser renovado é mais ou menos assim: uma vez feito; pronto! Nas programações escolares se o professor tiver interesse por apresentar algo, ótimo mas se ele não for tentar se inserir na programação ele não será lembrado já nos projetos escolares o coordenador aponta sugestões na disciplina de língua inglesa de acordo com o tema a ser trabalhado. Um outro ponto é que você trabalha com a perspectiva: "inglês não reprova", quando chegamos na sala de aula os conflitos aumentam, pois são vários alunos com um pensamento retrógrado, mas afirmo que eles gostariam de falar o inglês o fato é que eles não tem motivação. Como professora sempre estou tentando mostrar maneiras que justifiquem a importância de aprender o idioma; porque eles já sabem que o inglês é importante. Contudo sei o quanto é significativo ensinar um idioma e sei que é uma profissão muito respeitada, mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A grande maioria dos alunos eles não estudam em casa e a aprendizagem se torna momentânea pois não há uma continuidade, uma sequência de estudos e por vezes eles acabam julgando-se como "um estudante sem conhecimento algum de inglês." Relatei em uma questão anterior: "Quando os alunos estão interessados e por mais que tenham dificuldades eles desenvolvem seja qual for a atividade." Os alunos não possuem base em sua língua materna, então quando precisamos dela para facilitar a aprendizagem, eles não compreendem; por exemplo se formos usar algum tempo verbal, um adverbio, um pronome as vezes chega a ser estressante pois eles não reconhecem esses termos e por vezes contextualizado. Falando-se em vocabulário também é complicado o professor fica sozinho para tentar traduzir para interpretar, digamos que esse é um dos momentos mais solitário do professor, na minha opinião o estudo do texto é a pior parte e quando você coloca o áudio eles não tentam acertar eles nem se quer acompanham a leitura. Já é complicado em uma conversa informal, imagina quando você convida o aluno para falar ou apresentar algo em inglês é quase impossível, mas nunca deixo de tentar por que sempre há alunos dispostos em participar e a aprender. O que nos deixa triste é ouvir um "não" da maioria. Os meus alunos do sexto e sétimo nesse ano de 2018, eles tem apresentado interesse em pronunciar palavras, questionam se a pronúncia está correta. Tenho trabalhado com eles o verbo to be e estou satisfeita pois eles além de conjugar nas formas afirmativa, negativa e interrogativa eles sabem formar frases e sabem diferenciar o verbo do pronome e na realidade nesses três anos como professora, os meus alunos do 9º ano afirmam". Os professores só ensinam o verbo to be". Os alunos caem em contradição pois não sabem conjugá-lo, e nem se quer distinguir o pronome do verbo. Acredito que seria interessante desenvolver nas escolas mecanismos para que os nossos alunos se sintam importantes, aponto de dominar/ conhecer um outro idioma, e ter a possibilidade de ser , um indivíduo ativo na sociedade. Não é possível que em outros países as pessoas se interessem tanto por um novo conhecimento cultural e os nossos estudantes rejeitem. Nós professores sabemos que eles convivem com a língua nos momentos de lazer mas na sala de aula, o discurso é que o "inglês é difícil".

PM2

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Aprender um novo idioma é reaprender a pensar, e todos aqueles que se esforçam para internalizar esse novo código linguístico sabem o prazer que é adquirir o conhecimento de uma segunda língua. Uso sempre como motivação o fato de que ser um professor de língua inglesa é ser alguém que está ajudando outras pessoas a buscarem o fortalecimento intelectual e as motivações necessárias para continuar aprendendo uma nova forma de estruturar o pensamento. Infelizmente vivemos em um país que desvaloriza os profissionais da educação de uma forma geral e ensinar língua inglesa é um desafio constante e diário. A motivação para continuar na profissão precisa ser também uma constante em minha vida, pois a falta de estímulo de uma grande parte dos jovens oriunda de uma completa desestrutura familiar, do ambiente de trabalho por vezes conturbado e da corrupção nefasta do meio político são fatores bastante desestimulantes para qualquer profissional da educação. Somado a estes fatores ainda há um completo descaso da secretaria de educação quanto aos profissionais de língua inglesa com quase nenhum investimento na área. Ainda com todos estes fatores desmotivantes busco pensar sempre que ser professor de língua inglesa é ser alguém que vence a cada dia diversos

desafios culturais e linguísticos para posicionar-se como um agente social capaz de trazer fortes mudanças na vida dos jovens dentro do ambiente das instituições educacionais.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

As novas tecnologias e as transformações sociais fazem com que a profissão de língua inglesa assim como muitas outras profissões busquem a cada dia repensar seu futuro e seu modo de inserção na sociedade. Observando esta incessante enxurrada de veículos de transmissão audiovisual através da rede mundial de computadores, a facilidade de criar espaços de comunicação com as plataformas de compartilhamento de vídeos, abriu-se um grande leque de opções para aprendizagem de novos idiomas. Hoje em dia há canais de aprendizagem de centenas de línguas e como não poderia deixar de ser, a difusão da língua inglesa através desta tecnologia com milhares de professores de língua inglesa ao redor do mundo é um fator preponderante para facilitação da aprendizagem desta que ainda é atualmente a língua estrangeira mais falada no mundo. Ao mesmo tempo em que facilita o aprendizado e democratiza o acesso ao conhecimento, estas novas tecnologias também trazem um grande desafio, inserir-se no mercado de trabalho em um futuro remoto irá exigir cada vez mais dos novos profissionais de língua inglesa. A criatividade, o marketing pessoal e a inteligência interpessoal poderão ser fatores preponderantes em um futuro bem próximo, somado ao engajamento nas comunidades virtuais e na tecnologia que explora a globalização para inserir-se no mercado de trabalho. [Não consegui identificar crenças nessa questão.]

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Vivemos em um país marcado por uma brutal e nefesta herança sociocultural carregada de preconceitos, aversões ao mundo literário e à valorização da educação. A sociedade em constante luta contra a precarização das estruturas familiares parece não saber como solucionar o grave e complexo problema da educação brasileira. O maior desafio dos profissionais da educação é motivar os alunos e fazê-los compreender a importância do engajamento e inserção no mundo pensante, crítico e reflexivo que será capaz de trazer verdadeiras transformações sociais. Meus alunos são constantemente desafiados a buscarem essa inserção através da aprendizagem da língua inglesa, pois tento diariamente mostrar que a aprendizagem do inglês é uma das grandes portas de entrada e de acesso a este mundo vasto da ciência, da cultura, das artes e do conhecimento humano de uma forma geral. Os desafios são também grandiosos, pois ainda sofremos com a desmotivação e o despreparo de uma grande quantidade de profissionais do ensino de língua inglesa que fazem com que os alunos cheguem a uma determinada fase de seus estudos também completamente desmotivados e desestimulados a aprender. Estou atualmente lecionando nas séries finais do ensino fundamental, 8º e 9º ano, com uma média de 40 alunos por sala, em um ambiente nada propício ao aprendizado de um idioma. Os poucos recursos que a escola oferece procuro usar sempre que possível, mas neste ano em específico a aprendizagem está abaixo da média, e uma das causas, dentre as demais citadas no decorrer desta exposição, são as constantes e anuais paralisações e greves dos profissionais da educação, que infelizmente só encontram neste recurso a forma de exigir um diálogo e uma solução para melhores condições salariais e de trabalho.

PE1

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A visão que tenho sobre mim como professor de língua inglesa é a de quem aprendeu a lidar com a maioria dos percalços que fazem parte, historicamente, da trajetória do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira. Como aluno da Educação Básica, pude vivenciar uma época em que professores de línguas estrangeiras com formação acadêmica eram raros, assim como o livro didático de tais línguas; fui vítima de metodologias improvisadas e calcificadas numa compreensão behaviorista do ensino de idiomas; apaixonei-me pelo inglês através da música, que reparou muito do estrago causado em minha aprendizagem escolar; uma professora fantástica, que, para minha felicidade tornou-se minha esposa, contagiou-me com seu amor pelo magistério. Então, depois de uma década de incertezas, definitivamente escolhi ser professor. Passei bem no vestibular da URCA, simpatizei com Saussure, Jakobson, Bakhtin, Vygotsky, Piaget, Freire e tantos outros; odiei o Estruturalismo; viajei com Joyce, Shakespeare, Milton, Woolf, Brontë, Hemingway, Poe. Em seguida, atrolei a Cesp e a Seduc e tornei-me professor do Estado. Bem, dito isso, sou a soma de todos esses acontecimentos, e como tal, enfrento diariamente a cômoda e tentadora percepção daqueles que encaram a sua profissão como algo fadado ao fracasso ou à mediocridade.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Posso dizer que, ensinar um idioma estrangeiro dentro de um sistema educacional em que ter duas aulas dessa disciplina em uma semana é quase um privilégio, ter salas superlotadas e com múltiplos déficits de aprendizagem é uma certeza, e dar aulas a alunos(as) surdos(as) sem dominar Libras nem a ASL(American Sign Language), parece uma utopia. Como se não bastasse, temos ainda o descaso para com o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, propiciado pela aberração da superestimação de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, foco das avaliações externas que, após décadas diagnosticando problemas que todos já conhecem, prestam um desserviço à Educação ao instalarem uma sensação quase generalizada que todos os professores de outras áreas devem estar focados não na efetivação do seu fazer pedagógico, mas, na elevação dos índices de aprovação interna, na melhoria dos resultados das avaliações externas e na preparação incondicional de todos e todas as estudantes para a realização do ENEM. É, no mínimo, desafiador, contrapor-se a tudo isso, fomentando uma prática pedagógica emancipadora, dialógica e promotora de criticidade.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Por todos os motivos supramencionados, a conclusão a que se chega é que a aprendizagem, colocada à luz das diretrizes oficiais que estabelecem metas inalcançáveis para alunos e alunas oriundos de universos social e economicamente carentes, e desprovidos de qualquer estímulo maior à aprendizagem de um idioma estrangeiro que não seja o acesso a redes sociais, jogos online e séries televisivas, encontra-se, há muito, seriamente prejudicada. Sendo assim, não é exagero afirmar que, hoje, um fazer pedagógico do ensino de língua inglesa que priorize o domínio quase que exclusivo da leitura é, uma tentativa sensata de garantir algum

aprendizado ao longo da permanência dos/das jovens na escolarização básica. Portanto, respeitadas as peculiaridades de cada realidade educacional, há que se traçar estratégias de aprendizagem com vistas a uma superação palpável de questões problemáticas objetivas e que emperram o avanço aceitável, diante da atual conjuntura, da grande massa de estudantes dos quais é sonogado diuturnamente o direito a uma educação verdadeiramente de qualidade.

PE2

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Atualmente eu me vejo como um profissional impossibilitado de transmitir um conteúdo de qualidade tanto pela precariedade do nosso sistema educacional que só oferece uma aula semanal, quanto de estrutura física que não temos o mínimo para poder utilizar um recurso audiovisual, onde eu tive que adquirir um projetor e uma caixa de som com o meu próprio salário. E o pior de tudo é você educador se deparar com alunos com um nível paupérrimo de conhecimentos não só em língua inglesa mas em várias disciplinas, o despreparo no qual o nosso jovem chega ao ensino médio e nós professores temos que readaptar nossas metodologias de ensino para se adequar ao nível baixíssimo de inglês que nem números, frutas, dias da semana e outros conteúdos bem simples que eles não sabem. O foco do ensino de idiomas no ensino médio é só leitura e interpretação pois o principal exames dos alunos, o ENEM cobra apenas leitura e interpretação textual e esse déficit educacional nos proporciona bons resultados, uma vez que para ler e interpretar é necessário ter uma base mínima de conhecimentos eu como professor me sinto frustrado por ter uma muita diferença de nível na minha sala de aula e eu não conseguir equalizar.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A profissão de professor sem dúvidas é a mais importante de todas e carrega consigo muitas responsabilidades que afetarão de maneira positiva ou negativa à longo e curto prazo. O professor de língua inglesa ao meu ver tem uma responsabilidade imensa não apenas por estarmos falando da língua mais falada e usada em vários campos, áreas tais como internet, pesquisa internacional, música, mas tbm tem um imenso peso quando falamos de cultura, um professor de inglês não deve apenas compartilhar conteúdos gramaticais mas também culturais, mostrando o modo de viver, os costumes, variações linguísticas, curiosidades e outras coisas que só tendem a acrescentar conhecimento imprescindível aos discentes, então não devemos apenas transmitir conteúdos para os mesmos estarem aptos a passarem em provas, vestibulares, concursos e testes mas sim prepará-los pra uma sociedade complexa e para a vida também através do ensino de idiomas que são muito engrandecedores e proporcionam aos jovens a possibilidade de atuar em outros países e de abrir novas portas que só podem ser abertas por intermédio da língua inglesa.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A aprendizagem dos alunos não só em língua inglesa mas em todas outras disciplinas está comprometida devido ao sistema ineficiente de educação que não prepara o jovem de maneira completa. Os meus alunos chegam no ensino médio com uma bagagem bem precária de conhecimentos básicos de língua inglesa, onde conteúdos como números, verbos básicos, preposições são poucos que tem um conhecimento aceitável, aproximadamente 10 de 40, onde desses 10 eu confesso que estou sendo bem generoso. O problema vem do ensino básico que não oferece o ensino de idiomas desde os anos iniciais, sendo oferecido apenas quando os mesmos alcançam nível de fundamental II, para ser mais preciso no 6º ano, e levando em consideração que os alunos só gozam de uma aula semanal de 50 minutos de duração fica quase improvável que o mesmo obtenha um nível de suficiência mínimo para os padrões do ensino médio, onde os mesmos vêm se deparar com os problemas de anos anteriores, tendo pela frente os desafios como passar em testes, vestibulares que com a paupérrima preparação que tiveram, os mesmos irão provavelmente ter dificuldades para alcançar os seus objetivos.

PE3

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Os desafios que os meus alunos e alunas enfrentaram durante o ensino fundamental, foram ponte para os meus desafios de mediar o processo de ensino-aprendizagem desses mesmos estudantes. A falta de professores da área de língua inglesa durante os anos do ensino fundamental, por exemplo, marcaram de maneira negativa a vida estudantil dos meus alunos e alunas. Nesse sentido, me vejo como responsável pela transformação desses estudantes através de um processo de ensino-aprendizagem significativo e pautado no uso real. Percebo-me como mediadora importante de um empoderamento que meus alunos e minhas alunas de uma escola pública nordestina passam a ter a partir de uma aprendizagem significativa da língua inglesa e das vantagens sócio-culturais e profissionais que o aprendizado da língua lhes oferece. Contudo, também me vejo presa a um sistema de ensino falho, com foco em avaliações formais pouco válidas e uma escola pública sem estrutura. Somado a isso, apresentam-se fortemente as dificuldades financeiras, psicológicas e sociais da comunidade escolar, que interfere na motivação e, conseqüentemente, na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Atualmente, os professores e as professoras de língua inglesa podem contar com o auxílio das tecnologias, dos meios de telecomunicações e dos elementos culturais que envolvem a língua inglesa como ferramenta positiva de motivação para que os alunos e alunas construam seu conhecimento do inglês como língua estrangeira. No entanto, essa realidade não atinge a todos os estudantes. Barreiras como, por exemplo, falta de computador, celular, internet e conhecimento reduzido de elementos da cultura da língua inglesa impedem que os mediadores do processo de ensino-aprendizagem foquem no uso real da língua ou consigam com que seus aprendizes atribuam sentido ao que está sendo construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A profissão de professor de língua inglesa é, sem dúvida, extremamente relevante para o desenvolvimento social, assim como essencial na ampliação de possibilidades na vida dos seus alunos e alunas.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Um fator preocupante que tenho observado na vivência do ensino de língua inglesa na escola pública é a desmotivação para aprender ou estudar a língua. Mas o que chama a atenção são mesmo as causas dessa desmotivação: sem opções de lazer no meio onde vivem, sem oportunidades de desenvolvimento educacional ou por conta das dificuldades psicossociais e financeiras, costumam dizer que nós perdemos os nossos jovens para as drogas (lícitas e ilícitas), para a cultura de nível raso, seja nas telenovelas ou na música, para as atividades sexuais precoces e irresponsáveis, para a gravidez na adolescência, para o trabalho informal, etc. Tendo todas essas outras possibilidades, alunos e alunas, em geral, não vislumbram no estudo da língua inglesa uma oportunidade de ampliação de oportunidades, de transformação de sua vida pessoal e social. Desse modo, a aprendizagem de meus alunos e alunas, no geral, é prejudicada por esses fatores. No entanto, estudantes do mesmo meio social, mas com foco nos estudos apresentam um nível de aprendizagem satisfatório.

PE4

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Antes de ser professor fui Policial Militar. Adorava trabalhar como PM, mas tinha algo que me incomodava bastante. Não percebia sentido na profissão, já que não importava o quanto se trabalhasse o sistema continuava piorando e não demonstrava nenhum indicativo de melhoria. Assim como já havia concluído o curso de letras e já na época da PM comecei a lecionar, passei no concurso para professor do Estado e foquei apenas na profissão de professor. Acredito que a educação pode mudar o mundo, sem demagogia, por isso ensino e tenho uma paixão em ensinar adolescentes. Eles estão em uma fase da vida que tudo é complicado, inclusive a língua inglesa. Tento ao máximo deixá-los com uma complicação a menos nessa longa caminhada educacional que eles enfrentam. Sou um professor que não se sente preparado para ensinar, mas que se prepara todos os dias para ser melhor do que no dia anterior. Não ensino apenas língua inglesa, mas sou um professor que tenta fazer com que os alunos gostem do inglês assim, eles poderão ser agentes do seu próprio crescimento, tanto na língua inglesa, como na vida como um todo.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A profissão de professor de Língua inglesa no Brasil não é fácil. Muitos obstáculos prejudicam o bom desempenho das funções, dentre elas a pouca motivação dos alunos para o aprendizado, muitos deles não vão estudar, mas apenas ocupar um espaço em sala de aula; A falta de conhecimento adequado da língua portuguesa por parte dos alunos, já que muitos chegam no primeiro ano sem conseguir fazer uma simples leitura; A má formação dos professores, onde, Infelizmente muitos ensinam inglês sem saber falar a língua; e finalmente a falta de valorização profissional por parte do Estado. Os obstáculos apresentados somados à falta de estrutura nas escolas, e falta de equipamentos de multimídia adequados podem desmotivar e atrapalhar o bom desempenho dos profissionais. O professor de língua inglesa deve apresentar o mundo aos alunos, mostrar aos mesmos que existem várias possibilidades de crescimento e que em vários lugares do mundo as pessoas utilizam a língua inglesa para se

comunicar. Aprender inglês deve ser além de um privilégio e prazeroso momento, uma forma de armar socialmente os alunos para que o futuro seja percebido e vivido por eles.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Quando iniciei como professor, percebi que 90% dos meus alunos não davam a mínima para a língua inglesa, achavam difícil e não me respeitavam. Precisei fazer diversos experimentos, pois o que os livros diziam, não funcionava na prática. As avaliações eram uma negação, a maioria das notas era abaixo de 3. Então passei a focar nas metodologias ativas para trabalhar em sala de aula e criar algumas estratégias de disciplina. Então modifiquei a forma de avaliação para poder melhorar o clima em sala de aula. Continuei utilizando a aula expositiva dialogada para trabalhar o conteúdo, mas permiti que os alunos escolhessem a forma que queriam ser avaliados. Coloquei como avaliações: Ler um livro da literatura inglesa ou norte americana e apresentar para os colegas, fazer prova oral em inglês, cantar uma música em inglês, fazer cenas de filmes e seriados em inglês, fazer entrevistas em Inglês, e outras que vão sendo alteradas de acordo com o bimestre, essas avaliações valem 10. As atividades de sala são parte da avaliação e na disciplina e também valem um 10. Na terceira avaliação os alunos recebem um 10 mas podem perder os pontos se apresentarem mau comportamento em sala de aula. As três notas são somadas e é feita a média dos alunos. Reprovações ficaram em 2%, inclusão de alunos especiais ficou em 100%, motivação dos alunos melhorou consideravelmente e Hoje estão aprendendo mais, não se preocupam tanto como serão avaliados, e ficam esperando ansiosos para as aulas seguinte. Assim acredito que estou no caminho certo.

PE5

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Eu me vejo um bom professor de língua inglesa, pois com o passar do tempo fiquei mais experiente e sempre estou estudando fazendo cursos e aprimorando os meus conhecimentos. Isso tem facilitado a minha prática pedagógica e refletido no processo ensino/aprendizagem. Tenho o privilégio de ter no ciclo de amigos excelentes profissionais com os quais trabalhei na Universidade Regional do Cariri, em cursos de idiomas, escolas públicas e privadas. Com este profissionais competentes troco materiais e estratégias de sala de aula para fazer com que minhas aulas fiquem mais atrativas e que façam com que os alunos aprendem de maneira eficiente. Além do material de língua inglesa também leio muito sobre os processos de aquisição de conteúdos (memorização, mapas mentais, mapas conceituais, neural beats, neurociência, Programação Neuro Linguística) além de livro sobre liderança, gestão de tempo e produtividade. Tudo isso me tornou um professor mais produtivo e eficiente.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A profissão de professor de língua inglesa é uma das mais interessantes, pois trabalhamos não apenas com a língua em si e com um hemisfério do cérebro, trabalhamos com diversas áreas, utilizando diversas abordagens, metodologias, dinâmicas, etc., usando desta forma os dois

hemisférios do cérebro tornando o professor de língua inglesa conhecedor de várias áreas do conhecimento. A maioria dos professores de língua inglesa que conheço sabem lidar com aparatos tecnológicos com facilidade (criação e edição de aulas interativas utilizando Prezi, Powerpoint, Vídeos, etc) além de saber tocar no mínimo um instrumento, saber desenhar, pintar.) Dependendo da habilidade do professor, todos esses conhecimentos refletirão na suas aulas. Apesar de tudo, temos que levar em conta que às vezes, o sucesso do professor dependerá do seu local de trabalho (Curso idiomas, Rede Pública, Rede Privada, Ensino Fundamental, Ensino Médio) Ensino Superior) pois há muitas variantes que devem ser analisadas e que podem contribuir ou limitar a prática pedagógica do professor.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Trabalho com duas categorias de ensino: Escola de Ensino Médio em Rede Pública Estadual e em uma Instituição de Ensino Superior da rede Privada. São realidades totalmente diferentes, porém, com algo muito em comum: A falta de compromisso com o aprendizado. Na escola de EM não consigo aprofundar conteúdos pois o nível dos alunos é mediano. Nas duas realidades tento diversificar o material e as abordagens, estratégias e dinâmicas para que os alunos possam assimilar ao máximo os conteúdos. Tento também motivá-los para que eles busquem aprender sozinhos através de coisas que eles gostem tipo filmes, séries, aplicativos, redes sociais, tv, etc. Confesso que com o cenário em que a maioria quer fazer espanhol porque acham mais fácil do que inglês, consigo fazer com que aqueles que optam por inglês consigam aprender algumas coisas e no final do ano sempre tenho retorno através dos relatos dos próprios alunos e colegas professores.

PE6

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Ser professor de Língua Inglesa na rede pública estadual não é fácil, pois todos os dias precisamos driblar a falta de recursos didáticos e o baixo conhecimento em inglês da maioria dos alunos que chegam ao ensino Médio. Muitas vezes entro na sala de aula desmotivada ou me perguntando como trabalharei determinado assunto exigido pela BNCC, como usarei o livro didático disponibilizado pelo MEC se os conteúdos estão em um nível muito elevado e meus alunos, pela deficiência do ensino de inglês nos anos iniciais, não conseguirão acompanhar. Diante de tantas dificuldades a profissão se torna um desafio desgastante. Hoje me vejo como uma professora que precisa aprimorar seus conhecimentos e metodologia de ensino para melhorar o desempenho em sala de aula. Apesar de tantas dificuldades e desvalorização profissional ainda busco a melhor maneira possível de lecionar a disciplina de inglês e ajudar os alunos em sua vida profissional e pessoal.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

A necessidade de estudar a língua inglesa é fundamental, pois com o avanço das tecnologias de comunicação e consequentemente a rapidez das informações, o conhecimento de uma

língua em comum é totalmente necessário, e essa língua é o Inglês. Através da língua inglesa pode-se abrir um leque de oportunidades profissionais. Desse modo o professor de inglês tem um papel extremamente importante na sociedade. A ele cabe a tarefa de ensinar e disseminar essa importância. A conscientização dos alunos, sobre esse aspecto, é primordial, só quando eles tiverem consciência da importância de se aprender inglês é que o professor conseguirá bons resultados, conseguirá trabalhar com mais motivação.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Os alunos não conseguem sair com um nível avançado de conhecimento de língua inglesa, alguns conseguem compreender textos através da utilização de técnicas de leitura rápida, ler algumas palavras, identificar algumas classes gramaticais, mas a grande maioria deles não chega em um nível satisfatório de conhecimento. No que diz respeito a oralidade e escrita, o rendimento é muito baixo, muito insatisfatório. É difícil ter um aprendizado significativo com uma carga horária tão pequena e uma quantidade de conteúdo extensa para ser visto em apenas 3 anos. Não há possibilidade de aprender outra língua com apenas 80 h/a por ano e sem recursos didáticos que tornem a disseminação do conhecimento mais eficaz. Os alunos conseguem também identificar o significado de palavras isoladas, mas as vezes tem dificuldade de entender seu significado em uma frase pois já vem com a ideia de que deve-se apenas traduzir (usar dicionário) palavras por palavras, sem considerá-la em determinado contexto para entender.

PE7

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Comecei a lecionar aos 18 anos, era apenas um bico com aulas de reforço, mas em menos de um ano fui chamado para uma escola particular, depois várias outras, cursos de inglês e pré-vestibulares e trabalhei como Professor Temporário do Estado também por 4 anos. Creio que só aos 25 anos foi que a ficha realmente caiu e vi que seria minha profissão, procurei na memória algum ex professor de inglês que pudesse me servir de inspiração e não achei, tive que construir o personagem a partir de filmes, leituras e observação do dia a dia. Além de professor também sou músico e gosto de artes em geral, durante muito tempo pensava na arte como algo que poderia mudar vidas, assim como mudou a minha, e foi justamente essa motivação que me fez investir e me tornar um professor, tento ser, na medida do possível, um professor motivador, que desperta a curiosidade dos alunos, sempre buscando me atualizar com metodologias mais modernas para interagir com as novas gerações, procurei também investir em viagens para lugares simbólicos da língua inglesa para dar mais veracidade às minhas aulas, tento fazer da comunicação o ponto central das aulas, buscando experiências dos próprios alunos e minhas para que a língua realmente seja um instrumento de ligação entre nós.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Eu vejo a profissão de Professor de Língua Inglesa no Brasil como um barco à deriva, tem sua máxima serventia, mas está perdido no meio do oceano. São tantos os problemas, as distâncias entre o que está lindo no papel versus a realidade. Para exemplificar poderia começar com a falta de motivação dos alunos para com uma língua estrangeira, são poucos os que entendem a importância da mesma, depois vem o péssimo material didático disponível, bem como a dificuldade que o professor tem de mudar o currículo, a comunicação não está nos planos de aula, apenas, no máximo, um pouco de inglês instrumental é recebido pelos alunos, o grande número de alunos em sala de aula também é outro grande problema além do número de aulas semanais (no máximo 2) serem insuficientes para um real aprendizado. Parece que é apenas um grande faz de conta, a língua estrangeira está na carga-horária escolar apenas para constar, mas não se tem condições mínimas de se atingir o objetivo esperado dito nos textos dos parâmetros curriculares. A educação no Brasil, em geral, não é nem um pouco libertadora, ainda é trabalhada de forma que o professor sabe-tudo enche a cabeça vazia do aprendiz com informações (informações essas engessadas por anos, na maioria das vezes, sem a menor serventia para o aprendiz).

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Hoje sou professor de Literatura Inglesa, já faz um tempo que não trabalho com gramática. De início o grande problema que enfrentei foi que quase ninguém lê, mesmo numa Universidade, já me deparei com alunos que diziam até com um certo orgulho que nunca leram um livro na vida. Isso, em geral, acontece porque eles não tem motivação: os pais não leem em casa, eles não viam os professores lendo. O grande desafio que me lanço então é incentiva-los a ler, tenho conseguido na maioria das vezes, pois quando eles percebem o prazer da leitura se torna um caminho sem volta. O Brasil é um país muito grande, e muito isolado também, os outros países da América Latina interagem muito entre si porque falam a mesma língua. A nossa criação judaico-cristã também não nos incentiva a ter prazeres na vida, viajar, por exemplo. Já fui em alguns países latinos e percebi que muita gente fala inglês e tem orgulho de dizer que já veio ao Brasil, mas o contrário não ocorre, aqui se vive no escuro, não se tem muito contato com estrangeiros, então existe muito pouca motivação para se ver o real poder que uma língua estrangeira, em particular, o inglês pode lhe dar. O Cariri tem despontado um pouco para o turismo internacional, já existe uma procura por parte de pessoas que trabalham no ramo em aprender inglês, talvez esse quadro melhore nos próximos anos, é uma nova realidade que se aproxima. **[A resposta não foi compatível ao solicitado.]**

PE8

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Me vejo como uma profissional em constante formação. Tive várias oportunidades de trabalhar com a língua inglesa e com o ensino de língua inglesa nestes dezesseis anos de atuação profissional como professora, produtora e revisora de material didático, coordenadora, etc. Atualmente faço doutorado em Linguística. Cada experiência me fez crescer como profissional e como pessoa. Acredito que todo professor de língua inglesa deve buscar crescer sempre e estar disposto a aprender tanto em relação ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas quanto no que se refere à didática.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

É desafiador ensinar uma língua que não é falada no país e nem sequer nos vizinhos mais próximos (com exceção da Guiana). Mesmo com ferramentas como a Internet, software e demais materiais multimídia e o incentivo do professor, os alunos tendem a ser reticentes em se expressar na língua-alvo. O maior desafio sem sombra de dúvida é ultrapassar as barreiras impostas pelos alunos a eles mesmos e converter o ato de falar inglês em um hábito.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Cada turma é heterogênea. Ninguém começa no mesmo ponto e nem termina. Mas acredito que o importante é que todos avancem o máximo que puderem, aprendendo cada vez mais e desenvolvendo suas habilidades na língua. Infelizmente nem sempre obtemos os resultados desejados. Porém, geralmente, fico satisfeita com os resultados obtidos, com o desenvolvimento de cada um. Também considero importante que a aprendizagem tenha um viés crítico, que ela seja "ativa" e não passiva", que os alunos desde o princípio estejam engajados em seu próprio processo de aprendizagem, que desenvolvam a autonomia e a independência.

PE9

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

De acordo com a minha experiência docente na área de língua inglesa, eu me vejo como um professor que busca, principalmente, o incentivo à prática das habilidades da língua, assim como diferentes formas de despertar o interesse e a motivação dos alunos. Talvez porque esses dois fatores (prática e motivação) tenham sido essenciais durante o meu processo de aprendizagem, eu acabo dando uma importância maior a eles do que outros fatores como aptidão, por exemplo. Além disso, me avalio como um professor comprometido com a aprendizagem do aluno. Sempre busco materiais diversos e procuro criar nas aulas um ambiente motivador e propício para a aprendizagem. Posso dizer, também, que me vejo como um docente preocupado com os avanços da tecnologia em sala de aula, sempre utilizando recursos tecnológicos como páginas da web, aplicativos, vídeos, imagens, etc. para que o aluno tenha a oportunidade de visualizar as possibilidades de prática da língua inglesa dentro do universo digital. De forma geral, avalio minha prática docente como positiva, satisfatória e recompensadora.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

O professor de língua inglesa tem papel fundamental não apenas no desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos, mas também na formação crítica e na exposição de aspectos sócio-culturais relativos à língua inglesa. Vejo a profissão de professor de língua inglesa como uma tarefa árdua, difícil e desvalorizada muitas vezes devido à falta de incentivo e interesse das várias esferas que compõem o ambiente educacional no tocante ao ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a importância da profissão de professor de língua

inglesa se torna mais evidente, visto que a língua é tida como instrumento de comunicação e de interação entre falantes de várias nações, além de adicionar vantagens aos currículos profissionais. Embora existam dificuldades no percurso de ensino de língua inglesa no Brasil, acredito que o professor tem o papel de buscar motivação para mudar a realidade, pelo menos no seu contexto de ensino, buscando avanços teórico-metodológicos, além de despertar nos aprendizes a motivação necessária para o estudo da língua e para o uso dela nos diferentes contextos.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

O processo de aprendizagem dos meus alunos na disciplina de língua inglesa varia de acordo com uma série de fatores que contribuem ora para o avanço na aprendizagem ora para a falta de progresso na aprendizagem. Para alguns alunos, as dificuldades em encontrar tempo para se dedicar à prática da língua aliada à falta de motivação acabam por mantê-los sem progresso aparente. Por outro lado, os aprendizes que possuem um nível de motivação mais elevado acabam evoluindo consideravelmente no seu continuum de aprendizagem. Com isso, o meu papel como professor tem sido assegurar que o primeiro grupo de alunos encontrem motivação e que o segundo grupo a mantenha para que a aprendizagem aconteça. Avalio de forma positiva o processo de aprendizagem dos meus alunos, pois a maioria se esforça bastante para conseguir avançar tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de produção, sejam orais ou escritas. A maior dificuldade, no entanto, se mantém na aprendizagem das habilidades orais, pois o Listening e o Speaking ainda se estabelecem como os maiores desafios a serem enfrentados pelos aprendizes de língua inglesa.

PF1

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

No contexto atual, há que se levar em consideração, pelo menos, três fatores determinantes para as aulas de língua inglesa: os envolvidos (professor e alunos), o material usado e o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o foco maior deve ser dado aos alunos, interação entre eles, e também a interação entre os alunos e o material. Sendo assim, o papel do professor não deve ser centralizado, como o detentor do saber, e o único falante em sala, mas sim como alguém que irá mediar o processo de ensino-aprendizagem, guiando, orientando seus alunos no percurso de aprender outro idioma. Para isso, deve centralizar os alunos no processo de aprendizagem, criando situações de interação e uso da língua, levando sempre em consideração o saber que o aluno já possui, sobretudo adquirido de outros contextos, mas determinante para o sucesso da aprendizagem. Em suma, o papel do professor não é menor ou menos importante do que os outros papéis desempenhados pelos alunos e pelo material em sala de aula de língua inglesa, mas continua ainda de extrema importância, pois é o responsável por ajudar no protagonismo do aprendiz. **[A resposta não foi compatível ao solicitado.]**

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

O profissional de língua inglesa é de grande importância no contexto da nossa sociedade atual; uma sociedade que visa a globalização e a interação entre as pessoas. Não é possível pensar em globalização e maior interação entre os povos sem pensar em práticas de linguagem, sobretudo práticas em língua inglesa que ocupam um lugar central nesta sociedade contemporânea. Daí, a importância do professor de língua inglesa ao contribuir para que mais pessoas possam ter acesso a esta sociedade diversa em vários sentidos (trabalho, estudo, lazer, etc.). Ao passo que é citada a importância, há ainda uma desvalorização enorme do profissional de língua inglesa, na verdade uma desvalorização do trabalho docente em geral, que abarca fatores como defasagem salarial, precariedade nas condições de trabalho e falta de investimento em políticas educacionais voltadas para as áreas da linguagem; o que leva a uma precariedade do trabalho desenvolvido e conseqüentemente do insucesso de todos envolvidos no processo de ensinar e aprender a língua inglesa (professor, aluno, etc.)

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Percebo que, de verdade, há uma aprendizagem da língua, mas não em sua totalidade. Eles conseguem aprender algumas habilidades do idioma, sobretudo a leitura e a tradução, mas falham em outras, como conversação ou interpretação de textos orais. Infelizmente, o insucesso desta totalidade não parte exclusivamente deles ou do professor, mas de aspectos que são inerentes ao sistema educacional brasileiro. Não há tempo suficiente para a disciplina em sala de aula e o número de alunos por turma não permite um acompanhamento mais detalhado do processo, por isso algumas habilidades se sobrepõem a outras. Ao tempo que é triste saber que não é possível atender todas as demandas, há uma alegria em saber que algumas habilidades são desenvolvidas e sinalizam a capacidade que muitos tem para o idioma. Tendo em vista o foco que é dado em determinadas habilidades, eu avalio positivamente, na maioria, a aprendizagem dos meus alunos, pois naquilo que é proposto é possível enxergar o desenvolvimento e que não sendo os fatores inerentes citados anteriormente provavelmente caminharíamos para um desenvolvimento maior da língua.

PF2

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Se esta mesma pergunta me fosse feita alguns anos antes, provavelmente minha resposta seria mais convicta, no entanto, todas as incertezas que circundam as relações sociais no Brasil e ao redor do mundo neste momento acabam repercutindo também na minha identidade como professor de inglês. Anteriormente poderia facilmente definir a mim mesmo como alguém que munido de algumas ferramentas portáteis, um repertório de músicas para trabalhar temas gramaticais e algumas séries que visassem a aprendizagem de listening skills ajudaria a manter um estereótipo do que seria um professor de inglês no imaginário popular. Atualmente, o armazenamento em nuvem, o bombardeio de informações diárias e a necessidade de se expandir as habilidades do restrito espaço comunicativo para o âmbito discursivo da linguagem me permitem dizer que assim como meus alunos e alunas também

sou um estudante das várias possibilidades de ser. Enxergo cada vez mais minha função profissional associada ao meu papel enquanto cidadão, um intermediário do processo de mudança social, um militante cuja luta ora tem como alvo principal o mito do professor nativo que ainda se mantém vivo, outrora precisa fazer linha de frente contra a ideia de que na aula de inglês só se fala em inglês, de inglês e sobre inglês.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Vejo a profissão de língua inglesa como perigosa quando praticada de forma acrítica. Ao mesmo tempo em que pode usar de todo o potencial político e ideológico que lidar com a língua inglesa permite no que diz respeito ao ato de “situar-se no e do mundo”, essa profissão pode caminhar para a simples manutenção do status quo quando visa apenas o aspecto estrutural da língua ou até mesmo o seu uso como instrumento comunicativo apenas. A valorização que a profissão parece receber do governo federal recentemente, por exemplo, soa na prática como uma artimanha para sustentar interesses neoliberais de políticas que visam atender cada vez mais aos anseios das exigências de um mundo globalizado onde o inglês como língua franca, internacional ou adicional permite que o ideal de livre comércio e indivíduo autorresponsivo único responsável por seu sucesso ou fracasso, ganhem cada vez mais espaço. No ENEM a prova de língua inglesa ainda dispõe de apenas cinco questões que avaliam a capacidade geral de leitura do aluno, as salas de aulas ainda estão abarrotadas o que patrocina o mito de que inglês não se aprende na escola, mas sim em cursos privados, o ensino dessa disciplina é obrigatório nos 3 anos do ensino médio mas negligenciado nas séries anteriores. A inclusão de língua inglesa no PNLD é, por outro lado, um ponto positivo nesse cenário, mas, volto a dizer, se o uso do livro didático for feito de maneira acrítica os valores, vozes e perspectivas dominantes podem confortavelmente se perpetuarem. Em outras palavras, ser professor (de língua inglesa) exige reflexão sobre si mesmo e também sobre os elementos do seu exterior constitutivo.

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Como professor de língua inglesa do ensino médio público brasileiro, me amparo nas OCEM para definir como meta a aprendizagem dos meus alunos em duas linhas de frente: linguística e cidadã. Dentro da primeira categoria incluímos geralmente as habilidades de leitura, escrita, produção oral e compreensão, porém compartilho também da ideia de alguns linguistas que enxergam outros tipos de letramentos como essenciais para aprendizagem de línguas. Falo, por exemplo, da possibilidade de explorar as imagens não como textos acessórios na aprendizagem de inglês, mas sim como textos autônomos e significativos por si só, sejam eles estáticos e/ou em movimento. Essa estratégia, quando associada com o letramento digital pode se tornar efetiva para a aprendizagem de língua inglesa de modo engajado, centrado na realidade do aluno, problematizadora, capaz de proporcionar aos estudantes a chance de transgredir aos conceitos fechados das estruturas já fixadas na gramática ou na definição de um gênero textual. No segundo ponto, noções de ética e diversidade podem ser trazidas à tona juntamente com os aspectos linguísticos visando uma aprendizagem que fuja à sustentação de conhecimento de um indivíduo que se perpetua de maneira desvinculada de sua prática social, que vise a sua inserção em ações que promovam ações coletivas e visões mais holísticas de vida em comunidade. [A resposta não foi compatível ao solicitado.]

PF3

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Eu me vejo como professor de inglês observando os obstáculos de relacionar a língua inglesa com a situação atual do aluno. O meio de comunicação é limitada e não chega a um desenvolvimento sólido de aprendizagem da língua inglesa. No decorrer dos anos, através das minhas experiências nas escolas particulares e públicas acredito que seja uma dificuldade enfrentado por todos os professores de inglês, talvez por questões de estrutura escolar ou cultural. A preocupação de colocar os alunos em situação de convivência usando uma segunda língua dificulta cada vez mais por falta de interesse e recursos de apoio nas escolas pública, causando assim um desestímulo dos alunos com a disciplina. Alguns alunos desejam adquirir a habilidade de falar, mas só aprendemos uma língua falando língua. Então, como colocar estes alunos interessado interagindo num meio de desinteressados. Nas minhas aulas de inglês, tendo atribuir este valor de interação para que estimule os outros alunos a desenvolver as atividades de sala e conseguir que há um aprendizado na média para que tenham um interesse mais além que apenas na sala de aula.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Os professores de inglês ainda começam suas aulas na forma tradicional de aulas usando livro e quadro. Acredito que há muitas maneiras interessante de iniciar uma aula, discutindo o tema da aula e perguntando a opinião dos alunos para saber o que eles pensam. Basicamente, precisa-se trabalhar as quatro habilidades (escrita, compreensão textual, leitura e oralidade) para um bom desenvolvimento da aula de inglês. Verificar as atividades passadas e corrigi-las sempre mantendo um observação na evolução dos alunos. Utilizar-se de ferramentas de estímulo de aprendizagem, exemplo, desafio de apresentação de uma conversação em um hotel, cantar uma música e falar sobre um filme em inglês são ótimas formas de motivar o aluno a participar e evoluir na oralidade. O professor de inglês deve sempre lembrar aos alunos que aprender uma língua estrangeira é forjar na cultura que eles vivem, uma educação mais refinada em que fornecerá acesso a mais conhecimento em todas as áreas da educação. **[A resposta não foi compatível ao solicitado.]**

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Nas minhas aulas de inglês sempre começo abordando o tema falando em inglês ou apresentando pequenos vídeos que falam do tema da aula. Os alunos sempre interagem de maneira bem efetiva. A aprendizagem flui. Com as turmas de níveis mais básico tendo a ser mais paciente na progressão da aprendizagem. Mas a cada passo e cada aula vejo que os alunos conseguem desenvolver as habilidades básicas da língua inglesa. Às vezes dificulta um pouco o trabalho quando há alunos com níveis e interesses diferentes. Então, o papel do professor aqui antes de seguir o ano letivo adiante, é analisar a necessidade da turma. Geralmente uma turma tem uma identificação muito forte, eles praticamente têm o mesmo interesse. Nas aulas seguintes, o professor deve sondar sempre qual o interesse da turma em relação a formação, idealização e meio de vida que eles tendem a desempenhar no futuro.

Fazendo isso, os alunos têm desempenhado de maneira efetiva e promissora em relação as aulas de inglês. Nas aulas de inglês os alunos devem estar sempre motivados assistir as aulas. Portanto, o papel do professor além de levar o conhecimento é também um motivador para a aprendizagem.

PF4

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Na minha profissão tenho como prática refletir sobre o meu fazer pedagógico diário, aliando os conhecimentos teóricos de pesquisas desenvolvidas por meios de experiências empíricas, com a prática de sala de aula, seja ela pensada para o ensino básico ou para os estudantes de graduação, futuros profissionais de licenciatura. E nessa dimensão, busco (re) inventar-me como docente, tendo em vista os deveres que a mim foram atribuídos enquanto educador, e nessa busca por uma educação de qualidade para meus alunos, estou constantemente aprendendo, refazendo, e acumulando experiências adquiridas dentro e fora do ambiente escolar, pois, para além de ser um mero transmissor de conhecimentos, acredito que o professor tem que ser acima de tudo um agente transformador de vidas.

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

O profissional de Língua Inglesa nos dias atuais necessita, além de ser linguisticamente competente para ensinar, ter um excelente domínio teórico-metodológico das abordagens de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, possuir uma boa didática, estar sempre em processo avaliar o seu fazer pedagógico nas dimensões do fazer – refletir – (re) fazer, tendo em mente que a construção do conhecimento se faz de maneira coletiva, que não é o detentor único do saber em sala de aula, que deve valorizar as contribuições e experiências dos alunos aprendizes, pois o conhecimento estrutural lingüístico com fins comunicativos nesses novos tempos estão indissolivelmente aliados à construção identitária e cidadã dos sujeitos envolvidos nesse processo. **[A resposta não foi compatível ao solicitado.]**

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.)

Os alunos a quem leciono possuem necessidades específicas para o aprendizado da Língua Inglesa. Como professor formador de futuros profissionais docentes que logo estarão atuando no mercado de trabalho, percebo que há um interesse acentuado e crescente desses alunos (em grande parte motivado pelos aprendizados adquiridos nas disciplinas da graduação) em aprender a trabalhar a Língua de maneira “diferente” de como esta lhes foi ensinada no ensino básico. Isso tem gerado a busca por práticas pedagógicas, principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que inovem e estejam em consonância com as necessidades reais dos aprendizes, dando significados em contextos reais de uso do idioma por parte de seus futuros alunos, sejam de escolas públicas, particulares ou de centros de idiomas. **[A resposta não foi compatível ao solicitado.]**

APÊNDICE D - MODELO DA ANÁLISE DOS DADOS

PM1

14. Discorra sobre como você se vê como professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

Como professora de língua inglesa tenho consciência de que não sou a professora "ideal" no aspecto de fluência pois ainda tenho dificuldades mas busco fazer o melhor possível para que os educandos venham ter êxito. Antes de entrar na sala de aula estudo a unidade, (o tema, o vocabulário, a pronúncia, a gramática, as dicas e etc...) e sempre que possível chamo atenção para as habilidades linguísticas que eles precisam desenvolver e procuro dividir os tópicos da unidade para eles entendam o que está sendo trabalhado, (a fala, a escrita, a pronúncia ou a escuta). Na sala de aula há uma enorme dificuldade porque os alunos em sua grande maioria não se esforçam para entender a língua, Os alunos se confortam com a seguinte frase: "Professora eu não sei nem português quanto mais inglês"; mas o interessante é que quando eles estão [sic] dispostos e interessados; uma aula sobre algum tópico gramatical, eles desenvolvem rapidamente e quando consulto os cadernos vejo que eles resolveram sem maiores dificuldades e com uma porcentagem significativa de acertos. Atualmente venho pensando que se eu tivesse o domínio da língua talvez eles tivessem um outro tipo de comportamento pois eu diria que o momento mais crucial é quando eles perguntam: _ Professora como é que eu digo isso em inglês?, - Professora como é que digo aquilo em inglês? e assim todos decidem perguntar e quando o professor diz :- vamos consultar o dicionário ; é horrível!!! eles não ficam com uma expressão, tão legal. Por mais que eu tente explicar que é complicado guardar todas as palavras e mesmo que eu faça o uso do dicionário para não deixá-los sem a resposta eu diria que seria mais interessante formar exemplos ditos por eles; do que trazer os exemplos prontos.

A T I T U D E	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
	... não sou a professora ideal ...	julgamento - estima social- insegurança	negativa	inscrita
	...ainda tenho dificuldades ...	julgamento - estima social - incapacidade	negativa	inscrita
	...mas busco fazer o melhor possível ...	julgamento - estima social - tenacidade	positiva	inscrita

E N G A J A M E N	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
	... tenho consciência de que...	heteroglossia - contração - proclamação - pronunciamento		
	... não sou a professora ideal ...	heteroglossia - contração - discordância - negação		
	...mas busco fazer o melhor possível ...	heteroglossia - expansão - entretenimento		
	... mas busco fazer o melhor possível ...	heteroglossia - contração - discordância - contraexpectativa		
	... ainda tenho dificuldades ...	heteroglossia - contração - discordância -		

T O		contraexpectativa
----------------	--	-------------------

G R A D A Ç Ã O	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Direção	Categoria	Tipo de Realização da força
	...mas busco fazer o melhor possível...	aumentando	força intensificação qualidade	– - isolada

15. Discorra como você vê a profissão de professor de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

Como professora de língua inglesa do ensino fundamental eu diria que é desestimulante, a comunidade escolar de um modo geral não a valoriza, digamos que na escola tenha formação para todas as disciplinas mas sempre o professor de língua inglesa ele ficará sem "nada". Quando precisamos da biblioteca é complicando [sic], pois o que existe é apenas o livro didático e os dicionários em péssimas condições. Alguns dias atrás conversei com a diretora e ela comprou alguns jogos que faz uso da língua inglesa, então atualmente tenho esse tipo de recurso nas duas escolas em que eu trabalho mas isso não é algo para ser renovado é mais ou menos assim: uma vez feito; pronto! Nas programações escolares se o professor tiver interesse por apresentar algo, ótimo mas se ele não for tentar se inserir na programação ele não será lembrado já nos projetos escolares o coordenador aponta sugestões na disciplina de língua inglesa de acordo com o tema a ser trabalhado. Um outro ponto é que você trabalha com a perspectiva: "inglês não reprova", quando chegamos na sala de aula os conflitos aumentam, pois são vários alunos com um pensamento retrógrado, mas afirmo que eles gostariam de falar o inglês o fato é que eles não tem motivação. Como professora sempre estou tentando mostrar maneiras que justifiquem a importância de aprender o idioma; porque eles já sabem que o inglês é importante. Contudo sei o quanto é significativo ensinar um idioma e sei que é uma profissão muito respeitada, mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante.

A T I T U D E	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização
	...é desestimulante ...	afeto – insatisfação	Negativa	inscrita
	mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante .	afeto – insatisfação	Negativa	Inscrita
	...muito respeitada ...	apreciação – reação - qualidade	positiva	inscrita

E N G	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		heteroglossia entretenimento	–	expansão -

A J A M E N T O	... sei que é uma profissão muito respeitada...	heteroglossia – expansão - entretenimento
	mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante.	heteroglossia - contração – discordância - negação
	...mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante.	heteroglossia – contração – proclamação - pronunciamento
	... mas ser professor de ensino fundamental não é gratificante.	heteroglossia – contração – discordância – contraexpectativa

G R A D A Ç Ã O	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Direção	Categoria	Tipo de Realização da força
	... muito respeitada...	aumentando	força – intensificação - qualidade	isolada

16. Discorra como você vê a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Escreva tudo que lhe ocorrer sobre esse aspecto em um texto coeso e coerente. (Número mínimo de linhas: 15; Número máximo de linhas: 20.) *

A grande maioria dos alunos eles não estudam em casa e a aprendizagem se torna momentânea pois não há uma continuidade, uma sequência de estudos e por vezes eles acabam julgando-se como "um estudante sem conhecimento algum de inglês." Relatei em uma questão anterior: "Quando os alunos estão interessados e por mais que tenham dificuldades eles desenvolvem seja qual for a atividade." Os alunos não possuem base em sua língua materna, então quando precisamos dela para facilitar a aprendizagem, eles não compreendem; por exemplo se formos usar algum tempo verbal, um adverbio, um pronome as vezes chega a ser estressante pois eles não reconhecem esses termos e por vezes contextualizado. Falando-se em vocabulário também é complicado o professor fica sozinho para tentar traduzir para interpretar, digamos que esse é um dos momentos mais solitário do professor, na minha opinião o estudo do texto é a pior parte e quando você coloca o áudio eles não tentam acertar eles nem se quer acompanham a leitura. Já é complicado em uma conversa informal, imagina quando você convida o aluno para falar ou apresentar algo em inglês é quase impossível, mas nunca deixo de tentar por que sempre ha alunos dispostos em participar e a aprender. O que nos deixa triste é ouvir um "não" da maioria. Os meus alunos do sexto e sétimo nesse ano de 2018, eles tem apresentado interesse em pronunciar palavras, questionam se a pronúncia está correta. Tenho trabalhado com eles o verbo to be e estou satisfeita pois eles além de conjugar nas formas afirmativa, negativa e interrogativa eles sabem formar frases e sabem diferenciar o verbo do pronome e na realidade nesses três anos como professora, os meus alunos do 9º ano afirmam". Os professores só ensinam o verbo to be". Os alunos caem em contradição pois não sabem conjugá-lo, e nem se quer distinguir o pronome do verbo. Acredito que seria interessante desenvolver nas escolas mecanismos para

que os nossos alunos se sintam importantes, aponto de dominar/ conhecer um outro idioma, e ter a possibilidade de ser , um indivíduo ativo na sociedade. Não é possível que em outros países as pessoas se interessem tanto por um novo conhecimento cultural e os nossos estudantes rejeitem. Nós professores sabemos que eles convivem com a língua nos momentos de lazer mas na sala de aula, o discurso é que o "inglês é difícil".

A T I T U D E	Realização Lexicogramatical	Tipologia			
		Categoria	Polaridade	Tipo da realização	
	...a aprendizagem se torna momentânea...	apreciação – reação – qualidade	negativa	inscrita	

ENGAJA- MENTO	Realização Lexicogramatical	Tipologia			
	...a aprendizagem se torna momentânea...	Heteroglossia	–	expansão	–
		entretenimento			

GRADA- ÇÃO	Realização Lexicogramatical	Tipologia		
		Direção	Categoria	Tipo de Realização da força
	Θ	Θ	Θ	Θ

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Posicionamentos avaliativos de professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, em crenças sobre aspectos de sua atuação pedagógica

Pesquisador: CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82503918.0.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.482.442

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa será descritiva com caráter qualitativo. Os informantes desta pesquisa serão vinte professores de inglês, sendo cinco da rede municipal, cinco da rede estadual, cinco da rede federal e cinco do ensino superior, egressos do curso de Letras da URCA. Com relação aos participantes, faremos um levantamento de ex-alunos do curso de Letras da URCA, que são professores de inglês no Ensino Fundamental e Médio, através de contatos pessoais e através de redes sociais como o Facebook. Nesta rede social há páginas destinadas a professores de inglês da região do Cariri, a alunos e ex-alunos de cursos de Especialização em Ensino da Língua Inglesa ofertados pelo Departamento de Línguas e Literaturas da URCA, bem como páginas dedicadas a alunos do curso de Letras. A abrangência destas páginas não se delimita apenas a região do Cariri cearense, pois, como mencionado em seção anterior, o curso de Letras da URCA recebe alunos dos estados vizinhos da Paraíba, Pernambuco e Piauí e, uma vez formados, os egressos se mudam para atuar em seus estados de origem e em vários outros Estados. Sendo assim, uma vez mapeados os possíveis informantes, enviaremos por e-mail e/ou pelo Facebook os links de acesso para o questionário para que ele seja respondido. Os critérios de inclusão dos participantes serão baseados nas seguintes variáveis:- Ser professor de inglês egresso do curso de Letras.- Ser professor de inglês da rede municipal, estadual e/ou federal de escolas e universidades públicas. - Ter preenchido todo o formulário corretamente.-Ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.Serão excluídos desta pesquisa:- Os informantes que não preencherem os requisitos

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 2.452.442

mencionados no parágrafo anterior. Os formulários que extrapolarem a quantidade máxima do número de informantes em cada uma das categorias descritas neste projeto. Os dados advindos da coleta serão classificados em três macrocategorias (crenças sobre si, sobre sua profissão e sobre a aprendizagem de seus alunos) e, em seguida, analisados de forma qualitativa a partir das categorias de análise do Sistema de Atitude proposto por Martin e White (2005), asaber: Atitude, Engajamento e Gradação. A organização dos dados será feita através do programa WordSmith Tools (SCOTT, 2010), versão 5.0. Duas de suas ferramentas serão utilizadas: a wordlist, que servirá para obter uma lista das palavras mais usadas nos questionários, e a concordance, que servirá para fazer as listas de concordância do léxico avaliativo dos professores a respeito de suas crenças

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever como, em suas crenças, professores de inglês, egressos do Curso de Letras da URCA, se posicionam avaliativamente sobre aspectos de sua atuação pedagógica.

Objetivo Secundário:

1. Averiguar, através do Sistema de Avaliatividade, como as realizações léxico-gramaticais avaliativas presentes nas crenças dos professores de inglês, desvelam seus posicionamentos avaliativos sobre si mesmos como professores de inglês. 2. Interpretar, através do Sistema de Avaliatividade, como as realizações léxico-gramaticais presentes nas crenças dos professores de inglês mostram posicionamentos avaliativos sobre sua profissão; 3. Identificar, através do Sistema de Avaliatividade, como as realizações léxico-gramaticais presentes nas crenças dos professores de inglês apontam posicionamentos avaliativos sobre a aprendizagem de seus alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação voluntária nesta pesquisa apresenta riscos mínimos. O desconforto ocasionado durante a pesquisa poderá estar relacionado à adequação do tempo do informante para responder o questionário. Este desconforto será minimizado pelo tempo disponibilizado ao informante de até dois meses para responder ao formulário. Além desse tempo prolongado, o informante poderá responder o formulário em diversos momentos, já que o mesmo será disponibilizado pelo google docs, uma ferramenta do google que salva as respostas na medida em que elas são inseridas e que

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161
Bairro: Pimenta CEP: 63.105-000
UF: CE Município: CRATO
Telefone: (88)3102-1212 Fax: (88)3102-1291 E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 2.482.442

permite ao informante responder o formulário de acordo com a sua disponibilidade de tempo e enviá-lo apenas quando o preenchimento estiver

completo.

Benefícios:

Os resultados advindos desta pesquisa trarão benefícios em vários aspectos. Primeiro, para os informantes que responderão os formulários, esta pesquisa lhes será útil para que possam perceber os significados de suas crenças, ver o que pensam seus pares acerca de si, de sua profissão e da aprendizagem de seus alunos e tentar, quando e se necessário, aprimorar sua prática docente. Segundo, para os professores e alunos do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, única Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) que oferta a habilitação português e inglês na Região do Cariri cearense em cursos presenciais, esta pesquisa servirá para suscitar várias discussões referentes à formação de professores de língua inglesa, bem como aparelhar melhor os formadores de professores desta IESP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ética e relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados

Recomendações:

Sem pendência.

Em observância a resolução Número 510/16-XI-d- O pesquisador responsável deve encaminhar para Plataforma Brasil o relatório final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1067621.pdf	25/01/2018 17:21:58		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	25/01/2018 17:19:49	CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO DE PESQUISA.docx	24/01/2018	CRISTIANE	Aceito

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161
 Bairro: Pimenta CEP: 63.105-000
 UF: CE Município: CRATO
 Telefone: (88)3102-1212 Fax: (88)3102-1291 E-mail: cep@urca.br

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIPI - URCA**



Continuação do Parecer: 2.482.442

Outros	QUESTIONARIODEPESQUISA.docx	21:01:38	RODRIGUES VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	24/01/2018 21:00:09	CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	24/01/2018 20:59:21	CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	24/01/2018 20:58:39	CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	24/01/2018 20:58:27	CRISTIANE RODRIGUES VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRATO, 01 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Edilma Gomes Rocha Cavalcante
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1161

Bairro: Pimenta

CEP: 83.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

