



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**INGRIDE CHAGAS GOMES**

**O SUBSISTEMA DE ATITUDE NO DISCURSO DE CINCO PROFESSORAS DE  
LETRAS QUE ATUAM FORA DA ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO EM  
CATALÃO-GO**

**CATALÃO-GO**

**2020**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico:       Dissertação       Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

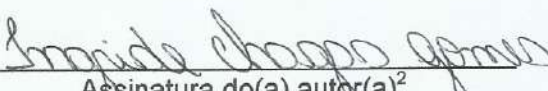
Nome completo do(a) autor(a): INGRIDE CHAGAS GOMES

Título do trabalho: O SUBSISTEMA DE ATITUDE NO DISCURSO DE CINCO PROFESSORAS DE LETRAS QUE ATUAM FORA DA ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO EM CATALÃO-GO

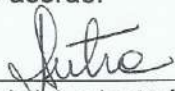
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 14 / 03 / 2020

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

**INGRIDE CHAGAS GOMES**

**O SUBSISTEMA DE ATITUDE NO DISCURSO DE CINCO PROFESSORAS DE  
LETRAS QUE ATUAM FORA DA ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO EM  
CATALÃO-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, Área de Concentração Linguagem, Cultura e Identidade

Linha de Pesquisa: Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

**CATALÃO-GO**

**2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Ingrid Chagas

O SUBSISTEMA DE ATITUDE NO DISCURSO DE CINCO PROFESSORAS DE LETRAS QUE ATUAM FORA DA ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO EM CATALÃO-GO [manuscrito] / Ingrid Chagas Gomes. - .

147 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Catalão, .

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação de professor. 2. Gramática Sistemico-Funcional. 3. Professores da educação básica. 4. Análise do discurso. 5. Sistema de Avaliatividade. I. Almeida, Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira , orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 121/2020

Às quatorze horas do dia dezoito de fevereiro de dois mil e vinte, no Laboratório Multimeios, bloco E, Sala 04, Campus I da UFG – Regional Catalão, reuniu-se a Banca Examinadora designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, composta pelos docentes: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida – [Orientadora], da Universidade Federal de Goiás – UFG/RC; Profa. Dra. Viviane Cabral Bengezen, da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Edna Cristina Muniz - Programa de Pós-Graduação em Linguística - UNB, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada “O SUBSISTEMA DE ATITUDE NO DISCURSO DE CINCO PROFESSORAS DE LETRAS QUE ATUAM FORA DA ÁREA ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO EM CATALÃO-GO”, de autoria da mestranda Ingrid Chagas Gomes, matrícula 2018100786. Iniciando os trabalhos, a Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestre. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, a Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: aprovada, estando apta a fazer jus ao Título de Mestre em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela discente. Regional Catalão, UFG, aos dezoito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Observações (se for o caso):

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Professor do Magistério Superior**, em 18/02/2020, às 19:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 19/02/2020, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edna Cristina Muniz da Silva, Usuário Externo**, em 20/02/2020, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **INGRIDE CHAGAS GOMES, Discente**, em 28/02/2020, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1109884** e o código CRC **D0AAB2D9**.

Referência: Processo nº 23070.002474/2020-10

SEI nº 1109884

## AGRADECIMENTOS

Em Eclesiastes 4:9 e 10a está escrito o seguinte “*Melhor é serem dois do que um, porque têm melhor paga do seu trabalho. Porque se um cair, o outro levanta o seu companheiro*”, nestes versículos encontramos o segredo para se viver bem, ter pessoas ao seu lado, pessoas que te apoiam, te incentivam, pessoas que te levantam e isso certamente reflete nos frutos deste trabalho. Durante minha caminhada de vida e também durante a produção deste trabalho, pude contar com o apoio de algumas pessoas, o que foi essencial para que este trabalho chegasse a este ponto, por isso eu agradeço...

À Deus, pela sua infinita graça e proteção.

Aos meus pais, Maxuel Dias Gomes e Elizabete F. Chagas Gomes, pelo amor incondicional, zelo e dedicação.

Ao meu irmão, Lucas Chagas Gomes, pelo companheirismo e incentivo.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, pelos valiosos ensinamentos e tempo a mim dedicado.

À Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, bem como a Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística e o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela minha formação acadêmica.

À FAPEG, pela bolsa concedida durante a realização do mestrado.

Aos colegas do grupo GEPLAEL, em especial à Pabricia Felix, Leonardo Coutinho e Lucas Eduardo, pelo auxílio nas horas difíceis.

Aos amigos, pela torcida de sempre.

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*

*Cora Coralina*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o discurso de professores da educação básica de Catalão-GO, que lecionam disciplinas que não são da sua formação específica. Para tanto, utilizo como base teórica o Sistema de Avaliatividade que se insere no escopo da Linguística Sistêmico-Funcional. O intuito foi averiguar como o professor que atua fora da área de sua formação se vê dentro deste contexto social onde trabalha, identificando e analisando os elementos léxico-gramaticais avaliativos utilizados pelos participantes ao analisarem sua prática docente. O *corpus* utilizado foi extraído de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras formadas em Letras e que ministram outras disciplinas além da Língua Portuguesa/Inglesa e atuam na rede municipal de educação da cidade de Catalão-GO. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas. Em seguida, o *corpus* foi submetido à ferramenta computacional *WordSmith Tools 4.0* que foi utilizada para auxiliar na análise quantitativa para a categorização dos dados levantados. Esta pesquisa se direciona a partir da Linguística Aplicada, da Linguística Sistêmico Funcional e, mais especificamente, do Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005). Este Sistema é subdividido em três tipos: atitude, engajamento e gradação. Desses três, nossas análises qualitativas se baseiam no Subsistema de Atitude que expressa as avaliações de afeto, julgamento e apreciação. O arcabouço teórico se fundamenta nos estudos de Halliday (1994) e Martin e White (2005), que são os pesquisadores que difundiram a teoria Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade (SA). Esse sistema tem por função sistematizar, descrever e analisar a avaliação na linguagem, fator que nos levou a escolha do SA para ser a base de nossas análises. Fundamentei-me também nos postulados de Almeida (2010), Vian Jr. (2010) e Fuzer e Cabral (2014), que são referências quanto à propagação de pesquisas desenvolvidas no âmbito da LSF e do Sistema de Avaliatividade no Brasil. Os resultados demonstraram haver uma grande quantidade de autoavaliações de afeto e de julgamento, avaliações que indicaram o desconforto sentido por estas professoras ao atuarem fora da sua área específica de formação. Além disso, as participantes externam também avaliações de apreciação das aulas, das disciplinas e da equipe gestora. Foi possível notar que a realização e a análise das entrevistas com estas professoras promovem uma reflexão crítica sobre esta realidade existente no contexto educacional, ou seja, a de professores desviados de sua formação específica. Espero que esta pesquisa contribua para futuros trabalhos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada e da Linguística Sistêmico Funcional.

**Palavras-chave:** Formação de professor, Gramática Sistêmico-Funcional, Professores da educação básica, Análise do discurso, Sistema de Avaliatividade.

## ABSTRACT

This work has the main objective of investigating the discourse of teachers of basic education in Catalão-GO, who teach subjects that are not of their specific training. To do so, I use the Appraisal System as a theoretical basis, which falls within the scope of Systemic-Functional Linguistics. The aim was to find out how the teacher who works outside the area of his education sees himself within this social context where he works, identifying and analyzing the lexical-grammatical elements used by the participants when analyzing their teaching practice. The corpus used was extracted from semi-structured interviews conducted with five teachers graduated in Literature and who teach other subjects besides the Portuguese / English Language and work in the municipal education system in the city of Catalão-GO. These interviews were recorded and transcribed. Then, the corpus was submitted to the computational tool WordSmith Tools 4.0, which was used to assist in the quantitative analysis for the categorization of the data collected. This research is directed from Applied Linguistics, from Functional Systemic Linguistics and, more specifically, from the Appraisal System proposed by Martin and White (2005). This System is subdivided into three types: attitude, engagement and gradation. Of these three, our qualitative analyzes are based on the Attitude Subsystem that expresses the evaluations of affection, judgment and appreciation. The theoretical framework is based on the studies of Halliday (1994) and Martin and White (2005), who are the researchers who disseminated the Systemic-Functional theory and the Appraisal System. This system has the function of systematizing, describing and analyzing evaluation in language, a factor that led us to choose the Appraisal System to be the basis of our analyzes. I also based myself on the postulates of Almeida (2010), Vian Jr. (2010) and Fuzer and Cabral (2014), which are references regarding the spread of research developed within the scope of the LSF and the Appraisal System in Brazil. The results showed that there is a large amount of self-assessments of affection and judgment, evaluations that indicated the discomfort felt by these teachers when working outside their specific area of training. In addition, the participants also provide assessments of appreciation of classes, disciplines and the management team. It was possible to note that the conduct and analysis of the interviews with these teachers promote a critical reflection on this reality in the educational context, that is, that of teachers deviated from their specific training. I hope that this research will contribute to future works developed in the area of Applied Linguistics and Functional Systemic Linguistics.

**Keywords:** Teacher training, Systemic-Functional Grammar, Basic education teachers, Discourse analysis, Appraisal System.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visão pluri/multi/trans/interdisciplinar da LA .....	21
Figura 2: Estrutura organizacional do MEC.....	26
Figura 3: Contexto de cultura e contexto de situação .....	33
Figura 4: Processos do Sistema de Transitividade .....	36
Figura 5: Sistema de Avaliatividade .....	40
Figura 6: Subsistema de Atitude: afeto, julgamento e apreciação .....	41
Figura 7: Página inicial do WordSmith Tools 4.0 .....	61
Figura 8: Lista Wordlist do <i>corpus</i> .....	62
Figura 9: Lista de concordância com a palavra “EU” .....	64
Figura 10: Gradabilidade de processos mentais .....	71
Figura 11: Ocorrência das avaliações de afeto .....	97
Figura 12: Ocorrência das avaliações de in/felicidade.....	98
Figura 13: Ocorrência das avaliações de In/Segurança .....	100
Figura 14: Ocorrência das avaliações de Julgamento .....	102
Figura 15: Ocorrência das avaliações de Apreciação .....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Profissionais da educação .....	24
Quadro 2: Docentes com formação superior em pelo menos uma das disciplinas ministradas no Ensino Fundamental 2ª fase .....	28
Quadro 3: Docentes com formação superior em pelo menos uma das disciplinas ministradas no Ensino Médio .....	29
Quadro 4: Relação do contexto de situação e as metafunções da linguagem .....	34
Quadro 5: Tipos de processos e respectivos participantes .....	37
Quadro 6: Papéis e funções de fala .....	38
Quadro 7: Tipos de afeto .....	42
Quadro 8: Tipos de julgamento .....	45
Quadro 9: Tipos de apreciação .....	46
Quadro 10: Quantitativo de dissertações e teses .....	53
Quadro 11: Perfil dos participantes da pesquisa .....	58
Quadro 12: Número de ocorrências dos itens avaliativos .....	63
Quadro 13: Abreviações dos tipos de Atitude .....	65
Quadro 14: Dados Selecionados por Participantes a partir da Ferramenta WordList .....	67

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

- LA** – Linguística Aplicada
- LSF** – Linguística Sistêmico-Funcional
- MEC** – Ministério da Educação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- EF** – Ensino Fundamental

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1: LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	19
1.1 Breve histórico da Linguística Aplicada .....	19
1.1.1 Contribuições desta pesquisa no contexto da LA .....	21
1.2 LDB, PNE e a formação do professor .....	23
1.3 O Ministério da Educação .....	25
1.3.1 Programas de formação continuada do MEC .....	28
1.4 Políticas educacionais no Estado de Goiás e no município de Catalão .....	30
<b>CAPÍTULO 2: LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: TEORIA DE ANÁLISE</b> .....	32
2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: QUADRO GERAL .....	32
2.1.1 METAFUNÇÕES .....	34
2.1.1.1 METAFUNÇÃO TEXTUAL .....	35
2.1.1.2 METAFUNÇÃO IDEACIONAL .....	35
2.1.1.3 METAFUNÇÃO INTERPESSOAL .....	38
2.2 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE .....	39
2.2.1 SUBSISTEMA DE ATITUDE .....	41
2.2.1.1 CATEGORIA DE AFETO .....	41
2.2.1.2 CATEGORIA DE JULGAMENTO .....	44
2.2.1.3 CATEGORIA DE APRECIÇÃO .....	46
2.3 PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL UTILIZANDO A LSF .....	48
2.3.1 Pesquisas sobre ensino e formação de professores desenvolvidas pelo grupo GEPLAEL no âmbito do Sistema de Avaliatividade entre 2016 e 2019 .....	48
2.3.2 Pesquisas desenvolvidas pelo viés da LSF .....	52
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA</b> .....	55
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	55
3.1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA .....	56
3.1.1.1 Objetivo geral .....	56
3.1.1.2 Objetivos específicos .....	56
3.1.1.3 Questões de pesquisa .....	56
3.1.2 CORPUS .....	57
3.1.3 PARTICIPANTES .....	57
3.1.4 CONTEXTO .....	59
3.1.5 DADOS .....	59
3.2 WORDSMITH TOOLS VERSÃO 4.0 .....	60
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	62

<b>CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E RESULTADO</b> .....	66
4.1 DADOS QUANTITATIVOS .....	66
4.2 DADOS QUALITATIVOS .....	68
4.2.1 AUTOAVALIAÇÕES DE AFETO .....	68
4.2.2 AUTOAVALIAÇÕES DE JULGAMENTO.....	82
4.2.3 APRECIÇÃO DAS AULAS E DAS DISCIPLINAS E AVALIAÇÕES DE TERCEIROS .....	91
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	96
4.3.1 Avaliações de afeto .....	97
4.3.2 Avaliações de julgamento.....	102
4.3.2 Apreciação .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>APÊNDICES</b> .....	117
APÊNDICE A.....	118
APÊNDICE B.....	120
APÊNDICE C.....	125
APÊNDICE D.....	129
APÊNDICE E.....	135
APÊNDICE F .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	145
ANEXO A .....	145

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ser humano está frequentemente externando avaliações. Vian Jr. e Almeida (2018, p. 273 e 274) dizem que “Como seres humanos [...] não vivemos sem avaliar. O mundo à nossa volta é ininterruptamente avaliado. Por mais custoso que possa ser, é por meio das avaliações que nossas atitudes são negociadas em nossos textos, sejam eles escritos ou orais”. É justamente por saber o quão intrínseca a avaliação está nos nossos discursos que, no âmbito deste estudo, me proponho analisar o discurso de cinco professoras da rede municipal de educação do município de Catalão-GO, docentes que possuem formação em Letras e que ministram outras disciplinas além da Língua Portuguesa, a fim de identificar, por meio do Sistema de Avaliatividade, quais as avaliações estão sendo negociadas por elas em seus textos.

A Avaliatividade é um sistema que permite compreender como são realizados os discursos no que tange à avaliação, a forma como avaliam a si próprios, avaliam aos outros, ao comportamento das pessoas e as coisas que as cercam. De acordo com Almeida (2010a, p. 38), “a avaliatividade é vista como um sistema que explora, descreve e explica a forma pela qual a linguagem é utilizada para avaliar”, ou seja, o foco do sistema está na avaliação.

O objetivo geral deste estudo é investigar o discurso de professores da educação básica de Catalão-GO que lecionam disciplinas que não são da sua formação específica. Para tanto, utilizo como base o Sistema de Avaliatividade que se insere no escopo da Linguística Sistêmico-Funcional. Os objetivos específicos visam: (i) Averiguar como as professoras se veem dentro deste contexto social; (ii) Identificar os problemas encontrados pelas participantes dentro e fora de sala de aula, no planejamento e ministração das aulas; (iii) Identificar e analisar os elementos léxico-gramaticais avaliativos utilizados por elas ao avaliar sua prática docente.

Algumas indagações serviram como suporte para a escrita desta dissertação. Procuo assim responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as professoras expressam suas avaliações sobre si, sobre as aulas, sobre os alunos, sobre a equipe gestora da escola?
2. Quais são as escolhas léxico-gramaticais utilizadas nos discursos destas professoras para realizar essas avaliações?
3. Quais as possíveis limitações enfrentadas pelas professoras no contexto da escola, tanto na sala de aula quanto na preparação das aulas?

4. Quais as categorias do subsistema de atitude são mais utilizadas: afeto, julgamento ou apreciação?
5. O que as professoras avaliam negativamente e positivamente?

Por meio desses objetivos e questões de pesquisa, através deste estudo, pude compreender como as professoras avaliam a si, aos alunos, a equipe gestora e as aulas que ministram. Busco identificar através de seus discursos os problemas encontrados por estas professoras dentro deste contexto.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa se deu em decorrência de uma experiência que vivi. No ano de 2016, me formei no curso de Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Após me formar, esperava trabalhar na área ministrando aulas de Português, Inglês ou Literatura, mas as coisas não se sucederam como eu pensava.

Em 2017, assinei um contrato temporário com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO. Neste período de contrato, ministrei por quase um mês aulas para o Jardim I; na sequência, fui transferida para outra escola onde assumi uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental - 1ª fase. Neste período, alguns superiores queriam que eu ministrasse aulas de Geografia para complementar a carga horária, o que me fez ficar aflita “Como que eu sendo formada em Letras, ministraria aulas de Geografia?” Conversei com os superiores, expliquei que esta não era a minha área de formação, que não tinha afinidade com a disciplina e a resposta me dada foi “você corre atrás e dá conta”. No momento, não podia dizer ‘não’, posteriormente, conversando com uma colega, ela me falou da insatisfação em ter que complementar a carga horária ministrando aulas de Inglês, disciplina para a qual ela não possuía formação, isso na mesma escola em que eu estava trabalhando. Imediatamente pensei em uma solução para os problemas, propus a esta colega a possibilidade de fazermos uma troca, eu assumiria as aulas de Inglês e ela assumiria as aulas de Geografia; ela aceitou e juntas levamos essa questão aos nossos superiores que concordaram com a troca.

O período em que estive ministrando aulas para o 1º ano me proporcionou uma experiência única que agregou muito à minha formação, mas foi algo que eu nunca imaginei que vivenciaria, sempre pensei que, sendo formada em Letras, ministraria apenas as disciplinas vinculadas a essa linha de formação, porém as coisas não sucediam dessa forma. Nessa experiência, pude ver que muitos professores assumiam disciplinas para as quais não possuíam formação específica a fim de complementar a carga horária.

Neste íterim, uma série de indagações começaram a surgir: Como têm sido a experiência destes professores no planejamento e ministração das aulas? Qual o reflexo que isso tem gerado na sua prática pedagógica e na oferta da educação como um todo? Logo comecei a pesquisar sobre esse problema e encontrei na internet várias reportagens falando sobre a grande quantidade de professoras deslocados. Dentre as pesquisas, encontrei uma reportagem publicada pela Folha UOL em 2017, que revelava que quase a metade dos professores do ensino médio do país e 41% dos professores do ensino fundamental ministravam aulas em disciplinas para as quais não possuíam formação específica. Os dados apresentados pela página eram de base apenas quantitativa, não precisavam a qualidade do ensino e não revelavam a opinião dos professores acerca desta situação. Entendo que a opinião dos docentes é essencial para o desenvolvimento de novas políticas educacionais, afinal, são eles quem estão em contato com os alunos, que conhecem suas dificuldades e facilidades.

De acordo com Aragão e Beta (2017, p. 18), “A sala de aula presencial é um dos principais lugares de construção e difusão de conhecimento. É na escola física que a produção de conhecimento ou processamento de informações acontece em maior escala”. Neste contexto da sala de aula, essa difusão de conhecimento ocorre através do professor, então é justo que estes professores se expressem sobre esta situação de deslocamento, pois só eles sabem o que se passa no contexto escolar, na sala de aula, na ministração de cada disciplina e no processo de ensino-aprendizagem.

Embora este seja um estudo com professoras que atuam no município de Catalão - GO, acredito que observar como estas docentes expressam suas avaliações referente a essa temática e sobre suas experiências em sala de aula - enquanto ministram uma disciplina para a qual não possuem formação específica - pode promover uma reflexão a respeito da formação docente, além de fomentar pesquisas na área da formação de professores e da Linguística Sistêmico-Funcional. Nesse sentido, entendo que, com a análise do discurso de professoras, que efetivamente vivenciam essa situação, é possível compreender como essas profissionais se sentem e como lidam com esta situação.

Acredito que a realização e a análise das entrevistas com estas professoras poderão promover uma reflexão sobre esta realidade existente no contexto educacional e que a análise dos discursos destas profissionais, bem como toda a pesquisa, contribuirão para futuros trabalhos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico Funcional, às políticas educacionais, aos processos e programas de formação de professores. Assim, torna-se possível cumprir com o Artigo 43, inciso VI da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que

estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual explica que a educação superior tem por finalidade “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”, justamente o que é pretendido fazer no âmbito desta pesquisa. Como pesquisadora, promovo uma reflexão acerca deste problema, levando em conta os discursos da comunidade docente.

O arcabouço teórico adotado para a realização desta pesquisa tem sua base firmada na Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994), mais especificamente, o Sistema de Avaliatividade difundido pelos pesquisadores Martin e White (2005), e contemplará também autores do campo da Linguística Aplicada no que diz respeito a pesquisas referentes à formação de professor.

Este estudo está dividido em quatro capítulos: no capítulo I - Linguística Aplicada e Formação de Professores. Nesta parte, apresento um breve histórico da Linguística Aplicada, ressaltando as contribuições da LA para esta pesquisa e traço um panorama dos programas e políticas educacionais que regem a prática docente no Brasil em nível federal, estadual e municipal.

No capítulo II - Linguística Sistêmico-Funcional: teoria de análise, exponho, primeiramente, um quadro geral da Linguística Sistêmico Funcional e as suas metafunções. Posteriormente, apresento o Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas com foco no Subsistema de Atitude, que é o subsistema que eu utilizo, especificamente, dentro da teoria para analisar os dados levantados.

No capítulo III - Metodologia, apresento os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer do estudo, detalho a caracterização da pesquisa, objetivos e questões a serem respondidas, a definição do *corpus*, a escolha dos participantes, o contexto, a coleta de dados e a apresentação do programa *WordSmith Tools 4.0*, ferramenta computacional utilizada para auxiliar na categorização dos dados da pesquisa.

No capítulo IV - Apresentação e análise de dados, faço a análise dos dados que foram extraídos dos discursos das professoras entrevistadas, cinco docentes vinculadas à rede municipal de educação da cidade de Catalão-GO que ministram outras disciplinas que não são da formação e, também, exponho os resultados e discussão das análises dos dados. Em seguida, por último e não menos importante, apresento as considerações finais desta pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresento um breve histórico da Linguística Aplicada, doravante LA e contextualizo esta pesquisa no âmbito na Linguística Aplicada, visto que a LA é uma área de estudo transdisciplinar que tem cooperado para os estudos referentes à formação de professores. Em seguida, traço um panorama dos programas e políticas educacionais que regem a formação de professores no Brasil em nível federal, estadual e municipal.

#### 1.1 Breve histórico da Linguística Aplicada

Segundo Rodrigues e Rizzatti (2011, p. 15), a Linguística Aplicada surgiu durante o período da Segunda Guerra como uma disciplina da Linguística; a princípio, o foco era o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma das principais motivações para o surgimento da disciplina era para se estabelecer a comunicação entre falantes de diferentes línguas, fossem eles aliados de guerra ou adversários. Os estudos nesta época estavam voltados para a estrutura formal da língua, gramática e técnicas de tradução.

De acordo com Rodrigues e Rizzatti (2011, p. 15 e 16),

[...] tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, a *Linguística Aplicada* foi concebida como a consolidação de um enfoque científico ao ensino de línguas estrangeiras, isto é, como o oferecimento de soluções científicas para os problemas relacionados ao ensino de línguas, denominando-se, assim, em sua origem, *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*. (RODRIGUES E RIZZATTI, 2011, p. 15 e 16)

No âmbito internacional, o primeiro curso de LA foi ministrado em 1946 na Universidade de Michigan por Charles Fries e Robert Lado. Em 1948, a Universidade de Michigan lança a revista *Language learning: A Journal of applied linguistics*; esta foi a primeira revista que se referiu ao termo “linguística aplicada”. Em 1964, é realizado o primeiro Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), expandindo o conhecimento da disciplina.

No âmbito Nacional, a LA deu seus primeiros passos em 1970, com a criação do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Ensino de Línguas da PUC-SP,

tendo como precursora a linguista Maria Antonieta Alba Celani. Na época, os estudos da área ainda eram vinculados apenas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A partir de então, vários programas de pós-graduação enquadraram em seu fluxo a área de Linguística Aplicada.

Um traço característico das pesquisas na área é o interesse por problemas de diferentes ordens: ensino de línguas, tradução, confecção de dicionários, singularidades das relações de serviço (atendimento em guichê, relação entre profissionais e clientes), ações diversas de peritagem na empresa, na justiça, etc. Há de se reconhecer, a esse respeito, a existência de problemas sociais que requerem uma solução, e a hipótese que se faz é que a linguística aplicada tem sua parcela de contribuição a oferecer. (ROCHA E DAHER, SD, p. 114)

Hoje, a LA é caracterizada não mais como uma disciplina, mas como uma área de conhecimento desvinculada da Linguística Teórica e se configura como uma ciência de caráter inter/transdisciplinar que se preocupa em solucionar problemas que envolvem a linguagem, dialogando assim com outros campos do saber. A LA vê a linguagem como prática social, como construto de uma comunidade falante, sujeitos sócio-histórico-ideológicos, culturalmente construídos e, ainda, busca apresentar soluções para tais problemas, beneficiando o sujeito bem como toda a sociedade.

Referente ao **sujeito**, Lopes (2013, p. 17) apresenta a seguinte consideração: “A pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil **o coloca** como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo” (grifo meu). Desta forma, os problemas da linguagem são investigados levando em consideração o sujeito, sua inserção social, sua historicidade, havendo um diálogo entre linguagem, sujeito e contexto.

Diferentemente do passado, hoje as pesquisas em LA não estão voltadas apenas para questões de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Atualmente, o pesquisador de LA dialoga com outros campos do saber, pois de acordo com Damianovic (2005, p. 193):

O linguista aplicado teve seu campo de atuação ampliado e passou a estudar questões diversas sobre o ensino-aprendizagem; a política e planejamento educacional; a linguagem em contextos educacionais; a tradução; a interpretação; a lexicografia; o multilinguismo; a linguagem e a tecnologia; a patologia da linguagem; o *corpus* linguístico; o papel do gênero, raça, etnia, classe, idade, preferência sexual e outras distinções no processo de ensino-aprendizagem; a alfabetização; a aquisição de uma outra língua; os direitos das minorias; a formação de professores; entre outros. (DAMIANOVIC, 2005, p. 193).

A partir da figura abaixo, à luz de Celani, pode-se notar a visão transdisciplinar da LA, articuladora de múltiplos domínios do saber que têm preocupação com o papel da linguagem nos mais variados contextos, já que ela é inerente à humanidade.

**Figura 1:** Visão pluri/multi/trans/interdisciplinar da LA



**Fonte:** Celani (2000, p.118)

Desta forma, importa ressaltar que a Linguística Aplicada permite ao analista explorar vários campos de conhecimento, a fim de encontrar teorias e métodos que o ajudem a solucionar os problemas encontrados com questões da linguagem em uso. No tópico, a seguir, apresento as contribuições desta pesquisa no contexto da LA.

### 1.1.1 Contribuições desta pesquisa no contexto da LA

Conforme explicitado anteriormente, o cerne da Linguística Aplicada é o estudo do uso da linguagem em contexto, o que vai ao encontro com a teoria utilizada neste estudo para a análise dos dados. A Linguística Sistêmico-Funcional, detalhada no Capítulo 2, também estuda a linguagem vinculada aos seus contextos.

De acordo com Celani (2000, p. 20), uma das precursoras da Linguística Aplicada no Brasil

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Conforme exposto por Celani (2000, p. 20), a Linguística Aplicada é uma ciência que se preocupa em solucionar os problemas que envolvem a linguagem e o seu uso em vários contextos, inclusive no contexto educacional. No texto “A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira”, a autora expõe ainda que a educação é fundamental do Brasil e que a busca de soluções para esse problema é do âmbito da LA.

Uma educação pública de qualidade é direito de todo cidadão, e para que tal educação seja fornecida é necessária a formulação de políticas públicas educacionais por parte do governo que garantam um ensino de qualidade. Além disso, é necessária mão de obra de professor qualificado, já que ele é o mediador do ensino, do conhecimento e o responsável por promover o crescimento intelectual dos alunos. Considerando a importância deste profissional, sabe-se, no entanto, que muitos professores são alocados para ministrarem disciplinas que não são a de sua formação específica, o que pode gerar um grande problema para o ensino e aprendizagem.

Dados levantados por uma pesquisa, realizada pela Folha UOL em 2017, apontam que quase metade dos professores do ensino médio do país e 41 % dos professores do ensino fundamental ministram aulas em disciplinas para as quais não têm formação, embora esses dados sejam de base quantitativa e não precisem a qualidade do ensino. Nesse sentido, no âmbito desta pesquisa, investigo, neste trabalho, quais têm sido as dificuldades sofridas pelo professor que atua fora de sua formação, como ele avalia a si, as aulas, as disciplinas e a equipe gestora da escola em que atua.

Identifico, por meio das respostas das entrevistas com estas professoras, através de seus discursos, os problemas encontrados por elas dentro e fora de sala de aula. Espero que esse trabalho possa promover uma reflexão sobre essa realidade, que pode não ser restrita apenas ao contexto municipal, mas também em nível nacional. Desta forma, ratifico que este é um tema muito relevante, e que se encontra no âmbito da LA, pois diz respeito à formação do professor, à análise do discurso e às políticas educacionais. É, portanto, um trabalho que poderá contribuir para futuras pesquisas desenvolvidas na área.

Sabendo que a LA busca solucionar os problemas encontrados no chamado mundo real, contextos em que a linguagem acontece e que a LA não possui fronteiras, que dialoga com outras áreas do saber, que se preocupa com a linguagem em qualquer contexto não apenas com métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, utilizo, aliado a esse campo de conhecimento, a vertente teórica propiciada pela Linguística Sistêmico-Funcional no que tange ao Sistema de Avaliatividade para realizar as análises do *corpus* levantado.

A seguir, exponho as leis e principais políticas educacionais que regem a formação do professor no Brasil.

## **1.2 LDB, PNE e a formação do professor**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB, é a legislação que regulamenta a promoção da educação em nível nacional. Esta lei foi promulgada em 1961, anos depois, em 1996, após passar por uma reforma, foi implantada a nova LDB 9.394/1996. A Lei trouxe mudanças positivas para o cenário educacional brasileiro e atualmente vigora uma versão atualizada desta Lei.

A LDB divide a educação em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior, sendo a Educação Básica composta pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental 1ª (1º ao 5º ano) e 2ª fase (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano).

A Lei afirma que a educação é dever do Estado e da família, ela visa o pleno desenvolvimento do estudante, preparando-o para o mercado de trabalho e para seu exercício de cidadania. Concernente à formação do professor, a LDB 9.394/1996 estabelece um capítulo para discorrer acerca dos profissionais da educação, quem são estes e quais devem ser suas habilitações.

Apresento, no quadro a seguir, o que consta no Artigo 61 deste Lei

### Quadro 1: Profissionais da educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que nela estão em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. São eles:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente, para atender ao inciso V do caput do art. 36; e 42 Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

**Fonte:** Lei de Diretrizes e Base da Educação (2017, p. 41 e 42)

Como se pode observar no inciso IV – a LDB 9.394/1996 permite que “profissionais com notório saber” atuem ministrando “conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”. De acordo com a Lei, isso ocorrerá quando estes profissionais forem “atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado”; porém, muitas vezes, as coisas não funcionam assim, um exemplo disso é quando professores formados em Letras ministram aulas de Matemática, área não afim, o que pode comprometer a promoção da aprendizagem.

Outro documento de suma importância que normatiza a educação brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. De forma geral, a LEI N° 13.005/2014, que aprova o PNE, aborda 20 metas, dentre as quais destaco a meta 15 (Anexo A) e a estratégia 15.9 que é concernente à formação dos profissionais da educação.

A meta 15 tem por objetivo assegurar que todos os professores possuam formação específica na área de conhecimento em que atuam. Considero que essa é uma meta de muita importância para a educação, visto que uma formação específica qualifica o professor para atuar melhor em sala de aula; com isso, eleva-se o nível de qualidade da educação no Brasil. O

cumprimento dessa meta caminha em curtos passos, o que pode ser comprovado pela informação divulgada pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica.

No dia 25 de junho de 2019, o Plano Nacional de Educação (PNE) completa cinco anos, chegando à metade de seu tempo de vigência. Era esperado que, neste momento, já houvesse um avanço significativo no alcance das metas mais estratégicas para promover avanços na Educação brasileira. O ritmo da trajetória de avanço, porém, está aquém do desejado, como mostra o monitoramento contínuo feito ao longo do período por meio deste Anuário e de sua plataforma irmã, o Observatório do PNE ([www.opne.org.br](http://www.opne.org.br)). (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 8)

Diante disso, pode-se observar que existem políticas educacionais, normas e leis que são geradas de forma a promover a capacitação dos professores para atuarem de forma qualitativa nas disciplinas que ministram. Esse é um fator muito positivo para que o cenário educacional do nosso país evolua, afinal, os professores são mediadores do ensino e são responsáveis por promover o crescimento intelectual dos alunos. Essa responsabilidade está “sobre os ombros do professor”, que obviamente não deve agir sozinho, mas ser regido por parâmetros e políticas que assegurem uma educação de qualidade.

Contudo, percebo que, nestas leis, há brechas que permitem que o professor atue fora de sua área específica de formação, o que pode ser um dos motivos para a existência do grande número de professores que ainda se encontram deslocados, como pode ser observado nos dados apresentados no tópico 1.3.1 - Programas de formação continuada do MEC.

### **1.3 O Ministério da Educação**

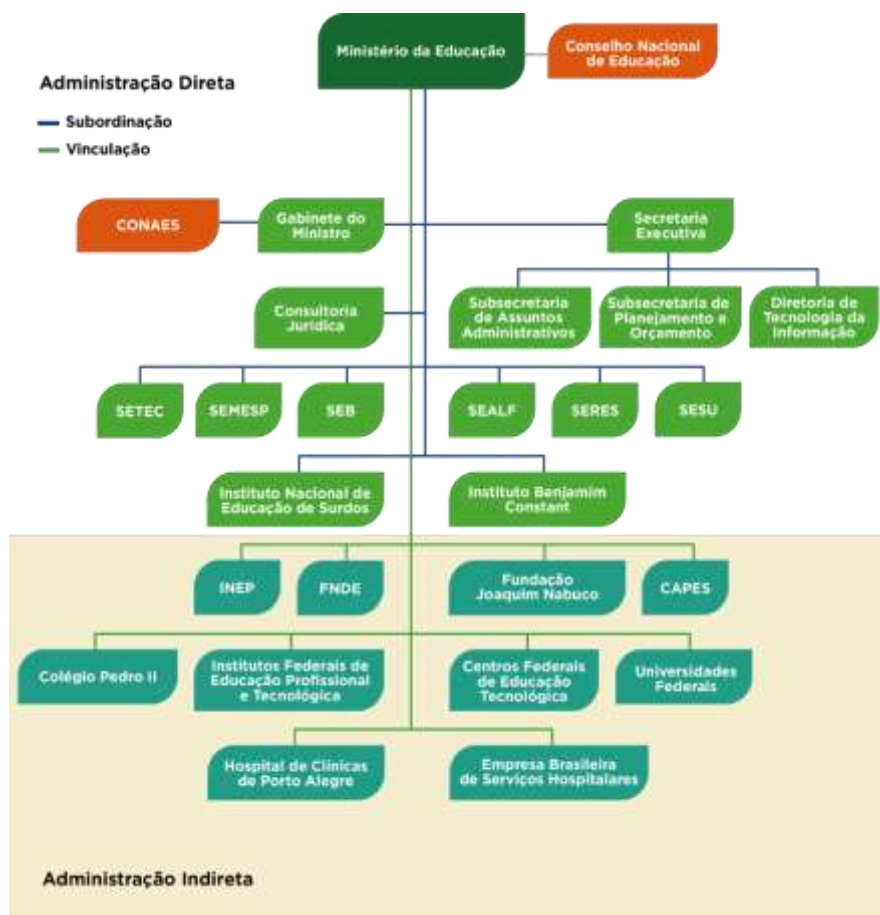
A educação como processo formador do ensino e aprendizagem de um cidadão é direcionada por meio de políticas educacionais. A LDB normatiza que o estabelecimento das políticas educacionais no Brasil cabe ao Ministro da Educação, representante do Ministério da Educação, doravante MEC, e este deve contar com a colaboração do Conselho Nacional de Educação.

O MEC teve início em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas; a princípio, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que tratava de outras questões além da educação. Anos depois, em 1953, a Saúde ganha autonomia, surgindo assim o Ministério da Educação e Cultura. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura e, em 1992, uma lei federal transforma o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, o ministério passa a ser responsável apenas pela área da educação.

Atualmente, o Ministério da Educação tem como área de competência os seguintes assuntos: I - política nacional de educação; II - educação infantil; III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto, o ensino militar; IV - avaliação, informação e pesquisa educacional; V - pesquisa e extensão universitária; VI - magistério; e VII - assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. (MEC, 2019).

Para atender a todos os assuntos mencionados, o MEC se estrutura da seguinte forma:

**Figura 2:** Estrutura organizacional do MEC



**Fonte:** Estrutura organizacional (MEC, 2019)

A Secretaria Executiva é responsável por auxiliar o ministro na definição de diretrizes e na implementação das ações em educação; supervisionar e coordenar as atividades relacionadas aos sistemas federais de planejamento e orçamento, organização e modernização

administrativa, recursos da informação e informática, recursos humanos e de serviços gerais, no âmbito do ministério.

A Subsecretaria de Assuntos Administrativos é responsável por planejar, coordenar e supervisionar a execução das atividades relacionadas com os Sistemas de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal e de Serviços Gerais, no âmbito do Ministério da Educação.

A Subsecretaria de Planejamento e Orçamento - SPO é responsável por planejar, coordenar e supervisionar a execução das atividades relacionadas com os Sistemas de Planejamento e de Orçamento Federal, de Administração Financeira Federal e de Contabilidade Federal, no âmbito do Ministério.

A Diretoria de Tecnologia da Informação é responsável por coordenar e supervisionar a elaboração, a execução e a avaliação das ações relativas ao Plano Estratégico de Tecnologia da Informação e Comunicação - PETIC e ao Plano Diretor de Tecnologia da Informação e Comunicação - PDTIC, em consonância com a Estratégia de Governança Digital - EGD, no âmbito do Ministério da Educação.

A Secretaria de Educação Superior – SESU é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. A Secretaria de Educação Básica – SEB é responsável pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI - é responsável por articular políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE é responsável pelo desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE. A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES é responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior. Esse conjunto de secretarias são as engrenagens que mantêm o Ministério da Educação em funcionamento.

### 1.3.1 Programas de formação continuada do MEC

Como explicitado anteriormente, muitos professores são alocados para ministrarem disciplinas, que não são da sua formação, a fim de complementação de carga horária ou até mesmo devido à falta de um profissional qualificado para ministração daquela disciplina específica.

A fim de solucionar problemas decorrentes deste deslocamento, o Ministério da Educação tem criado medidas para solucionar o problema. São programas para formação inicial e continuada de professores, tais como: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, possibilitando o acesso à qualificação profissional exigida pela Educação Nacional.

Apesar da existência destes programas, o problema persiste, porque há muitos professores que ainda se encontram em sala de aula ministrando uma disciplina para a qual não possuem formação específica, conforme se pode observar nos quadros 2 e 3 a seguir.

**Quadro 2:** Docentes com formação superior em pelo menos uma das disciplinas ministradas no Ensino Fundamental 2ª fase

Proporção de docentes que possuem formação superior compatível com pelo menos uma (mas não todas) as disciplinas que lecionam Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil e regiões – 2012-2018							
Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	12,5	12,5	12,6	13,0	12,9	13,2	13,5
Norte	12,1	11,3	11,2	11,6	12,0	13,8	14,0
Nordeste	16,0	16,9	17,7	18,4	18,7	19,9	20,2
Sudeste	7,6	7,3	7,2	7,7	6,8	6,4	7,0
Sul	16,5	16,4	16,2	16,2	16,2	16,0	16,2
Centro-Oeste	15,2	15,4	14,4	13,6	13,6	13,4	12,4

Fonte: MEC/Inepi/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.  
Notas: 33, 34 e 37

**Fonte:** Anuário da educação brasileira, 2019, p. 108.

**Quadro 3:** Docentes com formação superior em pelo menos uma das disciplinas ministradas no Ensino Médio

**Proporção de docentes que possuem formação superior compatível com pelo menos uma (mas não todas) as disciplinas que lecionam**  
Ensino Médio – Brasil e regiões – 2012-2018

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	14,2	14,0	13,7	14,0	13,9	14,1	14,4
Norte	19,3	17,4	15,8	16,2	16,3	17,4	17,2
Nordeste	18,9	19,8	19,8	20,2	20,8	21,2	20,7
Sudeste	9,6	9,2	9,7	10,0	9,5	9,7	11,0
Sul	15,1	15,0	13,2	13,1	13,7	13,6	13,5
Centro-Oeste	19,0	18,5	17,3	16,4	15,8	14,2	13,4

Fonte: MEC/Inepi/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.  
Notas: (33), (34) e (38)

**Fonte:** Anuário da Educação Brasileira, 2019, p. 108.

Conforme análise dos dados, observo que há uma grande parcela de professores ministrando disciplinas que não são da sua formação específica. Infelizmente, o Anuário da Educação Brasileira<sup>1</sup> não apresenta um quadro referente ao número de professores do Ensino Fundamental - 1ª fase que se encontram nesta mesma situação, provavelmente, porque a LDB no Art. 62 abre uma brecha para que professores que possuam qualquer licenciatura atuem na educação infantil e na 1ª fase do Ensino fundamental. Veja:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em **curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental**, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, 2017, grifo meu).

É por este motivo que hoje há um grande número de professores de várias licenciaturas atuando nas séries iniciais da educação básica, período este de alfabetização e consolidação das bases do conhecimento. Esses docentes acabam ministrando outras disciplinas além daquela para a qual é licenciado. Há professores licenciados em Letras, ministrando aulas de

<sup>1</sup> O Anuário da Educação Brasileira está em sua oitava edição e o objetivo de seus idealizadores é que ele sirva “como instrumento de consulta e de acompanhamento da evolução da qualidade da Educação no País” para professores, pesquisadores e jornalistas. O anuário contém os dados mais recentes referentes à educação brasileira, constando os seus altos e baixos.

Matemática, História, Geografia, Ciências, entre outras, o que coloca em questão a excelência do ensino.

#### 1.4 Políticas educacionais no Estado de Goiás e no município de Catalão

A promoção das políticas públicas não é responsabilidade apenas do MEC, já que é estabelecido por lei que a União deve contar com a colaboração dos estados e municípios na oferta da educação, de forma a atender às demandas educacionais e cumprir com as diretrizes da LDB.

Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás tem estabelecido metas de forma a atender a estas demandas. O estado aprovou no dia 22 de julho de 2015 a Lei Nº 18.969, que estabelece Plano Estadual de Educação (PEE), para o decênio 2015/2025. A Lei estabelece metas as serem alcançadas até o ano de 2025, das quais destaco, a seguir, a meta 17 do PEE.

Meta 17 - Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e **garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PEE, 2015, p. 40, grifo meu)

Para cumprir com o estabelecido pela meta 17, atualmente, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, tem promovido cursos de formação continuada, como por exemplo: o curso Formação e Efetivação Continuada para Professores de Educação Física, ofertado para 400 professores das regionais metropolitana e de Aparecida de Goiânia. O curso é ofertado em parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Faculdades Objetivo. O objetivo do curso é fortalecer a ação docente na escola propondo novas metodologias de ensino.

Em parceria com Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, com a Secretaria Municipal de Educação de Bela Vista de Goiás e com a Coordenação Regional de Educação de Piracanjuba, a Secretaria tem oferecido cursos de formação continuada para professores. A secretaria ofertou também o curso Saberes e Experiências de Trabalho para os Professores em Estágio Probatório da Rede Estadual de Goiás com a carga horária de 30 h ofertado na modalidade EaD. A finalidade dos cursos é aprimorar o conhecimento dos professores.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de Catalão-GO também tem promovido a realização de alguns cursos de formação continuada na cidade. Atualmente, em parceria com a Mosaic Fertilizantes e a Comunidade Educativa de São Paulo (CEDAC), está desenvolvendo o projeto de formação continuada “Mosaic Educa Catalão”. O objetivo do projeto é proporcionar aos educadores a oportunidade de uma formação de qualidade que venha acrescentar o conhecimento de novas estratégias e possibilidades de trabalho com a leitura.

Participam do projeto professores que atuam em turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe técnica da Secretaria. O projeto foi apresentado em 2018, teve início em 2019 e terá duração de três anos e mais, o programa de formação prevê dois anos de atividades presenciais e, em 2021, uma sequência de trabalhos à distância. Os encontros são realizados no Polo da UAB e também são realizados trabalhos de campo nas unidades escolares e cerca de 150 professores da rede estão participando do projeto. Atualmente, além das atividades voltadas para a leitura, o projeto tem realizado oficinas de matemática para professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal.

É inegável que os cursos ofertados pelas secretarias estadual e municipal de educação têm agregado muito à formação de alguns professores, porém, há muitos outros que continuam em sala de aula ministrando outras disciplinas sem uma formação continuada na área de atuação. Isso revela que há muito o que fazer para que todas as metas estabelecidas sejam logradas com êxito, e que todos os professores atuem ministrando disciplina em suas áreas de qualificação.

## CAPÍTULO 2

### LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: TEORIA DE ANÁLISE

Este capítulo contempla a teoria linguística de análise que utilizo para analisar os dados apresentados. Portanto, neste capítulo exponho um quadro geral da Linguística Sistêmico Funcional e suas metafunções, com foco na metafunção interpessoal que é onde se encontra o Sistema de Avaliatividade e o subsistema de Atitude, que é o sistema que uso, especificamente, dentro da teoria para analisar os dados levantados.

#### 2.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: QUADRO GERAL

A LSF emergiu durante a década de 60 através dos estudos do linguista britânico Michael Halliday e é uma teoria sociosemiótica, que estuda o uso do texto em seu contexto social em que os usos linguísticos ocorrem. Por meio da teoria, é possível analisar qualquer acontecimento comunicativo; a teoria permite analisar a evolução da linguagem das crianças, da linguagem do surdo, da mulher, do homem, do professor, sendo uma importante ferramenta para os pesquisadores e linguistas de diversas partes do mundo.

De acordo com Barbara e Macêdo (2009, p. 16), a LSF

[...] permite ao analista do discurso trabalhar nas mais diversas linhas de pesquisa, com diferentes tipos de *corpus*, em diversos contextos. A teoria tem como foco o homem, ancorado no espaço que ocupa na sociedade e em constante interação com outros homens, e mostra que as escolhas linguísticas feitas por ele estão estreitamente relacionadas com suas intenções comunicativas (BARBARA E MACÊDO, 2009, p. 16).

Para esta pesquisa, este conceito de linguagem é importante, porque ele dá conta desta visão sóciosemiótica e a mim interessa saber o posicionamento das entrevistadas acerca do problema pesquisado. Conforme aponta Barbara e Macêdo (2009, p. 16), a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se expressa/fala/discursa, assim, para entender a sociedade/homem, bem como os problemas existentes, faz-se necessário analisar os textos/discursos por eles produzidos.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 19), a LSF é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais os indivíduos se servem para construir

significados, e ela é funcional porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos.

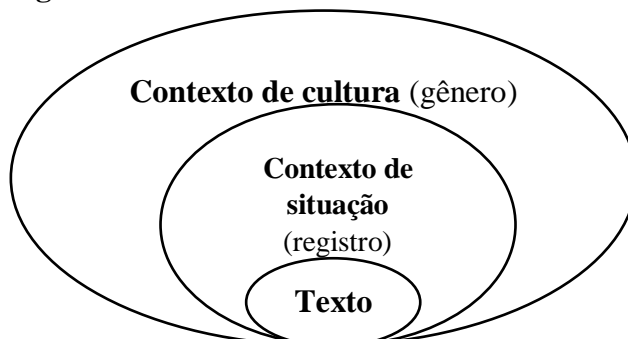
Na obra “An Introduction to Funcional Grammar”, Halliday (1994, p. 13) afirma que

[...] Todo texto - isto é, tudo que é dito ou escrito - se desdobra em alguns contextos de uso; além disso, são os usos da linguagem que, ao longo de dezenas de milhares de gerações, moldaram o sistema. A linguagem evoluiu para satisfazer as necessidades; e a maneira como é organizada é funcional em relação a essas necessidades – e não é arbitrária. Uma gramática funcional é essencialmente uma gramática 'natural', no sentido que tudo nela pode ser explicado, em última análise, por referência a como a linguagem é usada. HALLIDAY, 1994, p. 13)<sup>2</sup>

Neste sentido, a LSF é uma teoria voltada para os estudos da língua vinculada à sua inserção social, ao contexto e tem como objetivo a análise de textos falados ou escritos. Desta forma, busca entender o funcionamento do texto em contexto.

A seguir, apresento uma figura que contempla os contextos difundidos por Halliday (1994):

**Figura 3:** Contexto de cultura e contexto de situação



**Fonte:** Contexto de cultura e contexto de situação, adaptado de Almeida (2010b, p. 18).

De acordo com Halliday (1994), o texto se desenvolve em dois contextos, o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura é um contexto macro, está relacionado a forma como as diferentes culturas se utilizam do texto, está relacionado ao “ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (FUZER E

---

<sup>2</sup> [...] Every text — that is, everything that is said or written — unfolds in some context of use; furthermore, it is the uses of language that, over tens of thousands of generations, have shaped the system. Language has evolved to satisfy human needs; and the way it is organized is functional with respect to these needs — it is not arbitrary. A functional grammar is essentially a 'natural' grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used. (HALLIDAY, 1994, p. 13) (As traduções feitas neste trabalho pertencentes a obras escritas em língua inglesa e sem publicação no Brasil são de autoria própria)

CABRAL, 2014, p. 28). O contexto de situação, um contexto micro, está relacionado às variações particulares dentro de cada cultura, “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (FUZER E CABRAL, 2014, p. 27).

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 26), “Qualquer uso linguístico que se constitua num texto está sempre envolvido por um determinado contexto”, ou seja, todo texto possui marcas que refletem o seu contexto de produção, tanto o contexto de cultura quanto o contexto de situação.

### 2.1.1 METAFUNÇÕES

Neste tópico, apresento as metafunções, ou seja, as funções que a linguagem desempenha. Halliday (1994) as classifica em: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual.

De acordo com Halliday (1994), dentro do contexto de situação, há três elementos que determinam as escolhas linguísticas utilizadas pelos falantes/escritores, são eles: o campo, as relações e o modo, que se relacionam, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

A seguir, apresento um quadro que mostra a relação do contexto de situação com as metafunções da linguagem.

**Quadro 4:** Relação do contexto de situação e as metafunções da linguagem

<b>Contexto de situação</b>	<b>Metafunções da linguagem</b>
Campo	Ideacional
Relações	Interpessoal
Modo	Textual

**Fonte:** Relação do contexto de situação e as metafunções da linguagem, adaptado de Almeida (2010b, p.19).

O campo se realiza por meio da metafunção ideacional que trata da expressão das ideias, da possibilidade de falar sobre o mundo, observa quem fala, com quem, onde, por quê e em que sentido. As relações se realizam por meio da metafunção interpessoal, trata da interação entre

as pessoas, da troca de informações entre falante e ouvinte, escritor e leitor. E o modo, seja ele escrito ou falado, se realiza através da metafunção textual que organiza a estrutura do texto.

Apresento, a seguir, de forma sucinta, as metafunções. Primeiramente, apresento a metafunção textual; em seguida, a metafunção ideacional e, por último, apresento a metafunção interpessoal. Elucido desde já que este trabalho prioriza a metafunção interpessoal, que é a metafunção que dá conta das relações interpessoais, das avaliações que os sujeitos/falantes realizam.

### 2.1.1.1 METAFUNÇÃO TEXTUAL

A metafunção textual trata do texto, seja ele oral ou escrito. Nesse caso, a oração é vista como mensagem e consiste de uma estrutura temática, dividida em um Tema acompanhado de um Rema. O Tema é o ponto de partida da mensagem, o Rema é o que acompanha o Tema, é o restante da mensagem, a parte da oração em que o tema é desenvolvido.

#### Exemplo 01<sup>3</sup>:

Eu	estou gostando da área do fundamental 1.
<b>Tema</b>	<b>Rema</b>

**Fonte:** Extraído do *corpus*, da entrevista com a Professora 2

### 2.1.1.2 METAFUNÇÃO IDEACIONAL

A metafunção ideacional/experiencial trata do uso da língua como representação do mundo exterior (acontecimentos, coisas, qualidades) e interior (pensamentos, crenças, sentimentos) dos falantes/escritores.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 39), “A parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais é o sistema de transitividade”. Esse sistema é responsável pela descrição da oração, que é composta de processos, participantes e circunstâncias.

Os *processos* são os elementos centrais da oração, indicam a experiência, são representados pelos verbos; os *participantes* são as entidades envolvidas, são representados

---

<sup>3</sup> O exemplo foi estruturado conforme postulados de Almeida (2010a) e Fuzer e Cabral (2014).

pelos grupos nominais e as *circunstâncias* indicam o modo (como?), o tempo (quando?), o lugar (onde?), a causa (por quê?), em que o processo se desdobra, são representados pelos grupos adverbiais.

Há seis tipos de processos pelos quais os falantes/escritores expressam suas experiências. Os três principais são: os processos materiais, mentais e relacionais, e os três secundários são: os processos verbais, comportamentais e existenciais.

Na figura, a seguir, apresento exemplos dos processos do Sistema de Transitividade.

**Figura 4:** Processos do Sistema de Transitividade



**Fonte:** Halliday e Matthiessen, 2004, p. 172 (adaptada)

De modo geral, os processos materiais representam a experiência externa de como fazer, criar, agir. Os processos existenciais representam a existência de um participante, como existir, haver. Os processos relacionais estabelecem as relações entre duas entidades diferentes, entre dois participantes inerentes, como ser, estar, parecer. Os processos verbais representam os dizeres, como dizer, responder, afirmar. Os processos mentais representam a experiência interna como lembrar, pensar, sentir. Os processos comportamentais representam comportamentos, como dançar, tossir.

Nesta pesquisa, considero que os processos são de fundamental importância, não apenas os mentais que realizam as avaliações e os relacionais que sinalizam as avaliações, mas também os demais processos que, em alguns excertos, compõem as estruturas avaliativas de acordo com o contexto em que são produzidos. Dito de outra forma, um processo material, por exemplo, em um determinado contexto, pode estar funcionando como processo mental e, portanto, indicando características avaliativas. A seguir, apresento os tipos de processo e os respectivos participantes:

**Quadro 5:** Tipos de processos e respectivos participantes

<b>Tipos de processo</b>	<b>Significado da categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Exemplos de verbos</b>
Material Transformativo Criativo	fazer acontecer	Ator Meta Escopo Beneficiário (recebedor, cliente) Atributo	Comprar, vender, mexer, pintar, cortar, quebrar, riscar, limpar, sujar, bater, matar, construir, pintar ...
Mental Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	perceber pensar sentir desejar	Experienciador Fenômeno	perceber, ver, ouvir, lembrar, esquecer, pensar, saber, gostar, odiar, amar, querer ...
Relacional Intensivo Possessivo Circunstancial	caracterizar identificar	Portador Atributo Identificado Identificador	ser (otimista) ser (o presidente) estar (em paz) ter (livros) ...
Comportamental	comportar-se	Comportante, Comportamento	rir, chorar, dormir, cantar, dançar, bocejar ...
Verbal Atividade Semiose	Dizer	Dizente, verbiagem, receptor, alvo	dizer, perguntar, responder, contar, relatar, explicar ...
Existencial	existir	Existente	haver, existir, acontecer ...

**Fonte:** Fuzer e Cabral (2014, p. 81 e 82)

### 2.1.1.3 METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

A metafunção interpessoal trata das relações, da interação entre as pessoas no âmbito social. A parte da gramática em que se manifestam os significados interpessoais é chamado de sistema de MODO. Neste sistema, a oração é analisada como uma parte de interação entre falante e ouvinte desempenhando funções de fala.

Fuzer e Cabral (2014, p. 104) indicam que há dois papéis fundamentais da fala: “dar” que significa “convidar a receber” e “solicitar” que significa “convidar a dar”, e que há dois tipos de valores que podem ser trocados nesse processo de “dar e solicitar”: as informações ou bens e serviços, ou seja, a interação pode ocorrer em torno de uma troca de informação ou de uma troca de bens e serviços.

A seguir, apresento um quadro que demonstra os papéis e as funções de fala:

**Quadro 6:** Papéis e funções de fala

<b>Papel de fala</b>	<b>Função de fala</b>	<b>Função no discurso</b>	<b>Resposta pressuposta</b>
Oferecer bens e serviços	Oferecimento	Proposta	Aceitar ou recusar a oferta
Pedir bens e serviços	Pedido	Proposta	Cumprir ou rejeitar o pedido
Oferecer informações	Declaração	Proposição	Concordar ou discordar da declaração
Pedir informações	Interrogação	Proposição	Responder ou ignorar a interrogação

**Fonte:** Almeida (2010a, p.23, adaptado)

Na troca de informações, é solicitado ao interlocutor o desempenho de um papel verbal, ou seja, ele pode afirmar, negar ou fornecer uma informação ausente. Nesse caso, a oração tem a forma de uma proposição. Na troca de bens e serviços, o indivíduo usa a linguagem para influenciar o comportamento de outro indivíduo. Nesse caso, temos a oração como proposta.

Dentro do Sistema de MODO, há três modos oracionais que realizam as funções de fala: interrogativo, declarativo e imperativo. As orações no modo interrogativo realizam-se através de perguntas ou ofertas. As orações no modo declarativo realizam-se através de declarações exclamativas e não exclamativas. As orações no modo imperativo realizam-se através de comandos, são indicadas por verbos que expressam ordem.

No sistema de MODO, a oração se organiza em dois componentes: o Modo e o Resíduo. O Modo é composto do Sujeito, grupo nominal e Finito, grupo verbal “responsável pelas relações temporais e modais da proposição” (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004, p. 110 APUD ALMEIDA, 2010a, p. 22). O Resíduo é o restante da oração, que pode ser dividido em três tipos: o predicador, o complemento e o adjunto.

## 2.2 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Martin (2009) apud Almeida e Vian Jr. (2018, P. 275 e 276) aponta que há seis sistemas semântico-discursivos que abrangem a textura do texto. São eles: Avaliatividade, Negociação, Ideação, Conjunção, Identificação e Periodicidade.

**Avaliatividade:** trata dos recursos utilizados para realizar as avaliações na linguagem [...]

**Negociação:** refere-se à interação como troca entre os falantes, isto é, como os interactantes assumem e atribuem papéis. [...]

**Ideação:** refere-se ao conteúdo do discurso, [...] trata-se dos tipos de significados ideacionais que são realizados no texto;

**Conjunção:** ocupa-se das interconexões entre as atividades reformulando-as, sequenciando-as, adicionando-as, etc. [...]

**Identificação:** abrange questões de como as pessoas, lugares e coisas são introduzidas no texto. [...]

**Periodicidade:** consiste no ritmo do discurso, as camadas de previsões que sinalizam ao leitor o que pode acontecer, as camadas que consolidam o significado. (MARTIN, 2009 *apud* ALMEIDA E VIAN JR, 2018, P. 275 e 276)

Dos seis sistemas semântico-discursivos, apresento a seguir os conceitos principais do sistema, o qual utilizo nas análises dos dados, o Sistema de Avaliatividade. Os estudos referentes a este sistema começaram a se desenvolver em 1989, com o foco na análise de avaliação no discurso. Os pesquisadores Martin e White (2005) são responsáveis pelo desenvolvimento deste sistema que rompe com o tradicional, pois, além da estrutura se preocupa com a linguagem em contexto, principalmente com as avaliações realizadas pelos falantes.

De acordo com Vian Jr. (2010, p. 28 e 29)

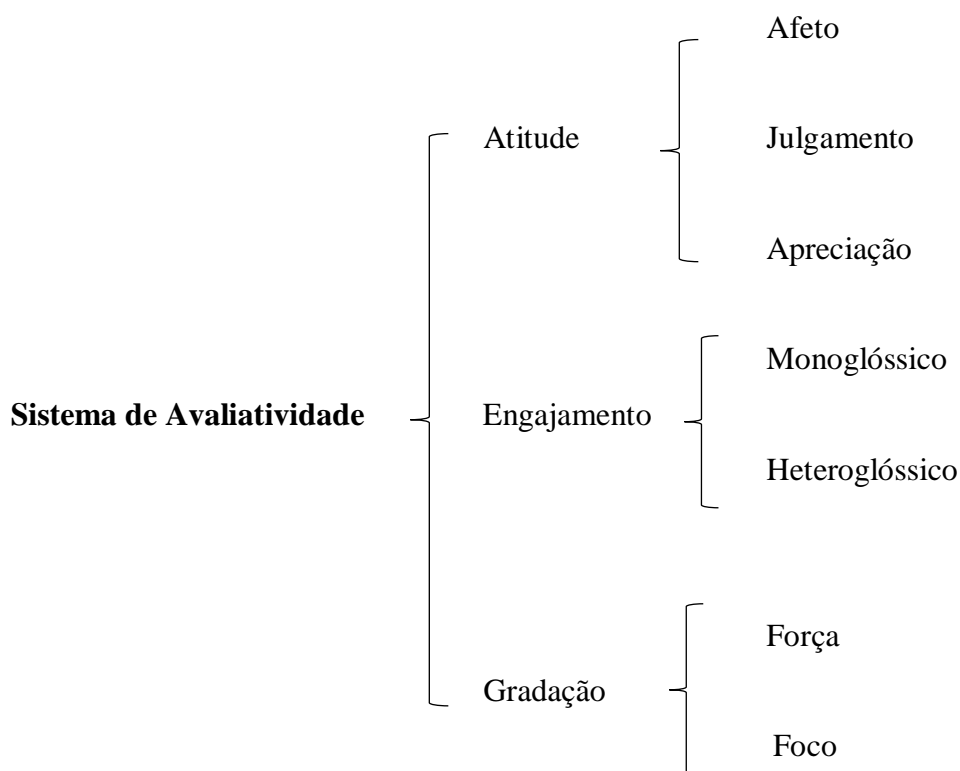
A relação entre linguagem e contexto e as possibilidades de avaliações que podem ser feitas pelos usuários nos contextos em que interagem faz emergir o Sistema de Avaliatividade como um sistema de recursos interpessoais à

disposição do produtor de textos para que se posicione em relação ao que expressa. (VIAN JR, 2010, p. 28 e 29).

Como aponta Vian Jr., o Sistema de Avaliatividade é um sistema que se encontra inserido dentro da metafunção interpessoal. É um sistema que tem como principal objetivo identificar, analisar, descrever a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o falante/escritor utiliza na produção do seu discurso/texto. A questão central desta área é a avaliação, a posição que o indivíduo assume perante algo quando se comunica. Por isso, opto pela escolha do Sistema de Avaliatividade como base para a realização das análises dos dados deste estudo, pois o ponto chave na discussão do tema proposto está centrado na avaliação.

O Sistema de Avaliatividade divide-se em três subsistemas. São eles:

**Figura 5:** Sistema de Avaliatividade



**Fonte:** Sistema de Avaliatividade, adaptado de Almeida (2010b).

O subsistema atitude está voltado para as avaliações relacionadas às emoções, aos comportamentos, e à apreciação das coisas. O engajamento está voltado para o sujeito, o seu

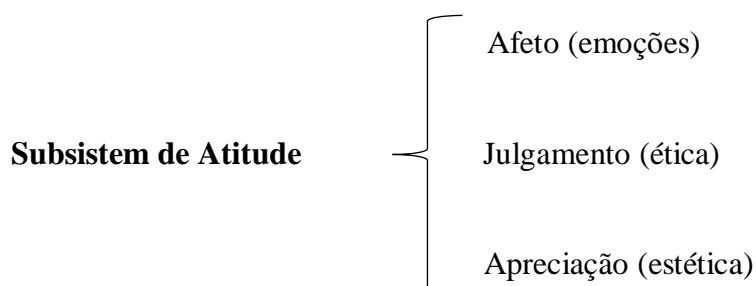
discurso e a polifonia presente em sua construção discursiva. A gradação está voltada para a intensidade aplicada aos sentimentos.

Nesta pesquisa, o foco de análise estará no subsistema de Atitude. A descrição deste subsistema é apresentada no tópico a seguir.

### 2.2.1 SUBSISTEMA DE ATITUDE

O Subsistema de Atitude é, de acordo com Almeida (2010b, p. 41), “responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas [...]”, a atitude serve para avaliar tanto o discurso falado quanto o discurso escrito realizado em diversos contextos. Está voltado para as avaliações realizadas frente às emoções, aos comportamentos e aos objetos. Este subsistema divide-se em três tipos:

**Figura 6:** Subsistema de Atitude: afeto, julgamento e apreciação



**Fonte:** Subsistema de Atitude: afeto, julgamento e apreciação, adaptado de Almeida (2010b).

Os subtipos de Atitude são apresentados a seguir. Primeiro, apresento o afeto e seus tipos e, em seguida, exponho os tipos de julgamento e, por último, caracterizo a apreciação.

#### 2.2.1.1 CATEGORIA DE AFETO

O afeto está relacionado às emoções, aos sentimentos do sujeito discursivo, sejam eles positivos ou negativos. Conforme aponta Almeida (2010b, p. 45) “[...] o afeto [...] diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes indicando como os falantes se comportam emocionalmente, em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos

acontecimentos”. Tais sentimentos podem ser manifestados de forma explícita ou implícita. Neste último, cabe a interpretação do ouvinte/leitor.

Nós atendemos ao que tem sido tradicionalmente tratado sob o título de "afeto" - o meio pelo qual escritores/falantes avaliam as entidades positiva ou negativamente, os acontecimentos e os estados de coisas com os quais seus textos estão relacionados. Nossa abordagem nos leva além de muitos relatos tradicionais de "afeto", pois aborda não apenas os meios pelos quais falantes/escritores codificam abertamente o que eles apresentam como suas próprias atitudes, mas também aqueles meios pelos quais eles ativam indiretamente posturas avaliativas e posicionam leitores/ouvintes para fornecer suas próprias avaliações. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 2)<sup>4</sup>

Conforme Martin e White (2005, p. 2), ao realizarmos nossas avaliações acerca das pessoas, das coisas e dos nossos próprios sentimentos, indiretamente, posicionamos os nossos ouvintes/leitores a realizarem as próprias avaliações.

Martin e White (2005, p. 49) categorizam o afeto em três tipos. São eles:

#### Quadro 7: Tipos de afeto

<b>(in)Felicidade</b>	Amor, ódio, tristeza e felicidade
<b>(in)Satisfação</b>	Ansiedade, medo e confiança
<b>(in)Segurança</b>	Tédio, desprazer, curiosidade, respeito

**Fonte:** baseado em Martin e White (2005, p. 49)

A seguir, apresento exemplos dos tipos de afeto:

- **In/Felicidade** – São as emoções relacionadas ao coração de sentir-se feliz/triste – amor, ódio, tristeza e felicidade.

#### Exemplo 2<sup>5</sup>:

Professora 1: eu gosto de interagir com eles. (Felicidade)

<sup>4</sup>We attend to what has traditionally been dealt with under the heading of ‘affect’ – the means by which writers/speakers positively or negatively evaluate the entities, happenings and states-of-affairs with which their texts are concerned. Our approach takes us beyond many traditional accounts of ‘affect’ in that it addresses not only the means by which speakers/writers overtly encode what they present as their own attitudes but also those means by which they more indirectly activate evaluative stances and position readers/listeners to supply their own assessments. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 2)

<sup>5</sup> Os exemplos contidos aqui com identificação foram retirados do *corpus* da pesquisa, os que não possuem identificação foram elaborados pela autora conforme postulados de Almeida (2010<sup>a</sup>).

### Exemplo 3:

Professora 3: eu **odeio** matemática. (Infelicidade)

- **In/Satisfação** – São sentimentos relacionados aos objetivos realizados – tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito.

### Exemplo 4:

Professora 2: Olha, dentro da pedagogia, pra criança, eu me **sinto super bem** (Satisfação)

### Exemplo 5:

Maria estava **frustrada** com aquela situação. (Insatisfação)

- **In/Segurança** - São sentimentos relacionados ao bem-estar social – ansiedade, temor, confiança. Envolvem sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente e às pessoas.

### Exemplo 6:

Professora 5: [...] eu sou uma professora **Mãe** (Segurança)

### Exemplo 7:

Professora 1: Eu me **sinto fora da zona de conforto** pra tudo. (Insegurança)

A felicidade ou infelicidade envolve os modos de sentir-se feliz ou triste. A satisfação ou insatisfação está relacionada aos sentimentos de realização e frustração em relação às atividades nas quais estamos envolvidos, os sentimentos, nesse caso, são associados à “paternidade”, à liderança. A segurança ou insegurança envolve os sentimentos de paz e ansiedade em relação ao que nos cerca. Os sentimentos, nesse caso, são associados com a "maternidade", a proteção (ou não) do mundo exterior.

Os afetos podem ser bons (positivos) e maus (negativos) e ainda podem se manifestar de forma explícita ou implícita e são expressos por meio de estruturas gramaticais. Martin (2000) *apud* Almeida (2010a, p. 45) descreve algumas dessas estruturas gramaticais:

- O afeto expressando uma qualidade. Os participantes são qualificados por meio de epítetos:

Ex: A **happy** boy. (Epíteto)<sup>6</sup>

- O afeto atribuindo qualidades aos participantes:

Ex: The boy was **happy**. (Atributo)

- O afeto qualificando, por meio de adjuntos de circunstância, a forma pelos quais os processos são realizados:

Ex: The boy played **happily**. (Adjunto de circunstância)

Almeida (2010a, p. 47) esclarece que o atributo corresponde ao predicativo do sujeito, o epíteto corresponde a função de adjetivo e o adjunto de circunstância acrescenta uma característica à situação.

### 2.2.1.2 CATEGORIA DE JULGAMENTO

O Julgamento está relacionado às avaliações do comportamento das pessoas, frente às regras morais, leis e normas convencionadas socialmente. O falante ou escritor realiza avaliações de aprovação ou reprovação (honesto/desonesto, ético/imoral, leal/desleal, entre outros).

Conforme aponta Martin e White (2005, p. 52), os julgamentos podem ser divididos em estima social e sanção social. Os Julgamentos de estima social são veiculados geralmente por meio da oralidade através de conversas, fofocas, piadas e histórias, meios pelos quais os laços sociais são formados. Os julgamentos de sanção social são geralmente veiculados por escrito, através de decretos, regras, regulamentos e leis, que ditam como o indivíduo deve se comportar perante as orientações da igreja e do Estado, meio pelo qual o caráter cívico do indivíduo é formado, meio pelo qual se define o que é certo ou errado.

---

<sup>6</sup> Exemplos de Almeida (2010<sup>a</sup>, p. 45 e 46).

Os julgamentos de estima social se desdobram em três tipos: a normalidade, a capacidade e a tenacidade. Os julgamentos de sanção social se desdobram em dois tipos: a propriedade e a veracidade. O quadro 8 a seguir mostra os dois tipos:

**Quadro 8:** Tipos de julgamento

<b>Estima social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Normalidade	Sortudo, normal, afortunado.	Infeliz, desprezível, estranho.
Capacidade	Poderoso, inteligente, talentoso.	Fraco, lento, estúpido.
Tenacidade	Corajoso, heroico, resoluto.	Covarde, imprudente, distraído.
<b>Sanção Social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Veracidade	Verdadeiro, honesto, autêntico	Desonesto, mentiroso, falso.
Propriedade	Bom, moral, ético, justo	Mal, corrupto, imoral, injusto.

**Fonte:** Martin e White (2000, p. 156) *apud* Almeida (2010<sup>a</sup>, p. 54)

A seguir, apresento exemplos dos tipos de julgamento:

- **Normalidade:** Quão incomum o indivíduo é?

**Exemplo 8:**

Julie é muito **estranha**.

- **Capacidade:** Quão capaz o indivíduo é?

**Exemplo 9:**

Felipe é um garoto **inteligente**.

- **Tenacidade:** Quão confiável o indivíduo é?

**Exemplo 10:**

Ela é uma pessoa **confiável**.

- **Veracidade:** Quão verdadeiro o indivíduo é?

**Exemplo 11:**

Pedro é um rapaz **honesto**.

➤ **Propriedade:** Quão ético o indivíduo é?

**Exemplo 12:**

Ele é **ímoral**.

De acordo com Almeida (2010a, p. 51), o julgamento também pode ser realizado gramaticalmente pelos epítetos e atributos, afinal, esse recurso ressalta as qualidades ou defeitos do falante/escritor. São recursos frequentemente utilizados nas avaliações de julgamento.

### 2.2.1.3 CATEGORIA DE APRECIÇÃO

A apreciação está relacionada às avaliações sobre as coisas, os objetos, filmes, peças teatrais, podendo apresentar gostos e desgostos, dependendo da reação que essas coisas causam ao sujeito, se positiva ou negativa.

Com apreciação, nós voltamos para significados construindo nossas avaliações de "coisas", especialmente coisas que fazemos e performances que damos, mas também incluindo fenômenos naturais - o que essas coisas valem (como as valorizamos). Em termos gerais, as apreciações podem ser divididas em nossas "reações" às coisas (elas captam nossa atenção; elas nos agradam?), sua "composição" (equilíbrio e complexidade) e seu "valor" (como inovador, autêntico, oportuno), etc.) (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56)<sup>7</sup>

Conforme aponta Martin e White (2005, p. 56), a apreciação pode ser dividida em três tipos: a reação, a composição e a valoração. A figura a seguir mostra os tipos de apreciação:

**Quadro 9: Tipos de apreciação**

<b>Reação</b>	Impacto
	Qualidade
<b>Composição</b>	Proporção/Equilíbrio
	Complexidade
<b>Valoração</b>	Valoração

**Fonte:** Adaptado de Almeida (2010a, p.110)

<sup>7</sup> With appreciation we turn to meanings construing our evaluations of ‘things’, especially things we make and performances we give, but also including natural phenomena – what such things are worth (how we value them). In general terms appreciations can be divided into our ‘reactions’ to things (do they catch our attention; do they please us?), their ‘composition’ (balance and complexity), and their ‘value’ (how innovative, authentic, timely, etc.) (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56)

➤ **Reação:** corresponde às reações que as coisas provocam nas pessoas e as reações são divididas em dois tipos:

- **Reação-impacto:** corresponde ao impacto que as coisas causam nas pessoas.

**Exemplo 13:**

O filme era **tedioso**.

- **Reação-qualidade:** corresponde a qualidade dos objetos.

**Exemplo 14:**

O filme era **bom**.

➤ **Composição:** corresponde às nossas percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto ou processo. Há dois tipos de composição. São elas:

- **Composição-equilíbrio:** corresponde ao equilíbrio das coisas.

**Exemplo 15:**

Esta torta está **deliciosa**.

- **Composição-complexidade:** corresponde ao nível de complexidade dos objetos.

**Exemplo 16:**

A língua inglesa é **difícil**.

➤ **Valoração:** corresponde ao valor que é atribuído as coisas, aos objetos.

**Exemplo 17:**

O trabalho é **muito digno**.

## 2.3 PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO BRASIL UTILIZANDO A LSF

Apresento, a seguir, algumas pesquisas desenvolvidas por estudiosos do grupo GEPLAEL pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional sobre ensino e formação de professores. Destaco também um quadro levantado por Vian Jr. e Almeida (2018) acerca do número de dissertações e teses que foram realizadas entre os anos 2005 e 2017 e, em seguida, faço uma breve exposição dos estudos contidos no livro *Linguagem e Representações: Estudos e Linguística Sistêmico-Funcional* organizado pelos pesquisadores Cristiane Fuzer e Thiago Santos da Silva em 2014, a fim de exemplificar a variedade de pesquisas que são desenvolvidas utilizando esta teoria.

### 2.3.1 Pesquisas sobre ensino e formação de professores desenvolvidas pelo grupo GEPLAEL no âmbito do Sistema de Avaliatividade entre 2016 e 2019

Nesta seção, apresento algumas dissertações de mestrado desenvolvidas por alunos do grupo GEPLAEL coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida. O grupo desenvolve pesquisas na área de formação de professores e análise do discurso Sistêmico-Funcional, mais especificamente, com o foco no estudo da avaliação na linguagem.

Vieira (2016), em sua dissertação, cujo título é “Os elementos léxico-gramaticais de atitude em comentários de blogs para o ensino de português” apresenta um estudo voltado para a avaliação de comentários de *blogs* de ensino da língua portuguesa, o *corpus* da pesquisa consta dos comentários destes *blogs*.

O autor utiliza o Sistema de Avaliatividade para compreender como o público de *blogs* para o ensino de Língua Portuguesa avalia esse processo de ensino-aprendizagem em seus mais diversos aspectos. Vieira (2016, p. 164), em suas considerações finais, aponta que o ensino de português apresentado nos *blogs* “pode proporcionar a descentralização do conhecimento, isto é, levar o estudante a uma autonomia educativa na construção da sua própria aprendizagem, para que não fique totalmente dependente do ensino restrito ao ambiente escolar”.

Sousa (2017), em sua dissertação intitulada “Aspectos que delineiam a identidade docente de oito professores de inglês: um estudo com base no Sistema de Avaliatividade” busca compreender aspectos identitários de oito professores de inglês da rede pública de educação do estado de Goiás, em Goiânia. O *corpus* da pesquisa consta de entrevistas semi-estruturadas

realizadas com estes professores. A autora utilizou o Sistema de Avaliatividade, mais especificamente, o Subsistema de atitude para realizar as análises.

No decorrer do estudo, a pesquisadora constatou que os professores entrevistados “se avaliam preparados para ensinar, mas que este processo não se concretiza por fatores que estão além de seus controles, deixando-os desconfortáveis com o não aprendizado dos alunos” e, ainda, que os resultados apontados pela pesquisa revelam que os aspectos identitários desses professores estão de acordo com a atual configuração da sociedade, ou seja, possuem uma identidade descentrada, fragmentada.

Oliveira (2017), em sua dissertação cujo título é “Elementos avaliativos em comentários de *blogs* de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliatividade” apresenta um estudo voltado para o ensino de português para alunos surdos, o corpus da pesquisa consta de textos de postagens em *blogs* onde se encontram dicas de como ensinar a Língua Portuguesa a esses estudantes.

O autor utiliza a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional aliada ao Sistema de Avaliatividade para analisar os *posts* de *blogs* de ensino da Língua Portuguesa para surdos. Ele utiliza o Sistema de Atitude na análise dos comentários dos usuários dos blogs. Esses usuários são profissionais da área de ensino de português para surdos.

Os resultados do estudo apontaram que as avaliações dos participantes dos *blogs* de ensino de português para surdos revelaram vários aspectos positivos em relação ao uso desses *blogs*, o que, segundo o autor, justifica a relevância que estes têm na contribuição do ensino linguístico para os surdos nessa especificidade. O autor chama a atenção para a necessidade de haver mais pesquisas e investigações nessa área, para a realização das pesquisas sobre formação de professores, conhecimento da Libras como L1 e do Português como L2 para surdos e a criação de materiais de Português para surdos.

Miranda (2017), em sua dissertação intitulada “O livro didático de língua portuguesa “ser protagonista”: uma análise de transitividade na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional” teve como objetivo principal investigar como são construídas e estruturadas as atividades propostas na unidade de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”, direcionado aos alunos do terceiro ano do ensino médio da rede regional de Catalão.

O *corpus* apresentou 2.692 palavras, distribuídas entre processos, nominalizações e circunstâncias, compondo as atividades de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”. A autora utilizou a LSF, mais especificamente, o Sistema de Transitividade da metafunção ideacional na realização das análises.

Mendonça (2018), em sua dissertação intitulada “Análise multimodal das aberturas de unidades da coleção high up: na perspectiva da gramática de *design* visual” teve como objetivo analisar textos, verbais e não-verbais, que compõem as aberturas das unidades da coleção didática de inglês *High Up*, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2015, recomendado para o Ensino Médio, organizado pelas autoras Reinildes Dias; Leina Juca e Raquel Faria.

A autora da dissertação utilizou a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional e a Gramática de *Design* Visual na realização das análises. Como resultados do estudo, a pesquisadora constatou que

Por meio da veiculação de imagens, pela perspectiva da GDV, comprova-se que, é imprescindível identificar os elementos que difundem um determinado conhecimento, aproximando o leitor ou estudante das características culturais da língua inglesa, presentes nas imagens das aberturas de unidades analisadas. (MENDONÇA, 2018, p. 98)

Outra pesquisa interessante é a de Romanhol (2018) em “O discurso do professor acerca da disciplina de libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade”. O estudo teve como objetivo compreender a atuação do professor de Libras na disciplina que é ofertada nas licenciaturas de cinco instituições de ensino superior públicas do Estado de Goiás, por meio da análise de seu discurso, observando os principais obstáculos e desafios encontrados por ele na prática em sala de aula. O *corpus* foi levantado a partir de entrevistas e os dados foram analisados a partir do Sistema de Avaliatividade.

Os resultados obtidos pela pesquisa demonstram que os professores avaliam positivamente a inserção da Libras no ensino superior, embora tenham enfrentado sérios problemas estruturais e políticos com o desenvolvimento da disciplina.

Rodrigues G. (2019), em sua dissertação “Língua materna no ensino e aprendizagem da língua estrangeira – inglês: perspectivas a partir do sistema de avaliatividade” apresenta um estudo sobre o uso da língua materna no ensino de língua inglesa, utilizando como *corpus* textos de dois *blogs* e um *vlog* que abordam o tema de aquisição de um novo idioma, investigando por meio dos elementos léxico-gramaticais, através do subsistema de Atitude, como estes autores dos *blogs* e *vlog* – professores de Língua Inglesa – se posicionam quanto ao emprego da língua materna no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, da língua Inglesa.

Os resultados do estudo apontaram que a categoria de Apreciação do tipo Valoração positiva ocorreu com maior expressividade nos documentos orientadores. O autor revela que a

utilização da língua materna em sala de aula ainda gera desacordo entre os profissionais. E, com relação à formação dos professores, o autor explica que estes profissionais devem ter conhecimento e fluência na língua ensinada, além de entenderem a necessidade do grupo e de cada aluno.

Santos (2019), em sua dissertação intitulada “Avaliatividade em discursos de surdos no ensino médio: Uma Análise Sistêmico-Funcional” teve como objetivo geral investigar como e quais avaliações são expressas pelos Surdos que partilham experiências acadêmicas sob o olhar da perspectiva inclusiva. O autor utiliza a LSF e categoriza estes discursos por meio do sistema de Avaliatividade, mais especificamente, do subsistema de Atitude.

O *corpus* foi coletado a partir de entrevistas filmadas realizadas com cinco participantes, alunos Surdos matriculados no 3º ano do ensino médio em instituições de ensino públicas que se situam na região metropolitana de Goiânia, a capital do estado de Goiás. A partir dos resultados obtidos, o autor percebeu, com esta investigação, que os Surdos vivem em uma situação escolar complexa, baseada nas barreiras linguísticas, culturais e identitárias, o que promove o insucesso destes alunos diante do sistema educacional.

Félix (2019), em sua dissertação “A mulher no discurso de Cora Coralina: uma análise do Sistema de Avaliatividade”, teve como objetivo investigar os elementos léxico-gramaticais em nove poemas e um conto, baseando-se no subsistema de Atitude, com o intuito de compreender como a escritora Cora Coralina dispõe-se das escolhas léxico-gramaticais para referir-se à mulher.

Os resultados da pesquisa demonstraram haver uma expressividade maior da avaliação de julgamento, em relação às avaliações de afeto e apreciação, pois o contexto histórico de produção dos poemas ditava os comportamentos que deveriam ser seguidos, principalmente, pelas mulheres. Assim foi possível notar como a escritora deixa transparecer, na sua escrita, traços dessa imposição social. A autora notou a existência de uma reflexão por parte da poetisa em relação aos padrões e papéis que as mulheres deveriam assumir, questionamentos que estão evidentes nas escolhas léxico-gramaticais que são realizadas pela poetisa Cora Coralina.

Andrade (2019), em sua dissertação intitulada “Um olhar para o estágio supervisionado – uma análise do Sistema de Avaliatividade” teve como objetivo analisar, por meio da Linguística Sistêmico-Funcional, a percepção dos alunos de Estágio Supervisionado de Letras acerca da prática docente, identificando os elementos avaliativos existentes nos artigos científicos extraídos do *Google* acadêmico, a fim de analisar e categorizar os dados coletados

nos artigos relacionados de forma direta ou indiretamente aos relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Letras por meio do sistema de avaliabilidade.

O *corpus* coletado para a realização da pesquisa são trechos extraídos das conclusões dos artigos que se relacionam a relatos de experiência de alunos estagiários. A autora concluiu, com esta pesquisa, que o Estágio Supervisionado é um momento ímpar para o aluno, bem como a formação docente é um processo de constante planejamento e construção reflexiva, visto que o professor constrói sua identidade pessoal e profissional aula a aula, a cada desafio que encontra pela sua jornada.

Neigrames (2019), em “Setembro azul: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da Linguística Sistêmico-Funcional”, teve como principal objetivo analisar os discursos de professores surdos e identificar possíveis macro categorias que se relacionam ao processo de “emancipação educacional” que culminaram, no ano de 2011, em uma mobilização nacional dos Surdos que se intitulou “Setembro Azul”.

Como fundamentação teórica, a autora utilizou o Sistema de Avaliabilidade, mais especificamente, o Subsistema de Engajamento. O *corpus* da pesquisa é composto de nove discursos de professores surdos atuantes do movimento surdo. De acordo com a autora, a análise desses discursos permitiu apresentar resultados positivos acerca da acessibilidade educacional e identificar algumas características relacionadas à busca pela emancipação educacional através das políticas linguísticas e das escolas bilíngues.

### **2.3.2 Pesquisas desenvolvidas pelo viés da LSF**

Nesta seção, apresento dados relevantes sobre o panorama dos estudos desenvolvidos no Brasil em Linguística Sistêmico-Funcional. Primeiro, exponho de forma sucinta os dados levantados por Almeida e Vian Jr. em 2018, no artigo Estudos em avaliabilidade no Brasil: panorama 2005-2017, pois o artigo desenvolvido pelos autores mencionados demonstra em números quantitativos o desenvolvimento de pesquisas em LSF. Em seguida, apresento a coletânea de textos contidos no livro Linguagem e Representações: Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional, publicado em 2014, organizado pelos pesquisadores Thiago Santos da Silva e Cristiane Fuzer, com o intuito de expor a variedade de pesquisas desenvolvidas pelo viés da LSF.

Almeida e Vian Jr. (2018), em seu artigo intitulado Estudos em avaliabilidade no Brasil: panorama 2005-2017, apresentam um panorama dos estudos desenvolvidos em língua

portuguesa no Brasil que utilizam o Sistema de Avaliatividade, entre os anos 2005, ano de publicação da obra *The language of evaluation* dos pesquisadores Martin e White, até o ano de 2017, mostrando a evolução da quantidade de pesquisas que foram desenvolvidas utilizando este sistema durante os anos mencionados, culminando na construção do conhecimento.

**Quadro 10:** Quantitativo de dissertações e teses

Ano	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
2005			1	1
2007	1			1
2008	3		4	7
2009	4		2	6
2010	2		3	5
2011	6		3	9
2012	6		4	10
2013	14		4	18
2014	18		7	25
2015	20	1	10	31
2016	13	2	10	25
2017	3		2	5
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>3</b>	<b>50</b>	<b>143</b>

**Fonte:** Almeida e Vian Jr. (2018, p. 281)

A partir das informações contidas no quadro, foi possível notar que, entre 2005 e 2017, ao longo de 12 anos, foram escritas 90 dissertações e teses no mestrado acadêmico, 3 no mestrado profissional e 50 no doutorado, totalizando 143 produções que utilizam o Sistema de Avaliatividade. Este número indica que a Linguística Sistêmico-Funcional tem sido útil no desenvolvimento de dissertações e teses de vários pesquisadores no Brasil, fator positivo que demonstra a eficácia da teoria.

Para exemplificar a variedade de temáticas desenvolvidas utilizando a Linguística Sistêmico-Funcional, destaco o livro *Linguagem e Representações: Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional*, publicado em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Organizado pelos pesquisadores Thiago Santos da Silva e Cristiane Fuzer, é referência dos estudos em Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil. O livro é composto de uma coletânea de 8 estudos, frutos de investigações vinculadas ao projeto de pesquisa “Gramática sistêmico-funcional da língua portuguesa para análise de representações sociais” desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Maria. A coletânea conta ainda com textos de pesquisadores da Universidade de Brasília,

do Instituto Nacional de Educação dos Surdos e da Universidade Federal do Pampa. A seguir, apresento as temáticas dos estudos contidos nas coletâneas e seus respectivos autores:

O primeiro estudo da coletânea é intitulado de Representações de professor em discursos paraninfos da área de Letras, de autoria de Elisane Scapin e Cristiane Fuzer. O segundo estudo é intitulado Representações de homossexuais idosos na mídia, de autoria de Thiago Santos da Silva. O terceiro estudo é intitulado Representações de Dilma Rousseff: de sargentona à presidente frágil, de autoria de Fernanda Beatriz Caricari de Moraes. O quarto estudo é intitulado Representações para atores sociais e para ofensa no ambiente de projeção oracional em boletins de ocorrência de injúria, de autoria de Marcos Rogério Ribeiro. O quinto estudo é intitulado Representações para mulheres em evangelhos do novo testamento, de autoria de Angela Maria Rossi e Cristiane Fuzer. O sexto estudo é intitulado Representações do povo e dos políticos em discurso parlamentares, de Edna Cristina Muniz da Silva e Angela Silva da Veiga. O sétimo estudo é intitulado Representações para mulheres contemporâneas em crônicas de Martha Medeiros, de Leticia Oliveira de Lima e Cristine Fuzer e o oitavo estudo é intitulado Avaliação e ideação: acoplamentos avaliativos em editoriais, de Glivia Guimarães Nunes e Sara Regina Scotta Cabral.

Observo, portanto, a variedade de pesquisas que foram desenvolvidas, a diversidade de temas que utilizaram como escopo teórico a LSF, demonstrando que a teoria, originalmente pensada para o uso em língua inglesa, tem sido perfeitamente adaptada à língua portuguesa, aos estudos dos pesquisadores brasileiros.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer desta pesquisa. De acordo com os teóricos Marconi e Lakatos (2003, p.83), “[...] método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Neste sentido, pode-se observar a seguir a descrição desse conjunto de atividades que foram essenciais na constituição desta pesquisa: a caracterização da pesquisa, a definição do *corpus*, a escolha dos participantes, o contexto, a coleta de dados e a apresentação do programa *WordSmith Tools 4.0*.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de campo exploratória e se desenvolve numa perspectiva quantiquantitativa. Dörnyei (2007) chama essa combinação de *Mixed Methods* (métodos mistos) que envolve procedimentos de coleta de dados que resultam em dados numéricos e procedimentos de coleta de dados que resultam em dados não-numéricos, coletados por meio de entrevista.

Neste sentido, esta pesquisa é qualitativa, uma vez que me propus a compreender este grupo social, os professores que estão ministrando uma disciplina para a qual não possuem uma formação específica. Para tanto, realizo, nesse trabalho, uma análise do discurso de base Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), a partir do Sistema da Avaliatividade proposto por Martin e White (2005), de modo a identificar como os participantes realizam suas avaliações de atitude ao discursar sobre sua prática docente frente a essa situação de deslocamento. A pesquisa é quantitativa, pois nesse processo utilizo como suporte o programa computacional *WordSmith Tools 4.0*, que auxiliou na contagem e categorização dos dados, verificando as regularidades com o qual determinado termo aparece no discurso.

A base complementar teórica da pesquisa é composta por Almeida (2010a; 2010b), Barbara e Macêdo (2009), Celani (2000), Vian Jr (2010), entre outros, que têm realizado pesquisas de suma importância na área da Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional e sobre Sistema de Avaliatividade, discutindo as teorias que embasam esta pesquisa.

### **3.1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA**

Apresento a seguir os objetivos e as questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

#### **3.1.1.1 Objetivo geral**

Investigar o discurso de professores da educação básica de Catalão – GO, que lecionam disciplinas que não são a de sua formação, a partir do Sistema de Avaliatividade.

#### **3.1.1.2 Objetivos específicos**

- (i) Averiguar como as professoras se veem dentro deste contexto social;
- (ii) Identificar os problemas encontrados pelas participantes dentro e fora de sala de aula, no planejamento e ministração das aulas;
- (iii) Identificar e analisar os elementos léxico-gramaticais avaliativos utilizados por elas ao avaliar sua prática docente.

#### **3.1.1.3 Questões de pesquisa**

1. Como as professoras expressam suas avaliações sobre si, sobre as aulas, sobre os alunos, sobre a equipe gestora da escola?
2. Quais são as escolhas léxico-gramaticais utilizadas nos discursos destas professoras para realizar essas avaliações?
3. Quais as possíveis limitações enfrentadas pelas professoras no contexto da escola, tanto na sala de aula quanto na preparação das aulas?
4. Quais as categorias do subsistema de atitude são mais utilizadas: afeto, julgamento ou apreciação?
5. O que as professoras avaliam negativamente e positivamente?

### 3.1.2 CORPUS

O *corpus* selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa foi coletado a partir de entrevistas realizadas com cinco professoras da rede municipal de educação da cidade de Catalão –GO. O foco foi analisar os traços de avaliatividade presentes nos discursos de professoras formadas em Letras que ministram disciplinas para as quais não possuem formação específica.

O objetivo é identificar como essas participantes se expressam sobre as experiências vividas no contexto educacional. Assim, foi possível investigar como o professor se vê dentro deste contexto social, identificar os problemas encontrados pelos participantes no planejamento e ministração das aulas e analisar os elementos léxico-gramaticais avaliativos utilizados pelas participantes ao avaliar sua prática docente.

### 3.1.3 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- (i) Ser professor(a) da Educação Básica.
- (ii) Ser licenciado(a) em Letras Português, ou Português e Inglês.
- (iii) Estar atuando no Ensino Fundamental – 1ª e/ou 2ª fase ministrando outras disciplinas que não são da sua formação.

No percurso de seleção dos participantes, eu pretendia selecionar professores da rede Municipal e Estadual de educação, porém, durante algumas visitas realizadas a três escolas estaduais do município de Catalão – Colégio Estadual Abraão André, Colégio Estadual e Colégio Rita Bretas – procurando identificar professores que se encaixassem no perfil, os mesmos não foram encontrados. Em cada uma destas escolas, estabeleci um diálogo com a Direção que, em todos os casos, negou haver a existência de um professor(a) com formação em Letras atuando fora de sua área, ou seja, de acordo com cada Diretor(a) destas escolas, todos os professores formados em Letras estavam ministrando apenas aulas de Português.

No entanto, ao visitar algumas escolas da rede municipal encontrei vários professores(as) licenciados em Letras ministrando outras disciplinas além do Português, boa parte deles atuando no Ensino Fundamental 1ª fase. Pude notar que, na rede municipal, há

muitos professores com formação em Letras atuando no Ensino Fundamental - 1ª fase nas escolas da rede municipal de educação em Catalão-GO – professores assumindo a função de pedagogo(a).

Desta forma, entrei em contato com a Direção de três escolas municipais, expliquei a finalidade da pesquisa, identifiquei os possíveis participantes - professoras que se encaixavam no perfil e que aceitaram participar da pesquisa - e solicitei a anuência da Direção de cada escola para que fosse possível entrevistar os professores. Mediante a organização de toda a documentação e aprovação do comitê de ética, selecionei, para compor esta pesquisa, 5 professoras formadas em Letras que ministram outras disciplinas, que, por meio de entrevistas, expuseram as opiniões frente a essa situação de deslocamento.

Selecionei 3 participantes da Escola Municipal Nilda Margon Vaz, 1 participante da Escola Municipal Pedro Netto Paranhos e 1 participante da Escola Municipal CAIC São Francisco de Assis. A fim de manter as identidades das participantes anônimas, as nomeei como Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4 e Professora 5.

O quadro a seguir contempla a formação e a área de atuação de cada participante.

**Quadro 11:** Perfil dos participantes da pesquisa

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>LICENCIATURA</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
<b>Professora 1</b>	Letras – Português	2º ano do Ensino Fundamental (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso).
<b>Professora 2</b>	Letras Português e Inglês	2º ano do Ensino Fundamental (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso) e complementa a carga horária no Ensino Fundamental 2ª fase, dando aulas de Inglês.
<b>Professora 3</b>	Letras Português	2º ano do Ensino Fundamental (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso).

<b>Professora 4</b>	Letras Português	4º ano do EF 1 (Português, Ciências, Inglês, Ensino Religioso) e complementa a carga horária no Ensino Fundamental 2ª fase, dando aulas de Ciências e Artes.
<b>Professora 5</b>	Letras Português, tem pós-graduação em métodos e técnicas e em neuropedagogia, tem um curso complementar de pedagogia.	4º ano do Ensino Fundamental (História, Ciências, Geografia)

**Fonte:** Elaborado pela autora

### 3.1.4 CONTEXTO

No âmbito desta pesquisa, para além da superfície do texto, é imprescindível que seja observado e considerado o contexto. Neste caso, o ambiente escolar no qual cada professora está inserida; professoras que atuam no Ensino Fundamental 1ª e 2ª fase no município de Catalão - GO, licenciadas em Letras que ministram outras disciplinas além da Língua Portuguesa.

### 3.1.5 DADOS

Para que a coleta de dados fosse realizada, o primeiro passo tomado foi o estabelecimento de um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Catalão-GO e a Subsecretaria Estadual de Educação, a fim de obter a anuência para a realização da pesquisa. Posteriormente, visitei algumas escolas a fim de identificar os profissionais que se encaixariam no perfil da pesquisa; apresentei o projeto da pesquisa e solicitei a autorização da Direção escolar. Após estar com todas as autorizações em mãos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, e somente mediante a aprovação do comitê, iniciei a coleta dos dados.

Utilizei como método para a coleta de dados a realização de entrevista semiestruturada. Para isso, parti de um questionário composto de 10 perguntas (APÊNDICE A). As entrevistas foram realizadas com 5 professoras da rede municipal de educação, que além das 10 questões

previamente estipuladas responderam a outras questões pertinentes que surgiram no decorrer de cada entrevista. As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo Gravador de Voz do telefone celular *Samsung Galaxy J8*; o local selecionado para a realização das entrevistas foram as próprias escolas nas quais as participantes trabalham. Antes, solicitei a autorização da equipe gestora de cada escola visitada para realizar as entrevistas em local reservado a fim de que o participante ficasse mais confortável.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.195),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195)

As entrevistas realizadas com estas professoras tiveram o objetivo de coletar informações sobre as experiências destas professoras, referente à profissão, ao planejamento e à ministração das aulas. Por meio das entrevistas, pude investigar este problema social do âmbito educacional – professores ministrando disciplinas para as quais não possuem formação – possibilitando analisar, descrever, explicar as avaliações realizadas por estas professoras referente à sua conduta profissional.

Posteriormente, transcrevi as entrevistas e, ainda, a ferramenta computacional *WordSmith tools*, versão 4.0, foi utilizada para auxiliar na categorização dos dados a fim de identificar os elementos avaliativos do discurso do professor.

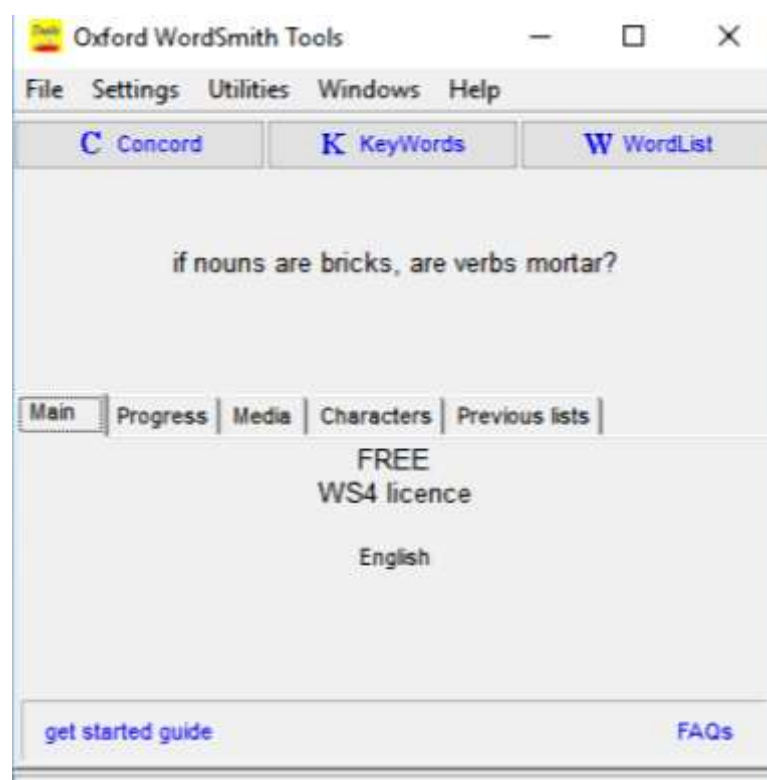
### **3.2 WORDSMITH TOOLS VERSÃO 4.0**

O *WordSmith Tools* 4.0 é um *software* gratuito utilizado por linguistas para auxiliar na observação de como as palavras são utilizadas nos textos. O *software* foi desenvolvido pelo linguista britânico Mike Scott da Universidade de Liverpool; sua primeira versão foi desenvolvida em 1996. O programa tem auxiliado linguistas de diversas partes do mundo – professores e alunos - na preparação de dicionários e nas pesquisas.

O *software* possui três programas: Concord, WordList e KeyWord. A ferramenta "Concord" apresenta as concordâncias das palavras, uma lista de ocorrência de determinada palavra em seus contextos. A ferramenta "KeyWords" encontra as palavras-chave nos textos, a ferramenta "WordList" gera listas de palavras de um texto ou grupo de textos; ela mostra a

frequência que cada palavra aparece em cada arquivo de texto, o percentual das palavras escolhidas no texto, e em quantos arquivos de texto cada palavra foi encontrada. Para utilizar as ferramentas do programa, é necessário utilizar arquivos de texto no formato (.txt), ou seja, texto sem formatação.

**Figura 7:** Página inicial do WordSmith Tools 4.0



**Fonte:** Programa WordSmith Tools 4.0

Para a composição desta pesquisa, utilizei apenas as ferramentas *Wordlist* para obter a lista de frequência dos itens léxico-gramaticais e a *Concord* para realizar as listas de concordâncias destes itens e identificar quais deles são avaliativos.

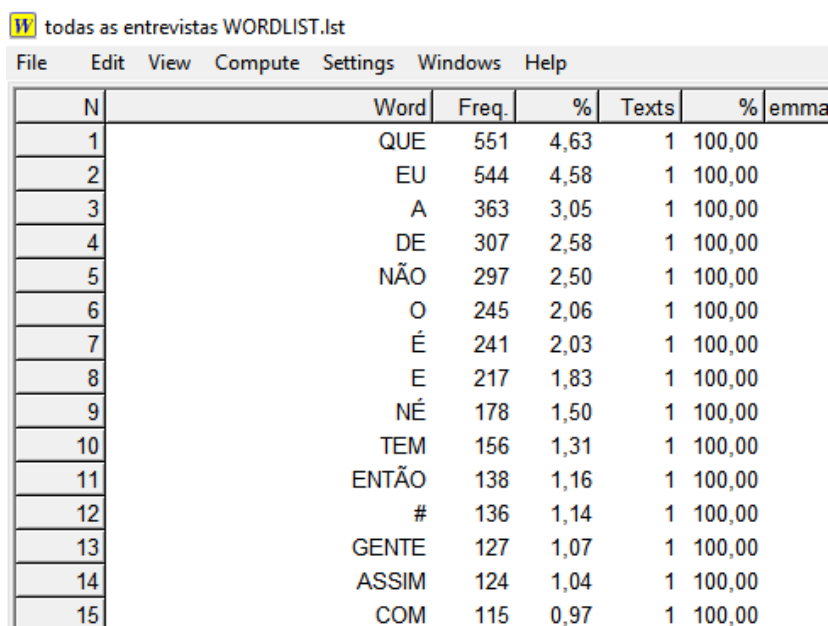
As ferramentas que o programa oferece são muito eficientes no levantamento dos dados quantitativos, sendo este o motivo da escolha deste *software* na realização desta pesquisa, pois assim foi possível observar a frequência com a qual os dados analisados foram utilizados nos discursos das professoras entrevistadas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a realização das análises, segui os seguintes procedimentos: (1) fiz a transcrição dos áudios das entrevistas e realizei uma leitura prévia com o objetivo de identificar os elementos léxico-gramaticais que apresentavam alguma avaliação. (2) salvei os arquivos das transcrições no formato txt. e submeti todos os textos pertencentes ao *corpus* da pesquisa ao programa *WordSmith Tools 4.0*.

Dentro do programa, utilizei a ferramenta *Wordlist* que gerou uma lista das palavras utilizadas nos textos mostrando suas ocorrências, assim pude observar a frequência com a qual cada palavra foi utilizada nos textos. A figura a seguir apresenta um excerto da *Wordlist* gerada.

**Figura 8:** Lista Wordlist do *corpus*



The image shows a screenshot of the WordSmith Tools 4.0 software interface. The window title is "todas as entrevistas WORDLIST.lst". The menu bar includes File, Edit, View, Compute, Settings, Windows, and Help. Below the menu bar is a table with the following columns: N, Word, Freq., %, Texts, and % emma. The table lists 15 words with their respective frequencies and percentages.

N	Word	Freq.	%	Texts	% emma
1	QUE	551	4,63	1	100,00
2	EU	544	4,58	1	100,00
3	A	363	3,05	1	100,00
4	DE	307	2,58	1	100,00
5	NÃO	297	2,50	1	100,00
6	O	245	2,06	1	100,00
7	É	241	2,03	1	100,00
8	E	217	1,83	1	100,00
9	NÉ	178	1,50	1	100,00
10	TEM	156	1,31	1	100,00
11	ENTÃO	138	1,16	1	100,00
12	#	136	1,14	1	100,00
13	GENTE	127	1,07	1	100,00
14	ASSIM	124	1,04	1	100,00
15	COM	115	0,97	1	100,00

**Fonte:** Lista criada pela autora no programa WordSmith Tools 4.0

Em seguida, depois de observar a lista de palavras de maior ocorrência, e mediante o roteiro da entrevista (APÊNDICE A), selecionei algumas palavras que direcionam as avaliações atitudinais sobre aquilo que estou pesquisando, são elas: EU, NÃO, ALUNO, ALUNOS, ELE, ELES, PROFESSOR, PROFESSORES, AULA, AULAS, visto que o foco era analisar as avaliações realizadas pelas professoras com relação a si, aos alunos, as aulas, as disciplinas e a equipe gestora. No quadro a seguir, apresento a ocorrência destas palavras no *corpus*.

**Quadro 12:** Número de ocorrências dos itens avaliativos

<b>Palavra</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Porcentagem %</b>
Eu	544	4,58
Não	297	2,50
Aluno	31	0,26
Alunos	53	0,45
Ele	46	0,39
Eles	68	0,57
Professor	51	0,43
professores	11	0,09
Aula	46	0,39
Aulas	16	0,13

**Fonte:** Elaborado pela autora utilizando o WordSmith Tools

Logo após, submeti cada palavra à ferramenta *Concord* que gerou as listas de concordâncias. Elas foram usadas para identificar os contextos em que as palavras foram utilizadas.

A seguir, apresento um excerto da lista de concordância gerada com a palavra “EU”. Importante observar que o pronome pessoal “EU” é a 2ª palavra com maior número de ocorrência da lista; em todo o *corpus* a palavra apresentou um total de 544 ocorrências, sendo um dos itens léxico-gramaticais avaliativos mais utilizados.

**Figura 9:** Lista de concordância com a palavra “EU”

N	Concordance	Set
1	desenvolver a aula, era isso mesmo? <b>Eu</b> respondi à pergunta? Faz, aqui no 2º	
2	à pergunta? Faz, aqui no 2º ano não, <b>eu</b> já tive mais no 3º, que aí eles já são	
3	errinho eles já sabem, né? esses dias <b>eu</b> achei engraçado, um aqui no 2º ano	
4	nem deveria, né? Sofrer tanto assim, <b>eu</b> acho, pra gente ser professor porque	
5	de de dificuldade de aprendizagem, e <b>eu</b> queria que todos saíssem dali	
6	todos saíssem dali aprendendo, então <b>eu</b> preocupo, soffro, eu nem deveria, né?	
7	aprendendo, então eu preocupo, soffro, <b>eu</b> nem deveria, né? Sofrer tanto assim,	
8	o aprendizado do aluno, eu acho que <b>eu</b> defino só nisso aí mesmo, a	
9	de incapacidade mesmo, quando <b>eu</b> comecei eu pensava assim "eu não	
10	mesmo, quando eu comecei <b>eu</b> pensava assim "eu não vou dar	
11	o aluno, com o aprendizado do aluno, <b>eu</b> acho que eu defino só nisso aí	
12	2º ano ele falou assim pra mim: "tia", <b>eu</b> falei "perai que eu vou olhar aqui no	
13	assim pra mim: "tia", eu falei "perai que <b>eu</b> vou olhar aqui no plano", aí ele falou	
14	"tia, cê não guarda nada na cabeça", <b>eu</b> falei "não, não guardo nada". Um bom	
15	secretaria ela sempre incentiva. Não, <b>eu</b> já vi só os projetos já que o MEC	
16	oferece, que aí teve uma escola que <b>eu</b> trabalhei que a coordenação	
17	Paro, preocupo e soffro, porque <b>eu</b> acho que todo mundo tem que	
18	de especialização. Ah, depende, aqui <b>eu</b> ainda não tenho esse contato, né?	
19	agora, mas eu vou pesquisar e amanhã <b>eu</b> respondo* e eles não esqueceram, no	
20	cê trouxe a resposta? ", ainda bem que <b>eu</b> tinha pesquisado, tinha levado a	

**Fonte:** Tela do WordSmith na função Concord

Concluída esta parte, iniciei as análises e considerei válido dividir as avaliações em macrocategorias de acordo com o tipo de atitude que é expressa na avaliação, afeto, julgamento ou apreciação. Em seguida, realizei as análises de cada excerto utilizando o subsistema de atitude para identificar os itens léxico-gramaticais avaliativos, que foram identificados com destaque em negrito.

Para os tipos e subtipos de atitude, usei as seguintes abreviações adaptadas por Almeida (2010a, p. 75) das utilizadas em inglês por Martin e White (2005, p. 71):

**Quadro 13:** Abreviações dos tipos de Atitude

<b>Tipos de atitude</b>	<b>Abreviações</b>
<i>Atitude positiva</i>	+
<i>Atitude negativa</i>	-
<i>Afeto: felicidade</i>	Felicidade
<i>Afeto: infelicidade</i>	Felicidade-
<i>Afeto: segurança</i>	Segurança
<i>Afeto: insegurança</i>	Segurança-
<i>Afeto: satisfação</i>	Satisfação
<i>Afeto: insatisfação</i>	Satisfação-
<i>Julgamento: normalidade</i>	Normalidade
<i>Julgamento: capacidade</i>	Capacidade
<i>Julgamento: tenacidade</i>	Tenacidade
<i>Julgamento: veracidade</i>	Veracidade
<i>Apreciação: reação</i>	Reação
<i>Reação impacto</i>	Reação-impacto
<i>Reação qualidade</i>	Reação-qualidade
<i>Apreciação: composição</i>	Composição
<i>Composição equilíbrio</i>	Comp-equilíbrio
<i>Composição complexidade</i>	Comp-complexidade
<i>Apreciação: valoração</i>	Valoração

**Fonte:** Almeida (2010a, p. 75)

## **CAPÍTULO 4**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E RESULTADO**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados que foram extraídos das entrevistas realizadas com cinco professoras vinculadas à rede municipal de educação da cidade de Catalão-GO. Conforme já mencionado, tais docentes ministram outras disciplinas que não as de sua formação. Vale ressaltar que este trabalho busca investigar como o professor se vê dentro deste contexto social, identificando e analisando os elementos léxico-gramaticais avaliativos utilizados pelos participantes ao avaliar sua prática docente.

Em primeiro lugar, apresento os dados quantitativos que serviram de pontapé inicial na imersão das análises. Em seguida, mostro as análises e a descrição dos dados qualitativos me valendo do Sistema de Avaliatividade, mais especificamente, do Subsistema de Atitude.

#### **4.1 DADOS QUANTITATIVOS**

A seguir, apresento um quadro com as ocorrências das palavras EU, NÃO, ALUNO, ALUNOS, ELE, ELES, PROFESSOR, PROFESSORES, AULA, AULAS no discurso de cada professora entrevistada.

Vale esclarecer que selecionei estes termos, pois são as palavras-chave usadas para obter as respostas das minhas questões de pesquisa, pois tem-se como objetivo identificar como as professoras avaliavam a si, por isso, o foco na palavra “EU”; o que elas avaliavam negativamente, por isso, o foco na palavra “NÃO”; como elas avaliavam os alunos e a equipe gestora da escola, por isso, o foco nas palavras “ALUNO, ALUNOS, ELE, ELES”; como avaliavam a figura do professor, por isso, o foco nas palavras “PROFESSOR, PROFESSORES” e também como avaliavam as aulas, por isso, o foco nas palavras “AULA, AULAS”.

No quadro 14, a seguir, apresento os dados selecionados por participantes.

**Quadro 14:** Dados Seleccionados por Participantes a partir da Ferramenta WordList

**Professora 1: nº de ocorrências**

Palavra	Ocorrência	Porcentagem
eu	114	5,39
não	60	2,81
aluno	5	0,23
alunos	3	0,14
ele	6	0,28
eles	14	0,66
professor	8	0,37
professores	1	0,05
aula	7	0,33
aulas	0	0

**Professora 3: nº de ocorrências**

Palavra	Ocorrência	Porcentagem
Eu	121	4,52
Não	90	3,36
aluno	11	0,41
alunos	10	0,37
Ele	7	0,26
Eles	11	0,41
professor	18	0,67
professores	5	0,19
Aula	9	0,34
aulas	0	0

**Professora 2: nº de ocorrências**

Palavra	Ocorrência	Porcentagem
eu	73	4,26
não	41	2,39
aluno	3	0,17
alunos	3	0,17
ele	10	0,58
eles	2	0,12
professor	5	0,29
professores	1	0,06
aula	8	0,47
aulas	2	0,12

**Professora 4: nº de ocorrências**

Palavra	Ocorrência	Porcentagem
Eu	78	2,86
Não	50	1,83
aluno	0	0
alunos	25	0,92
Ele	7	0,26
Eles	22	0,81
professor	11	0,40
professores	3	0,11
Aula	10	0,37
aulas	12	0,44

**Professora 5: nº de ocorrências**

Palavra	Ocorrência	Porcentagem
Eu	158	6,01
não	56	2,13
aluno	12	0,46
alunos	12	0,46
ele	16	0,61
eles	19	0,72
professor	9	0,34
professores	1	0,04
aula	12	0,46
aulas	2	0,08

**Fonte:** Elaborado pela autora

## **4.2 DADOS QUALITATIVOS**

Início esta seção com a apresentação das análises qualitativas utilizando a teoria de análise LSF com foco no Sistema de Avaliatividade, principalmente, no Subsistema de atitude que, como dito anteriormente, é dividido em três tipos: afeto, julgamento e apreciação. Lembro que o foco da pesquisa é analisar as avaliações realizadas pelas professoras entrevistadas sobre si mesmas, referente também as suas práticas pedagógicas, aos alunos, às aulas e à coordenação.

De acordo com o número de ocorrências, subdividi as análises em 3 (três) macrocategorias: (1) Autoavaliações de afeto, (2) Autoavaliações de julgamento, (3) Apreciação das aulas, das disciplinas e avaliações de terceiros.

### **4.2.1 AUTOAVALIAÇÕES DE AFETO**

Esta categoria contempla as autoavaliações de afeto das professoras entrevistadas. O afeto revela as emoções, portanto, é uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes. De acordo com Almeida (2010a, p. 44 e 45), “o afeto revela a personalidade humana, descortinando informações sobre a sua ideologia e crenças”, ou seja, podemos observar quais são os sentimentos destas professoras no que diz respeito às disciplinas, às aulas, aos alunos e à equipe gestora da escola na qual trabalham, além de informações referentes ao contexto no qual estão inseridas, bem como suas ideologias e crenças sobre si mesmas.

A seguir, analiso a forma como cada professora utiliza os elementos léxico-gramaticais para avaliar as suas emoções, os seus sentimentos, que podem ser sentimentos positivos ou negativos, os sentimentos positivos são agradáveis de se experienciar e os negativos são desagradáveis de se experienciar.

De acordo com Almeida (2010a, p. 46), “para analisar a estrutura que realiza o afeto é preciso identificar os tipos de sentimentos envolvidos”, ou seja, é preciso identificar quais são os processos que expressam os sentimentos, quais são os elementos léxico-gramaticais utilizados para avaliar. Estes elementos léxico-gramaticais que realizam a atitude de afeto são: os epítetos, os atributos e os adjuntos de circunstância que servem para indicar o afeto como qualidade; os processos que servem para expressar a emoção ou os comportamentos afetivos; os adjuntos modais servem para indicar o afeto como comentário.

Os epítetos descrevem o participante e assumem a função de adjetivo, o atributo fornece ao participante um atributo e assume a função de predicativo do sujeito. Segundo Fuzer e Cabral

(2014. p. 118 e 119), os Adjuntos Modais são palavras que podem indicar polaridade, modalidade, temporalidade e modo; a Polaridade é o adjunto que indica a “escolha entre positivo e negativo”, a Modalidade é o adjunto que indica probabilidade, usualidade, prontidão ou obrigação; o Modo é o adjunto que indica obviedade, intensidade ou grau; os Adjuntos de comentário expressam o ponto de vista do falante e indicando admissão, opinião, desejo, avaliação, predição, presunção, solicitação.

De acordo com Almeida (2010a, p. 79), há dois tipos de participantes que expressam o afeto, o *emoter* que é o participante consciente, que sente a emoção, e o avaliador adicional é o participante que diz o que outra pessoa sente. Nesta categoria, encontramos participantes *emoters*, expressando suas próprias emoções.

Nos excertos apresentados, a seguir, mostro quais sentimentos são descortinados pelas professoras no que diz respeito às emoções relacionadas ao coração (tristeza, ódio, felicidade e amor), sentimentos de In/Felicidade; emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança, aos sentimentos de In/Segurança; emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito, os sentimentos de In/Satisfação.

### **Excerto (01):<sup>8</sup>**

Professora 1: Só tem isso? A gente vai e faz, porque envolve aquilo que eu te falei, envolve a necessidade, aí **cê tem que se virar nos trinta** (Capacidade), né? **Não sai a melhor coisa do mundo** (Apreciação-), por isso que eu falo: **não gosto de ministrar** [...] (Felicidade-)

No excerto (01), quando questionada sobre a possibilidade de ter que ministrar aulas para uma turma do 3º ano, as opiniões da professora tanto em “**cê tem que se virar nos trinta**” quando ela expressa avaliação de julgamento de capacidade positiva e também quando ela diz “**Não sai a melhor coisa do mundo**” expressando uma avaliação do tipo apreciação reação-qualidade ao falar das aulas, corroboram para a autoavaliação empregada pela Professora 1 do tipo felicidade negativa, ao utilizar o processo mental emotivo **gosto** flexionado léxico-gramaticalmente na 1ª pessoa do singular polarizado negativamente pelo emprego do adjunto modal de polaridade negativa **não**.

Percebo que o professor *emoter* expressa um sentimento negativo sobre ter que ministrar aulas para a turma do 3º ano, sentimento de infelicidade. Fica evidente que ela tem uma aversão

---

<sup>8</sup> Para contemplar aspectos léxico-gramaticais de seleção do *corpus*, nesta pesquisa considerei selecionar apenas excertos de discursos que continham elementos da Avaliatividade.

a ter que trabalhar com esse público, preferindo trabalhar com os alunos do 2º ano. Observo, no entanto, que a professora demonstra estar disposta a assumir a ministração de aulas para uma turma de 3º ano devido à necessidade que ela tem do trabalho, mesmo que isso não a faça se sentir feliz, ela está disposta a fazê-lo para não perder o emprego.

### **Excerto (02):**

Professora 2: se for hoje por exemplo uma disciplina que falasse pra mim assim “ah, olha você vai dar História”, é uma das disciplinas que eu não pegaria nunca (Capacidade-), até porque não gosto (Felicidade-) e não tem nada a ver.

Percebo que a professora 2 realiza duas avaliações, primeiro, ela utiliza o adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo material transformativo “**pegar**” flexionado na 1ª pessoa do futuro do pretérito e o adjunto de circunstância “**nunca**” para realizar uma autoavaliação implícita de julgamento do tipo capacidade negativa<sup>9</sup>. Em seguida, ela utiliza o adjunto modal “**não**” que associado ao processo mental emotivo “**gosto**” expressa uma autoavaliação de afeto de felicidade negativa.

Observo também que a professora se nega a assumir a disciplina, porque ela não se sente capaz de ministrá-la. Isso fica evidente no uso da expressão de afeto que ela se sente infeliz por não gostar da disciplina, não possuir afinidade com a mesma.

### **Excerto (03):**

Professora 3: eu odeio (Felicidade-) Matemática como que eu vou incentivar (Capacidade-) o aluno a gostar de Matemática? Eu não gosto (Felicidade-), né? Educação Física, como vou ensinar (Capacidade-) o menino a fazer Educação Física? Eu detestava (Felicidade-). Então assim, o fato de eu não ter estudado pra aquilo já demonstra que eu não gosto (Felicidade-).

O excerto (03) traz avaliações negativas acerca das disciplinas Matemática e Educação Física. Através do processo mental emotivo intensificado “**odeio**”, a professora expressa uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade negativa ao se referir a disciplina Matemática. Observo, então, que o sentimento está intensificado, é mais do que não gostar, ela odeia, é evidente que esta professora não se sente bem ao ter que ministrar essa disciplina.

---

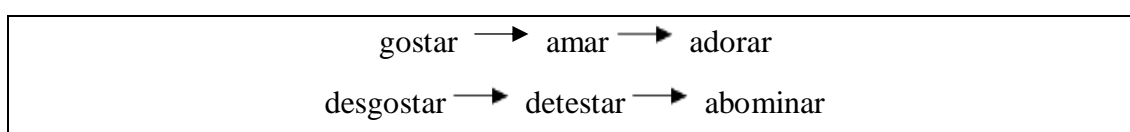
<sup>9</sup> Embora as análises estejam divididas em macrocategorias, de afeto, julgamento e apreciação, há alguns excertos que apresentam mais de um tipo de avaliação e mesmo que não seja o foco da macrocategoria todas as avaliações contidas nos excertos são analisadas.

Em seguida, por duas vezes, neste mesmo excerto, através do uso do adjunto modal de polaridade negativa “**não**” atribuído ao processo mental emotivo “**gosto**”, a professora reafirma os sentimentos negativos que possui em relação às disciplinas mencionadas (Matemática e Educação Física), realizando, portanto, uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade negativa. Ela ainda utiliza o processo mental emotivo intensificado “**detestar**” na avaliação de afeto referente à disciplina Educação física.

A professora realiza também autoavaliações de julgamento do tipo capacidade negativa. Através do uso do adjunto de circunstância “**como**”, do processo material “**vou**” associado ao processo verbal “**incentivar**” e ao processo material “**ensinar**”, ela realiza um questionamento quanto a sua própria prática docente, sua capacidade de despertar nos alunos o interesse por aprenderem a disciplina, visto que ela não gosta das matérias e esse sentimento pode implicar na transmissão do conhecimento, afinal, o professor não é empático com a disciplina e muitas vezes o aluno percebe isso.

Neste excerto, a Professora 3, em suas autoavaliações, utiliza processos mentais para expressar seus sentimentos e todos os processos mentais estão gradabilizados. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 59), muitos verbos que realizam processos mentais são graduáveis e essa gradabilidade léxico-gramatical pode ocorrer tanto com verbos de afeto quanto com o uso de outros elementos lexicais, tais como: mais, muito, etc. A seguir, apresento uma figura que exemplifica a gradabilidade desses processos.

**Figura 10:** Gradabilidade de processos mentais



**Fonte:** Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 60)

Depreendo, portanto, que a Professora 3 se utiliza dos processos mentais de forma gradabilizada, de forma a expressar com intensidade o sentimento de infelicidade que é para ela ter que ministrar aulas de Matemática e Educação física. A própria professora indaga como ela ensinaria para os alunos uma disciplina que ela detestava e como ela poderia incentivar os alunos a gostar de algo que ela não gosta. Assim, ela demonstra que suas emoções influenciam e são influenciados por sua capacidade de transmitir o conhecimento.

**Excerto (04):**

Professora 2: [...] **eu gosto** (Felicidade) dos dois pra te falar a verdade, **eu** estou **gostando** (Felicidade) da área do fundamental 1, mas também **amo** (Felicidade) o que eu faço que é no fundamental 2.

No excerto (04), a Professora 2 realiza três autoavaliações, as duas primeiras revelam uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade realizadas através do processo mental “**gostar**”, e a terceira é uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade gradabilizada através do processo mental emotivo “**amo**”.

Desta forma, a professora demonstra gostar do trabalho que desenvolve no ensino fundamental - 1ª fase, onde ministra aulas de todas as disciplinas. Além disso, ela revela amar o que faz no ensino fundamental - 2ª fase, que é ministrar aulas de Inglês, disciplina para a qual a professora possui formação específica, ou seja, ela utiliza o processo mental intensificado “**amo**” para marcar a avaliação ao se referir a algo que gosta, demonstrando sentir-se mais feliz ministrando aulas de inglês.

#### **Excerto (05):**

Professora 3: Trabalhei com curso de idioma, na verdade, com o inglês, com adolescente e não cheguei a trabalhar com Português com adolescente não, já fui direto para as crianças porque **não gostei** (Felicidade-) da experiência com adolescentes.

#### **Excerto (06):**

Professora 1: [...] no entanto **eu podia procurar** (Capacidade) no estado, né? Que tem mais área específica, mas **eu gosto** (Felicidade) de trabalhar com criança.

No excerto (05), a Professora 3 expressa uma autoavaliação de afeto explícita do tipo felicidade negativa através do emprego do adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo mental emotivo “**gostei**”, demonstrando sua aversão em trabalhar com adolescentes e a preferência por trabalhar com as crianças, mesmo que tenha que ministrar outras disciplinas que não são da sua formação específica.

Em (06), a Professora 1 utiliza o verbo modal e o processo material “**podia trabalhar**” mostrando uma possibilidade de atuar no estado, realizando uma autoavaliação de julgamento de capacidade, o que evidencia a oportunidade de trabalhar dentro da área de sua formação, porém, optou por continuar trabalhando com crianças, pois foi esse público que a cativou e a faz feliz como é possível notar pelo uso do processo mental emotivo “**gosto**”. A professora

realiza uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade, expressando um sentimento positivo sobre trabalhar com crianças.

Tanto a Professora 1 quanto a Professora 3 preferem trabalhar com este público, ou seja, com as crianças. O público com o qual trabalham interfere nas avaliações emotivas das professoras, trabalhar com as crianças lhe causam um sentimento de felicidade e trabalhar com os adolescentes lhe causam um sentimento de infelicidade.

**Excerto (07):**

Professora 1: eu gosto (Felicidade) de **interagir** com eles.

**Excerto (08):**

Professora 2: Bem, **gosto** (Felicidade) de dar aulas, tô fazendo uma coisa que **gosto** (Felicidade), né?

No excerto (07), a Professora 1, através do processo mental emotivo “**gostar**” associado ao processo material “**interagir**”, realiza uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade, ela avalia positivamente o que sente quanto à sua interação com os alunos.

Em (08), a Professora 2 realiza uma autoavaliação de afeto através do uso do processo mental emotivo “**gosto**” que é reforçado pelo processo material criativo “**fazendo**”. Assim, a professora avalia positivamente seus sentimentos concernentes à ministração das aulas, quanto à sua profissão.

Portanto, conluo, então, que as professoras se sentem felizes no exercício de sua profissão; apesar das dificuldades, elas gostam de interagir com os alunos, gostam de ministrar aulas.

**Excerto (09):**

Professora 3: Eu acredito assim, que o professor e todos os outros profissionais, eles **têm** que **trabalhar** aquilo que têm **mais afinidade** (Capacidade), no meu caso que **gosto de trabalhar com a série que eu trabalho** (Felicidade), eu **não vejo**, eu não vejo assim **problema** (Segurança) [...]

Neste excerto, através do uso do processo mental cognitivo “**acredito**”, do processo relacional possessivo “**ter**” associado ao processo material transformativo de elaboração de

operação “**trabalhar**”, do intensificador “**mais**” associado ao atributo “**afinidade**”, a professora 3 realiza uma avaliação de julgamento do tipo capacidade positiva quanto à competência do professor. Se o professor trabalha com aquilo que tem mais afinidade, ou seja, aquilo que ele é capacitado para fazer, é melhor para o professor, assim ele vai se sentir feliz.

Através do processo mental emotivo “**gosto**”, ela realiza uma autoavaliação de afeto positiva do tipo felicidade para dizer que se sente bem onde está. O uso do adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo mental perceptivo “**vejo**” e ao atributo “**problema**” denota uma autoavaliação de afeto de segurança positiva. Dito de outra forma, ela pode até não estar atuando dentro de sua área de formação, mas por causa da turma, turma do 2º ano e do conteúdo que é ministrado, ela não vê problema, porque o nível de conhecimento exigido é mais baixo, mais fácil.

#### **Excerto (10):**

Professora 2: **Dentro da minha área de conforto** (Segurança) é dentro da área que eu graduei, né? Que eu me formei que é Português e Inglês, principalmente Inglês que eu amo de paixão (Felicidade), se eu pudesse só daria inglês, mas a gente não pode escolher, né? **Infelizmente**. (Felicidade-)

Interpreto, nesse caso, a expressão “**dentro da minha área de conforto**” como se a professora dissesse que se sente segura na área em que graduou, portanto, expressa uma autoavaliação de afeto positivo do tipo segurança, o que é reforçado através do processo mental emotivo “**amo**”, intensificado pelo atributo “**de paixão**”, em que a professora realiza uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade positiva ao se referir às disciplinas que são vinculadas à sua formação específica.

Através do uso do adjunto modal de polaridade negativa “**não**”, associado ao verbo modal e ao processo material “**pode escolher**” somado ao adjunto de comentário do tipo desejo “**infelizmente**”, a docente realiza uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade negativa, inclusive, esta avaliação está centrada na locução “**a gente**”, o que demonstra haver outras vozes no discurso desta professora. Ou seja, ela sabe que há outros profissionais que compartilham de um mesmo pensamento, o de que o professor não tem liberdade para escolher a disciplina que quer ministrar, que ele deve ministrar o que lhe for designado.

### Excerto (11):

Professora 5: Eu planejo, eu faço planejamento, e eu não gosto (Felicidade-) de aula tradicional, eu acho ela necessária, eu acho que a gente não consegue (Capacidade-) fugir muito disso, do tradicional, eu gosto (Felicidade) de incrementar [...]

Em (11), note o esforço empregado pela professora para realizar o planejamento das aulas através do uso dos processos material criativo “**planejo**” e “**faço**”. Ela realiza uma autoavaliação do tipo felicidade negativa ao avaliar a aula tradicional, utilizando o adjunto de polaridade negativa “**não**” associado ao processo mental emotivo “**gosto**”. Em seguida, ela utiliza o processo “**gosto**” para expressar uma autoavaliação de afeto do tipo felicidade positiva ao falar que gosta de incrementar, mostrando ser uma professora que não se conforma com uma aula comum, que vai além, sempre buscando algo novo para suas aulas, algo eficiente, que, de fato, eleve o aprendizado do aluno.

Ao utilizar o processo mental cognitivo “**acho**”, a professora realiza uma avaliação de apreciação do tipo valorização da aula através do epíteto “**necessária**” e realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade negativa ao utilizar o adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo material “**consegue**”. Quando a professora diz que “**a gente não consegue**” fica evidente também outras vozes no discurso dela, pois não é apenas ela que encontra dificuldades em fugir do tradicional, outros professores também enfrentam estas dificuldades.

Nesse sentido, o fato de a professora achar que a aula tradicional é necessária e que o professor não consegue fugir deste modelo de aula denota uma dúvida. A professora acha, ou seja, não tem certeza.

### Excerto (12):

Professora 1: [...] e aí eu sofro muito, (Felicidade-) porque tem **muita, muita diversidade** de **aprendizagem** dentro da sala de aula.

No excerto (12), a Professora 1, quando questionada se ela parava para refletir sobre sua própria prática pedagógica, em sua resposta, ela utiliza o processo mental emotivo “**sofrer**” e o intensificador “**muito**” que evidenciam uma avaliação de afeto do tipo felicidade de polaridade negativa. Esta professora sofre, ela se sente infeliz diante de algumas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem.

A intensificação pelo uso do elemento lexical “**muita**” associado ao atributo “**diversidade**” e ao processo mental nominalizado “**aprender**” revela a origem deste sofrimento, a existência de uma sala diversificada, pois cada aluno se comporta de uma maneira e tem seu próprio ritmo de aprendizagem, revelando uma das dificuldades que o professor lida em sala de aula.

#### **Excerto (13):**

Professora 2: Olha, dentro da pedagogia, pra criança, eu me **sinto super bem**, (Satisfação) **super confortável** (Segurança), mas já houve assim em fundamental 2, que igual eu te falei, eu já tive que dar Geografia, já tive que dar Matemática, eu **não me sentia confortável** [...] (Segurança-)

Em minha análise, observo que, no excerto (13), a professora utiliza o processo mental “**sentir**”, o intensificador “**super**” e o adjunto de circunstância “**bem**” para realizar uma avaliação de afeto de satisfação sobre trabalhar com criança. Além disso, ela utiliza mais uma vez o intensificador “**super**” e o adjunto de circunstância “**confortável**” para expor uma avaliação de afeto positiva, de segurança, até porque a professora está fazendo um curso de complementação pedagógica na área da Pedagogia, o que a deixa mais segura, pois está buscando o conhecimento para realizar seu trabalho da melhor maneira possível. Em seguida, a professora realiza uma avaliação de afeto de insegurança utilizando o adjunto modal “**não**” que polariza de forma negativa o processo mental “**sentir**” e a nominalização do processo conforto “**confortável**”, revelando não se sentir bem ministrando a disciplina Matemática.

A nominalização é a transformação de epítetos descritivos em objetos ou coisas. Segundo Almeida (2010b, p. 109), “Expressar a apreciação pelos nomes permite um significado atitudinal mais intenso, visto que as nominalizações aumentam a densidade lexical do texto”.

#### **Excerto (14):**

Professora 3: No caso do 2º ano, que são disciplinas que o conteúdo **é mais fácil** (Apreciação) eu **não sinto tanta dificuldade** (Segurança).

No excerto (14), o uso do processo relacional “**é**”, do intensificador “**mais**” e do epíteto “**fácil**” expressam uma avaliação de apreciação positiva do tipo valoração acerca do conteúdo ministrado, pelo fato de ser uma turma do 2º ano, cujo grau de dificuldade dos conteúdos

ministrados é menor. A professora realiza também uma autoavaliação de afeto do tipo segurança ao utilizar o adjunto modal “**não**” associado ao processo mental emotivo “**sentir**” que, neste contexto, perde sua prosódia semântica negativa, visto que o que a professora não sente é “**tanta dificuldade**”, expressão marcada pelo intensificador “**tanta**” e pelo epíteto “**dificuldade**”, ou seja, ela sente um afeto de segurança porque o conteúdo é mais fácil, porém se fosse uma disciplina voltada para uma turma mais avançada, talvez o afeto seria de insegurança, porque o conteúdo também seria mais avançado, portanto, seria mais difícil.

### **Excerto (15):**

Professora 2: [...] porque quem faz Letras sabe que, quem é de humanas, né? Não tem nada a ver com exatas, então eu me **sentia** assim, **um peixinho fora da água**, (Segurança-) mas **não deixei a peteca cair** (Capacidade) hora nenhuma [...]

Neste excerto, a Professora 2 realiza duas autoavaliações. A primeira, uma autoavaliação de afeto do tipo segurança negativa realizada pelo uso do processo mental emotivo “**sentir**” e o fraseologismo “**um peixinho fora da água**”. A segunda, uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade positiva ao utilizar o adjunto modal “**não**”, o processo material “**deixar**” e o processo material “**cair**” no fraseologismo “**não deixei a peteca cair**”, no sentido de que foi competente o suficiente para dar conta da ministração das aulas.

Importa explicar que o uso dos fraseologismos neste excerto pode ser uma evidência do reflexo do tipo de linguagem que esta professora está acostumada a utilizar durante a ministração das aulas na interação com este público-alvo, talvez por ser uma linguagem coloquial que as crianças compreendem.

### **Excerto (16):**

Professora 2: No início eu **assustei um pouco** (Segurança-)

No excerto (16), resposta dada pela Professora 2 quando questionada sobre como foi o início da experiência na docência, por ocasião de ter que assumir disciplinas para as quais não possuía formação específica, a docente expressa uma avaliação de afeto do tipo segurança negativa através do uso do processo mental emotivo “**assustar**” flexionado na 1ª pessoa do singular e do epíteto “**um pouco**”. Ela demonstra que, no início da docência, os seus primeiros

passos atuando fora da sua área lhe causaram um pouco de susto, lhe causaram insegurança, pois se deparou com uma realidade diferente do que imaginava.

**Excerto (17):**

Professora 5: eu gosto de desafio, (Felicidade) eu gosto de sair da minha zona de conforto (Felicidade), mas é **tão bom** (Felicidade) quando a gente tá nela também, né?

No excerto (17), a Professora 5 realiza autoavaliações de afeto do tipo felicidade positiva ao utilizar o processo mental emotivo “**gostar**” e a nominalização do processo “**desafiar**” para falar que gosta do **desafio** que é ministrar outras disciplinas, além da língua portuguesa e para falar que gosta de sair da zona de conforto. No entanto, ao utilizar o intensificador “**tão**” e o epíteto “**bom**” ela intensifica o afeto de felicidade, expressando uma avaliação de afeto de felicidade intensificada sobre estar atuando dentro da zona de conforto, dentro da área de formação. Neste caso, o grau de felicidade é maior.

**Excerto (18):**

Professora 5: [...] eu sou uma professora Mãe, (Segurança) eu pergunto as experiências deles, né? Porque todas as vezes quando eu vou começar um conteúdo novo eu tenho que trazer primeiro o que eles têm de experiência pra eu começar a explicar, né?

Em (18), a Professora 5 realiza uma autoavaliação de afeto do tipo segurança positiva através do uso do epíteto “**mãe**”, o que remete a uma emoção de bem-estar social. Almeida (2010a, p. 51) afirma que “nas comunidades cujos padrões possuem a imagem do pai e da mãe, esses sentimentos são associados ao papel da mãe, pois tem sentido de proteção do mundo lá fora”. Esses sentimentos são denominados de In/Segurança, neste caso, observei que a professora se considera como uma mãe acolhedora com seus alunos.

**Excerto (19):**

Professora 1: Eu me sinto fora da zona de conforto pra tudo. (Segurança-)

**Excerto (20):**

Professora 2: [...] sabe assim, matemática eu ainda peguei porque foi 6º ano, mas eu me **sentí totalmente fora da minha área** (Segurança-)

No excerto (19), a Professora 1, quando questionada se ela se sente estar fora da zona de conforto, através do processo mental emotivo “**sentir**”, ela expressa uma avaliação de afeto do tipo insegurança. A professora se sente fora da zona de conforto, fora da área de competência, ou seja, deslocada.

No excerto (20), há uma autoavaliação de afeto de insegurança realizada pelo adjunto modal de tempo “**ainda**”, pelo processo mental emotivo “**sentir**” e o adjunto modal de grau “**totalmente**” que intensifica esse afeto.

Nesse sentido, percebo que, tanto a professora 1 quanto a professora 2 revelam insegurança por atuarem fora da área de formação específica, portanto, elas se sentem inseguras.

#### **Excerto (21):**

Professora 5: Tenho, aqui na escola geralmente eles, eles oferecem alguns cursinhos, alguns cursos, eu não sei te explicar assim detalhes, porque geralmente é até o 3º ano então o 4º ano tá de fora, aí entra o 5º ano também, por que? Porque o 5º ano tem Provinha Brasil, né? Então assim, eu sei que existem, né? Mas eu, honestamente, eu Professora 5, eu não sinto necessidade de, de especificar mais (Segurança).

No excerto (21), há uma avaliação de afeto de segurança positiva evidenciada pelo uso do adjunto modal de polaridade negativa “**não**” que, neste contexto, associado ao processo mental emotivo “**sentir**”, a nominalização do processo material “**necessitar**”, ao processo material “**especificar**” e ao intensificador “**mais**” possui uma prosódia semântica positiva, visto que se ela não sente necessidade de buscar mais complementação, demonstrando que ela se sente segura, confiante com a bagagem de conhecimento que já possui. Importa dizer que, diferente das demais professoras, a Professora 5 possui uma formação complementar na área de Neuropedagogia.

#### **Excerto (22):**

Professora 2: No início eu assustei um pouco, não vou te falar, mas assim não pelo conteúdo, não de passar o conteúdo, mas em si no quesito de disciplina, porque você, né?, era tudo novo, você ia trabalhar com crianças, então cada criança era de uma forma diferente, então eu fiquei um pouco mesmo assustada, mas depois da primeira escola também que eu tive essa

experiência, quando eu cheguei no Gorrochategui aí eu já, já estava mais me sentindo mais pronta (Segurança) pra aquilo e hoje eu tô **hiper pronta** (Capacidade).

No excerto (22), a professora 2 realiza uma autoavaliação de afeto do tipo segurança positiva através do uso do processo mental emotivo “**sentir**”, do intensificador “**mais**” e do epíteto “**pronta**” que expressam os sentimentos positivos da professora ao trabalhar em uma nova escola, por já possuir uma certa experiência. Em seguida, ela realiza uma avaliação de julgamento de estima social do tipo capacidade positiva realizada por meio do intensificador “**hiper**” e do epíteto “**pronta**” para avaliar que hoje em dia ela está preparada, que ela é capaz de ministrar estas disciplinas. Os marcadores de tempo “**No início**” e “**depois**” carregam a avaliação de sua atuação profissional, realizando um paralelo entre o passado e o presente.

#### **Excerto (23):**

Professora 4: Ah sim, é a disciplina, né? Da minha formação, referente a minha formação é a língua portuguesa, então eu me **sinto muito mais à vontade** (Segurança) em relação ao trabalho, né?

A Professora 4, no excerto (23), realiza uma avaliação de afeto positiva, utilizando o processo mental “**sentir**”, os intensificadores “**muito**” e “**mais**” e o adjunto “**à vontade**”, visto que ela se sente segura, à vontade para ministrar as aulas de língua portuguesa pelo fato dela ser formada na área e ter a competência, ter o domínio do conteúdo.

#### **Excerto (24):**

Professora 4: Eu me **sinto uma estudante novamente** que **tem que buscar conhecimento** (Segurança-) para tá repassando para os alunos, a preparação de aula, ela **é diferente** (Apreciação), até porque tem muitos termos científicos, técnicos nos livros didáticos, no material que a gente utiliza em sala [...]

Ao utilizar o processo mental emotivo “**sentir**”, o atributo “**uma estudante**” e o adjunto de comentário “**novamente**”, a professora expressa uma autoavaliação de afeto que dá margem para uma avaliação implícita de julgamento de capacidade negativa. Ela tem que estudar novamente porque não se sente preparada. Através do processo relacional “**é**” e do atributo “**diferente**”, ela realiza uma avaliação de apreciação do tipo composição-complexidade acerca da preparação da aula.

## **Algumas considerações**

A partir dos excertos analisados nesta macrocategoria, observo o quanto as professoras são afetadas emocionalmente pelas experiências vividas durante a docência e, ainda, o contraste que há nas avaliações expressas quanto à atuação dentro e fora da área da formação específica, trabalhando com crianças ou adolescentes.

Nos excertos 1, 2 e 3, as professoras não se sentem felizes atuando fora da área de formação, tendo que ministrar disciplinas como História, Matemática e Educação Física. Já nos excertos 10 e 23, percebe-se a felicidade das Professoras 2 e 4 ao ministrarem disciplinas vinculadas à área de formação, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, respectivamente.

No excerto 16, a Professora 2 revela ter se assustado no início da docência, demonstrando a insegurança que sentia ao ter que ministrar todas as disciplinas, não somente a Língua Portuguesa. Já no excerto 22, ela demonstra um sentimento de segurança pelo fato de ter adquirido mais experiência desde o início da docência até o estágio atual.

Nos excertos 9, 13 e 14, as Professoras 2 e 3 revelam se sentir seguras ministrando aulas para turmas do 2º ano do ensino fundamental - 1ª fase e atribuem este sentimento ao fato de o conteúdo ministrado para este nível ser fácil. Nos excertos 15 e 24, as Professoras 2 e 4 revelam suas inseguranças quanto à ministração das disciplinas que não são vinculadas à sua formação específica, como, por exemplo, Matemática, e isso implica em que as professoras estudem mais, que busquem se profissionalizar para dar conta da responsabilidade que foi dada a elas.

Pude notar, ainda, que o público-alvo com o qual trabalham interfere nas avaliações das professoras. No excerto 5, a Professora 3 revela que se sente infeliz, que não gosta de trabalhar com adolescentes. No excerto 6, a Professora 1 se sente feliz ao trabalhar com crianças. Percebo que, apesar das dificuldades que possam haver com os conteúdos, o público-alvo e o nível dos conteúdos a serem ministrados para este público tornam possível a adaptação destas professoras na ministração das aulas para as séries iniciais do ensino fundamental.

Nos excertos 6, 7, 8 percebo a felicidade das professoras em interagir com os alunos, felicidade por dar aulas, pela profissão escolhida, ou seja, apesar das dificuldades e do deslocamento, apesar de se sentirem fora da zona de conforto, as docentes se esforçam para conseguir mediar o conhecimento; elas se sentem felizes por ser professoras, educadoras.

Vale ressaltar que, de forma geral, elas não se sentem felizes, seguras ou satisfeitas o tempo todo; muito pelo contrário, em suas atribuições, há vários momentos em que se sentem infelizes, inseguras ou insatisfeitas, mas mesmo assim, não desistem, elas persistem e dão o seu

melhor. Elas não gostam, mas são capazes, elas sofrem, falam que odeiam, que sofrem, mas fazem o trabalho com dignidade, dando o melhor de si, mostrando o comprometimento na tarefa de dar aulas.

#### 4.2.2 AUTOAVALIAÇÕES DE JULGAMENTO

Esta categoria contempla as autoavaliações de julgamento encontradas no *corpus*. Vale lembrar que o julgamento contempla as avaliações concernentes ao comportamento das pessoas frente às regras e às normas da sociedade, sendo classificadas em dois tipos, de estima social e de sanção social. O julgamento de estima social é dividido em três tipos: capacidade, normalidade e tenacidade, e o julgamento de sanção social é dividido em dois tipos: propriedade e veracidade.

##### Excerto (25):

Professora 4: [...] se eu não souber, (Capacidade-) **não conseguir** (Capacidade-) passar as informações, instigá-los a pesquisa, que **tem muito essa parte** (Apreciação) do instigar a pesquisa, eu não vou me sentir confortável (Segurança-) porque eu não estarei desempenhando bem o meu papel (Capacidade-) e a minha função enquanto professora, enquanto educadora, né?

As autoavaliações destacadas no excerto acima são, em sua maioria de julgamento do tipo capacidade negativa, ao utilizar o modalizador “**se**”, o adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo mental cognitivo “**souber**”, ao processo “**conseguir**” e ao processo relacional “**estar**”, a professora condiciona a aprendizagem dos alunos à sua capacidade de transmitir o conteúdo, de instigá-los à pesquisa.

A professora realiza ainda uma autoavaliação de afeto do tipo segurança negativa utilizando o adjunto modal “**não**” associado ao processo material “**vou**”, ao processo mental emotivo “**sentir**” e ao epíteto “**confortável**” revelando suas inseguranças decorrentes destes questionamentos levantados. Ela realiza também uma avaliação de apreciação valorativa sobre a pesquisa ao utilizar o processo relacional possessivo “**ter**”, o intensificador “**muito**”, percebo, então, que a Professora 4 se preocupa muito com a sua prática docente.

##### Excerto (26):

Professora 4: [...] da regência das aulas na qual eu não tenho formação (Capacidade-), disciplina que eu não tenho formação eu fico mais presa (Capacidade-) ao plano.

Neste excerto, percebo duas autoavaliações de julgamento do tipo capacidade negativa realizadas através do adjunto modal de polaridade negativa “**não**”, do processo relacional possessivo “**ter**” e da nominalização do processo material criativo “**formar**” e também através do processo “**ficar**”, do intensificador “**mais**” e da nominalização do processo “**prender**”, visto que o fato de a professora não possuir formação específica nas disciplinas as quais ministra, revela uma falta de competência, o que é reafirmado quando a professora diz ficar presa ao plano, ou seja, nesse caso, o ensino é mais engessado, porque a professora não tem domínio da matéria, logo não consegue explorar melhor os conteúdos trabalhados.

#### **Excerto (27):**

Professora 1: [...] eu não tenho facilidade (Capacidade-) com o inglês não.

Em (27), a Professora 1 realiza uma autoavaliação explícita de julgamento do tipo capacidade negativa por meio do adjunto modal negativo “**não**”, do processo relacional possessivo “**tenho**” e do atributo “**facilidade**”, ou seja, a avaliação realizada pela professora revela que ela não tem domínio da disciplina, visto que a formação dela é em Letras – Português.

#### **Excerto (28):**

Professora 1: [...] porque **acho** que eu ainda tô naquela época que você tem que ser um bom professor [...] (Capacidade)

Em (28), há uma avaliação de julgamento de estima social do tipo capacidade positiva, a Professora 1 avalia o quão competente um professor deve ser, ou seja, como ela mesma deve ser, percebi isso através do emprego do processo mental cognitivo “**achar**” conjugado na primeira pessoa do singular, do adjunto modal de tempo “**ainda**” e pelo emprego do epíteto “**bom**”, ou seja, o ‘professor’, o profissional deve ser bom, deve ter domínio do que faz.

### Excerto (29):

Professora 1: [...] eu falei “eu não quero 3º ano”, eu já acho que pra mim é complicado, eu prefiro o 2º ano, então aí quando é um caso assim, eu sou bem sincera, (Tenacidade) eu falo que eu não domino (Capacidade-).

### Excerto (30):

Professora 1: eu sou sincera, (Tenacidade) eu falo “Oh, a tia não sabe (Capacidade-) te responder agora, mas eu vou pesquisar e amanhã eu respondo”

Observo que, no excerto (29), a Professora 1, por meio do pronome “**eu**”, realiza uma autoavaliação explícita sobre sua maneira de ser, sendo realizada pelo processo relacional “**sou**”, o intensificador “**bem**” e o atributo “**sincera**”, enquadrando-se no julgamento do tipo tenacidade positivo, demonstrando o quão confiável ela é. Em seguida, ela realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade negativa através do adjunto modal negativo “**não**” associado ao processo mental cognitivo “**domino**” para se referir ao conteúdo a ser ministrado para uma turma do 3º ano. Ao observar o Quadro 11: Perfil dos participantes da pesquisa, vejo que a Professora 1 atua ministrando aulas para uma turma do 2º ano do ensino fundamental - 1ª fase, ou seja, no 2º ano, apesar das dificuldades enfrentadas, ela se esforça para ser uma boa professora, mas a possibilidade de assumir uma turma de 3º ano já causa nela um certo receio por não dominar o conteúdo.

No excerto (30), a professora reafirma sua maneira de ser por meio do processo relacional “**ser**” e do atributo “**sincera**”, realizando um autojulgamento positivo do tipo tenacidade. Em seguida, por meio do adjunto de polaridade negativa “**não**” atribuído ao processo relacional “**sabe**”, ela realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade negativa quando exemplifica não saber a resposta no momento em que o aluno faz a pergunta.

### Exemplo (31):

Professora 1: eu acho que eu tenho que dar conta (Capacidade) de todo mundo, igual o ano passado eu peguei uma turma de 28 alunos, eu tive muita dificuldade [...] (Capacidade-)

Neste excerto, a Professora 1 expressa duas autoavaliações de julgamento de capacidade. A primeira é uma autoavaliação positiva realizada através do processo mental

cognitivo “**acho**”, do processo relacional possessivo “**tenho**” e do processo material transformativo de posseção “**dar**”. Há o esforço de a professora em ser capaz de dar conta de transmitir o conteúdo para todos os alunos apesar de “**ter muita dificuldade**”, Percebo, nesse caso, a segunda autoavaliação realizada pela professora, uma avaliação negativa, realizada através do uso do processo relacional possessivo “**ter**”, do intensificador “**muita**” e do atributo “**dificuldade**” expondo o grau de dificuldade que teve ao lidar com uma turma com um grande número de alunos.

### **Excerto (32):**

Professora 1: [...] porque o que você aprende lá na faculdade, não é o que é ministrado numa sala de aula, eu tive essa **dificuldade**, (Capacidade-) eu não sei (Capacidade-) se era porque eu tava a tanto tempo fora, então eu é, **sou um caso à parte** (Normalidade), né?

Em (32), há duas autoavaliações de julgamento de capacidade negativa. A primeira se realiza pelo uso do processo relacional possessivo “**tive**” e do atributo “**dificuldade**”. Vejo que essa dificuldade expressa pela professora se dá em decorrência da realidade da sala de aula; a professora observou que o que é ministrado em sala de aula não era o mesmo que ela havia aprendido na faculdade. A segunda autoavaliação se realiza através do adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo mental cognitivo “**sei**”, a professora, a partir desta avaliação, demonstra dúvidas quanto a origem de suas dificuldades, pois, depois de formada, a Professora 1 ficou alguns anos fora da sala de aula, então ela não sabe se as dificuldades que ela possui se deram em decorrência disto ou se é pelas discrepâncias entre sua formação e sua atuação profissional.

Em seguida, a docente realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo normalidade quando utiliza o processo relacional “**ser**” e a expressão “**um caso à parte**”, ou seja, ela não é como as outras professoras que, ao se formarem, já começaram a ministrar aulas.

### **Excerto (33):**

Professora 3: [...] eu acho que a gente tá sim **fora da zona de conforto**, (Capacidade-) mas eu já estive mais fora ainda, eu já estive pior (Capacidade-).

Neste excerto, a professora 3 através do processo relacional “**estive**”, do intensificador “**mais**” e do atributo “**pior**” realiza autoavaliações de julgamento de capacidade negativa.

Percebo, mais uma vez, o contraste entre o passado e o presente; hoje a docente está fora da zona de conforto, mas já esteve pior, ou seja, já ministrou e ainda ministra disciplinas que não são da sua formação específica; porém, no início, era mais difícil devido à falta de experiência, mas hoje com a experiência adquirida, ela se encontra numa situação melhor.

#### **Excerto (34):**

Professora 4: Então, eu creio que quando você busca o conhecimento, lógico que eu **não vou ter** (Capacidade-) a mesma bagagem que um profissional formado na área, um profissional que, né? Que fez biologia, que tem cursos de pós-graduação, quiçá um mestrado na área, que faz essa interdisciplinaridade com a Geografia, porque as Ciências ela tem essa relação interdisciplinar com a Geografia e muitas vezes até com a história, mais é com a Geografia mesmo. Então, eu não me equiparo (Capacidade-) ao profissional formado nessa área específica, porque ele **seria a pessoa ideal** pra estar ministrando as aulas. (Capacidade)

No excerto (34), a Professora 4 ao utilizar o processo mental cognitivo “**creio**” pontua o que ela acredita; em seguida, realiza uma autoavaliação de julgamento de capacidade negativa ao utilizar o adjunto modal de polaridade negativa “**não**”, o processo material transformativo de movimento “**vou**” conjugado no futuro e o processo relacional possessivo “**ter**” para se referir ao conhecimento que um biólogo tem e que ela não tem. Esse julgamento de capacidade negativa está bem explícito também por meio do uso do adjunto “**não**” associado ao atributo “**equiparo**”. Dito de outra forma, a professora expressa uma avaliação negativa da sua capacidade de ministrar aulas de Ciências, principalmente quando se compara com um professor formado na área, inclusive ela realiza uma avaliação sobre este professor, uma avaliação de julgamento de capacidade positiva ao utilizar o processo relacional “**ser**” e o atributo “**ideal**” para caracterizar o profissional formado na área, pois ele sim, está preparado para esta função.

#### **Excerto (35):**

Professora 1: Eu, particularmente, **tenho muita dificuldade** com Matemática, (Capacidade-) porque eu acho que quem **procura** Letras **é justamente** (Capacidade) pra sair fora dessa área das exatas, né?

No excerto (35), a Professora 1 através do processo relacional possessivo “**ter**”, do intensificador “**muita**” e do atributo “**dificuldade**” realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade negativa, uma avaliação sobre sua competência de ministrar a disciplina. Em seguida, ela realiza uma avaliação de julgamento do tipo capacidade positiva do perfil do professor de Letras através do processo mental cognitivo “**achar**”, do processo material “**procurar**”, do processo relacional “**é**” e do adjunto de comentário de presunção “**justamente**”, demonstrando que o profissional que escolhe Letras, curso da área de humanas, o fez, precisamente, porque não tem afinidade com um curso da área de exatas. Desta forma, exigir que um profissional formado em Letras ministre aulas de Matemática é expô-lo a uma difícil situação.

#### **Excerto (36):**

Professora 5: então eu não vejo problema não, (Capacidade) hoje eu me adaptei (Capacidade), no início quando eu passei no concurso eu levei um susto. (Segurança-)

Neste excerto, através do uso do adjunto modal de polaridade negativa “**não**”, do processo comportamental “**vejo**” e do atributo “**problema**” a Professora 5 realiza uma avaliação de julgamento de capacidade positiva. O uso do processo comportamental “**adaptei**” também evidencia uma avaliação de julgamento do tipo capacidade positiva, pois a professora passou por um processo de adaptação, as experiências que teve em sala de aula fizeram com que ela superasse as dificuldades. A professora realiza ainda uma autoavaliação de afeto do tipo segurança negativa através do uso do processo material “**leve**” e da nominalização do processo mental emotivo assustar “**susto**”, demonstrando a insegurança que sentiu no início da sua experiência como docente.

#### **Excerto (37):**

Professora 3: [...] eu penso que um professor, um biólogo daria uma aula de Ciências **excepcionalmente maravilhosa** (Apreciação) para os alunos, coisa que eu, infelizmente (Felicidade-), **não consigo** (Capacidade-), não que eu não queira, não que eu não me esforce, mas porque ele vai saber cativar (Capacidade) o aluno **muito mais do que eu** (Capacidade-), já por exemplo, Inglês que eu **gosto** (Felicidade), né? Então assim, eu me sinto fora da zona de conforto (Segurança-) nestas situações, sabendo que, de repente, **outra pessoa poderia estar fazendo**, né? **Melhor** (Capacidade) uma coisa que eu tento (Capacidade-) **fazer** [...]

Em (37), a Professora 3 realiza uma avaliação de apreciação positiva sobre uma aula de Ciências ministrada por um Biólogo, um professor da área, utilizando atributo “**maravilhosa**” intensificado pelo adjunto “**excepcionalmente**”. Ela realiza também uma avaliação de afeto de felicidade negativa através do uso do adjunto de comentário de desejo “**infelizmente**”; este adjunto de comentário refere-se ao adjunto de polaridade negativa “**não**” e ao processo “**conseguir**”, no qual a professora expressa sua infelicidade por não conseguir, não ser capaz de dar uma aula de Ciências no mesmo nível que um professor da área. Com isso, ela expressa assim uma autoavaliação de julgamento de capacidade negativa.

E, ainda, ela utiliza o pronome pessoal “**ele**”, o processo material de movimento “**ir**”, o processo mental cognitivo “**saber**” e o processo mental desiderativo “**cativar**” para realizar uma avaliação de julgamento de capacidade positiva do professor biólogo, porque esta é a área de formação dele e ele, certamente, possuirá as ferramentas necessárias para levar os alunos a compreenderem a matéria. Em seguida, ela utiliza os intensificadores “**muito**” e “**mais**” para realizar uma autoavaliação de julgamento de capacidade negativa para se referir a si, quando se compara com o profissional da área.

Quando a docente utiliza o processo mental “**gostar**”, ela realiza uma avaliação de afeto de felicidade por ministrar a disciplina Inglês, e quando ela tem que ministrar Ciências, ela se sente fora da zona de conforto realizando uma autoavaliação de afeto através do uso do processo mental emotivo “**sentir**”. Quando ela utiliza o processo mental “**tento**” e o processo material “**fazer**”, há uma autoavaliação de julgamento de capacidade na qual ela demonstra o esforço para ser capaz de transmitir o conteúdo, mas evidencia através de um julgamento de capacidade positiva que o profissional da área poderia estar fazendo **melhor** (intensificador).

### **Excerto (38):**

Professora 4: Então, se eu tivesse opção lógico que eu iria preferir trabalhar com Língua Portuguesa, mas eu encaro como um desafio (Capacidade) e tá sendo **interessante** (Apreciação) a aprendizagem pra mim também, eu estou aprendendo muito (Capacidade), na preparação, com a preparação das aulas e tudo mais, **não que eu não goste** (Felicidade) mas eu me sinto mais confortável (Segurança) na minha área de formação.

Neste excerto (38), a Professora 4 realiza duas avaliações de julgamento do tipo capacidade positiva. A primeira, através do processo “**encarar**” e do atributo “**desafio**” demonstrando ser capaz de ministrar outras disciplinas além da Língua Portuguesa. A segunda,

através do uso do processo relacional “**estou**”, do processo mental cognitivo “**aprendendo**” e do intensificador “**muito**” o que demonstra a busca pelo aprimoramento de suas competências.

Ela realiza ainda uma avaliação de apreciação do tipo reação-impacto centrada no atributo “**interessante**” utilizado para se referir a aprendizagem adquirida por ela e através do processo mental emotivo “**sentir**”, do intensificador “**mais**” e do atributo “**confortável**”, ela expressa uma autoavaliação de afeto do tipo segurança, demonstrando preferência por atuar na dentro da área de formação específica.

### **Excerto (39):**

Professora 4: Fora da zona de conforto é, no meu caso na disciplina de Ciências, **é desafiante** (Apreciação), eu não domino (Capacidade-) o conteúdo, eu preciso estudar (Capacidade-) pra poder passar esse conteúdo para os alunos, auxiliá-los na compreensão do conteúdo e **exige mais** do profissional, **muito mais** (Capacidade).

No excerto (39), há uma avaliação da disciplina Ciências, realizada através do processo relacional “**é**” e do epíteto “**desafiante**”, avaliação do tipo apreciação composição-complexidade. A professora realiza também uma autoavaliação de julgamento de estima social do tipo capacidade negativa, realizada pelo uso do adjunto modal de polaridade negativa “**não**” e do processo mental cognitivo “**domino**”, ela utiliza o processo “**precisar**” e o processo mental cognitivo “**estudar**” para externar uma autoavaliação de julgamento de capacidade negativa, utiliza também o processo “**exigir**”, o intensificador “**mais**” e “**muito mais**” para evidenciar um julgamento de capacidade positiva.

### **Excerto (40):**

Professora 5: eu não acho difícil planejar (Capacidade), pelo contrário eu acho que o nosso tempo é escasso (Apreciação-) pra gente fazer o planejamento, eu acredito que se se o nosso tempo fosse maior (Apreciação), nossa, as minhas aulas seria melhores (Apreciação), porque os meus planejamentos seriam melhores, (Apreciação) né?, Eu acho que a minha dificuldade, não é nem uma dificuldade, é uma frustração, (Capacidade-) é ver que a maioria dos alunos, muitos, não tem interesse (Capacidade-), então isso é se torna uma dificuldade (Capacidade-) que cê tenta de todas as formas **fazer com que o aluno seja capaz de compreender um conteúdo** (Capacidade-), que muitas das vezes ele não quer, tá fora da realidade dele e etc. né?. Mas eu não acho complicado (Capacidade) eu não vejo dificuldade não. (Capacidade)

Neste excerto, a professora 5 externa várias avaliações. Através do adjunto modal de polaridade negativa “**não**”, do processo mental cognitivo “**acho**” e do processo material criativo “**planejar**”, a professora realiza uma autoavaliação de julgamento de capacidade positiva.

Através do processo relacional “**é**” e do atributo “**escasso**” realiza uma avaliação de apreciação negativa do tempo. Através do processo mental cognitivo “**acho**” associado ao processo “**fosse**” e ao atributo “**maior**”, ela realiza uma apreciação positiva com relação a possuir um tempo maior para realizar o planejamento. Percebo, com isso, uma polaridade positiva e negativa através dos usos dos atributos “**escasso**” e “**maior**”.

Através do processo relacional “**seriam**” e do epíteto “**melhores**”, ela realiza duas avaliações de apreciação positiva, quanto às aulas e quanto aos planejamentos.

E, ainda, através do intensificador “**muitos**”, do adjunto de polaridade negativa “**não**”, do processo relacional possessivo “**tem**” e do atributo “**interesse**”, a professora, em questão, realiza uma avaliação de julgamento do tipo capacidade negativa concernente aos alunos, revelando o desinteresse deles. Através do processo material “**tornar**” e do atributo “**uma dificuldade**”, a professora realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade negativa, referindo-se à capacidade de lidar com os alunos desinteressados.

Diante de tudo isso, a professora se sente frustrada, pois queria que sua realidade fosse diferente, ela queria mais tempo para planejar. Entendo que ela queria dar o seu melhor.

### **Algumas considerações**

Através das autoavaliações de julgamentos expressas pelas professoras, foi possível perceber que elas se preocupam muito com suas práticas pedagógicas, conforme pode ser observado no excerto (25) quando a Professora 4 revela que se ela não souber, não conseguir passar as informações e instigar os alunos a realizarem pesquisa, ela não estaria desenvolvendo bem o seu papel como professora.

As docentes se cobram, como nos excertos (28 e 31), quando a Professora 1 afirma que tem que ser uma boa professora, que tem que dar conta de lidar com as particularidades de cada aluno.

Elas também se questionam e reconhecem suas dificuldades, tais como nos excertos 26, 27 e 35. Em (26), a Professora 4 afirma que, quanto à regência das aulas para as quais ela não possui formação, ela fica mais presa ao plano. Em (27), a Professora 1 revela ter dificuldade

com a Língua Inglesa, visto que ela é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e, em (35), a entrevistada revela ter dificuldades com Matemática, por ser uma disciplina da área de exatas, ou seja, por não ser uma disciplina vinculada à sua formação específica. Vale ressaltar que, no excerto (32), a Professora 1 atribui a culpa das falhas, que possa haver, em suas capacidades, à sua formação acadêmica, visto que ela diz que o que se aprende na faculdade não é o que é ministrado numa sala de aula.

Já nos excertos (34 e 37), as Professora 3 e 4 revelam que, apesar dos esforços para conseguirem mediar o conhecimento em sala de aula, apesar dos esforços para darem o seu melhor, elas reconhecem que um profissional, que atua em sua área específica de formação, ministraria uma aula melhor.

#### **4.2.3 APRECIÇÃO DAS AULAS E DAS DISCIPLINAS E AVALIAÇÕES DE TERCEIROS**

Esta categoria contempla as avaliações realizadas pelas professoras sobre as aulas e as disciplinas ministradas (avaliações do tipo apreciação), sobre a equipe gestora da escola em que trabalham (avaliações de estima social do tipo julgamento) e também contempla algumas autoavaliações de afeto e de julgamento.<sup>10</sup>

##### **Excerto (41):**

Professora 3: Eu acho que gera no aluno um **desinteresse** (Apreciação-), e na educação, eu acredito que gera um aprendizado mais fraco (Apreciação-).

Sobre a pergunta “Qual o impacto que a atuação fora da zona de conforto gera na educação?”, os itens destacados da resposta dada pela professora realizam uma avaliação de apreciação reação-impacto negativa e uma avaliação de apreciação reação-qualidade negativa. Primeiro, ela utiliza o processo mental cognitivo “**acho**” para marcar a dúvida no seu posicionamento avaliativo, expressando não ter certeza se é a atuação fora da zona de conforto que **gera** (processo material criativo) o **desinteresse** (atributo) no aluno, mas através do

---

<sup>10</sup> Embora não seja o foco desta macrocategoria, alguns excertos analisados além da apreciação, seja das aulas ou das disciplinas ministradas e além da atitude de julgamento com relação à equipe gestora ou à figura do professor, apresentam autoavaliações do tipo afeto e julgamento. Achei por bem não fazer um recorte dos excertos para que se encaixassem em suas devidas macrocategorias, a fim de não se perder o sentido expresso pelo contexto geral de cada excerto.

processo mental cognitivo “**acredito**” ela expressa a certeza de que o aprendizado é **mais** (intensificador) **fraco** (epíteto) marcando uma avaliação de apreciação negativa.

**Excerto (42):**

Professora 4: eu **tenho** (Capacidade) uma **boa** (Apreciação) interação com os alunos do 6º ano, porque eles foram meus alunos no 5º ano.

Através do processo relacional possessivo “**tenho**”, a professora 4 realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo capacidade positiva, ou seja, a docente tem a capacidade de interagir com os alunos. Em seguida, ela realiza uma avaliação de apreciação positiva do tipo reação-qualidade, caracterizando a interação com os alunos através do uso do epíteto “**boa**”.

**Excerto (43):**

Professora 1: Mas eu **acho** que as outras que é leitura, que é a parte de, acaba sendo a parte da linguagem também, História, Geografia, é, **não tem dificuldade** (Apreciação).

Neste excerto, a Professora 1 realiza uma avaliação de apreciação do tipo reação-impacto positiva, utilizando o processo mental de cognição “**acho**”, o adjunto modal de polaridade negativa “**não**”, que associado ao processo relacional “**ter**” e ao epíteto “**dificuldade**”, que neste contexto, possui uma prosódia semântica positiva, visto que, não ter dificuldade é um fator positivo. Acredito que isso ocorre porque ela está se referindo às disciplinas que trabalham com a leitura e com a interpretação de textos, História e Geografia, ou seja, áreas afins com a área de formação da professora, área de humanas.

**Excerto (44):**

Professora 3: **Boas**, eu **acho** (Apreciação). Mas assim eu tenho uma turma que... eu tenho uma turma boa (Apreciação), né? É o que eu falo, às vezes se essa entrevista tivesse sido feita há uns 2 ou 3 anos atrás eu falaria assim “nossa, **horríveis**”. (Apreciação-)

Percebo, neste excerto, que a relação de positividade/negatividade está relacionada à experiência profissional da professora e ao público com o qual ela trabalha. Ao falar sobre o

início da docência, em decorrência da falta de experiência, ela realiza uma avaliação de apreciação do tipo reação-qualidade negativa, ela utiliza o atributo “**horríveis**” para marcar a avaliação realizada concernente às aulas ministradas, e hoje, após 2 anos em sala de aula, ela expressa uma avaliação de apreciação tipo reação-qualidade positiva através do atributo “**boas**” para caracterizar as aulas, realizando uma avaliação de apreciação do tipo reação-qualidade positiva. Ela realiza também uma avaliação de apreciação do tipo reação-qualidade da turma com a qual trabalha utilizando o atributo “**boa**”.

#### **Excerto (45):**

Professora 5: [...] eu acho que História é a disciplina **mais difícil** (Apreciação-) de ensinar pra os alunos dessa faixa etária.

No excerto (45), a Professora 5 realiza uma avaliação de apreciação do tipo composição-complexidade negativa da disciplina História através do uso do processo mental cognitivo “**acho**”, do intensificador “**mais**” e do epíteto “**difícil**”, demonstrando o grau de complexidade da disciplina História para esta professora em questão.

#### **Excerto (46):**

Professora 4: [...] eu creio que seria **mais eficaz** (Apreciação) cada um trabalhar na sua área de formação como eu te falei **é diferente** (Apreciação), são **diferentes** (Apreciação) as aulas, né?

Neste excerto, a Professora 4 realiza uma avaliação de apreciação de reação-qualidade positiva sobre cada profissional trabalhar na sua área de formação, utilizando o processo mental cognitivo “**creio**”, o intensificador “**mais**” e o atributo “**eficaz**”. Através do epíteto “**diferente**”, a docente realiza uma avaliação de apreciação do tipo composição-complexidade para se referir às aulas.

#### **Excerto (47):**

Professora 4: [...] neste ano, 2019, as turmas com as quais eu trabalho são **bem intensas, intensas, ativas** (Apreciação) [...]

Neste excerto (47), há uma avaliação de apreciação de valoração positiva realizada pelo intensificador “**bem**” e os atributos “**intensas**” e “**ativas**” para avaliar as turmas deste ano. Percebo que é exacerbada a intensificação na utilização dos termos lexicais atributivos.

**Excerto (48):**

Professora 4: [...] eu creio que a participação dos alunos, ela **é muito importante** (Apreciação)

Neste excerto, há uma avaliação de apreciação do tipo reação-qualidade positiva da participação dos alunos em sala de aula, centrada no uso do processo mental cognitivo “**creio**”, do processo relacional “**é**”, do intensificador “**muito**” e do epíteto “**importante**” ao avaliar a participação dos alunos.

**Excerto (49):**

Professora 5: Eu sou privilegiada, (Tenacidade) porque eu tenho uma turminha que é um **encanto** (Normalidade), né? Minha turma é muito dedicada muito esforçada (Apreciação).

No excerto (49), a Professora 5 realiza uma autoavaliação de julgamento do tipo tenacidade através do processo relacional “**sou**” e do atributo “**privilegiada**” e realiza avaliações de julgamento do tipo normalidade positiva através do uso do atributo “**encanto**” e do intensificador “**muito**” utilizado duas vezes e, ainda, dos atributos “**esforçada**” e “**dedicada**” que foram utilizados para avaliar a turma com a qual trabalha atualmente.

**Excerto (50):**

Professora 2: Olha, não, aqui nessa escola **são excelentes** (Apreciação) os trabalhos, né? [...] nós fazemos o planejamento, aqui se trabalha em equipe, não trabalha assim, por exemplo, são quatro 2º anos, eu tô no 2º, então são quatro 2º anos, o planejamento é o mesmo que uma da outra dá e assim se trabalha em equipe, e coordenadora sempre junto, sempre sabe dando ponto de vista e **é muito bom** (Apreciação) eu tô gostando (Felicidade), são **excelentes** (Capacidade) aqui as coordenadoras.

A Professora 2, no excerto (50), realiza uma avaliação de apreciação do tipo valoração, realizada através do processo relacional “**são**” associado ao epíteto “**excelentes**” que é o termo

utilizado para apreciar os trabalhos realizados pelas coordenadoras, que mais do que bons, são excelentes.

A docente utiliza o processo relacional “**é**”, o intensificador “**muito**” e o atributo “**bom**” para realizar uma apreciação intensificada do tipo reação-qualidade para expressar o quão positivo o papel da coordenação frente ao planejamento, o quanto é bom para um professor receber o apoio da coordenação, o ponto de vista delas. E com relação às coordenadoras, a professora realiza uma avaliação de julgamento de capacidade positiva utilizando o atributo “**excelentes**” para caracterizá-las.

#### **Excerto (51):**

Professora 5: eu acho que o **bom** (Capacidade) professor **é aquele que consegue sentir o aluno** (Capacidade), né?, que **é capaz de perceber** (Capacidade) se ele tá bem, se ele não tá [...] eu acho que o **bom professor** **é aquele que se coloca no lugar do aluno.** (Capacidade)

Neste excerto, através do epíteto “**bom**” a professora realiza uma avaliação de julgamento do tipo capacidade positiva referente ao professor caracterizando o perfil do bom professor como aquele que se coloca no lugar do aluno, que ele deve “**sentir**” (processo mental emotivo) e “**perceber**” (processo mental cognitivo), demonstrando a capacidade que o professor deve ter, de ser sensível ao lidar com os alunos.

#### **Excerto (52):**

Professora 3: Eu acredito que um **bom professor** **é aquele que dá o seu melhor** [...] (Capacidade)

Em (52), a professora realiza uma avaliação de julgamento de capacidade positiva ao utilizar epíteto “**bom**” e o processo relacional “**é**” para caracterizar o perfil do professor, do quão capaz ele deve ser, utilizando o processo material transformativo “**dar**” e o atributo “**melhor**”, ou seja, o bom professor é aquele que extrai de si o melhor para formar os seus alunos.

#### **Algumas considerações**

Concluo que as avaliações de apreciação externadas pelas professoras são positivas, quando elas avaliam a sua interação com os alunos e a participação dos alunos em sala de aula. São negativas, quando as docentes avaliam o impacto que a atuação do professor fora da sua área específica gera na educação e no aprendizado dos alunos, ou seja, elas reconhecem que há um impacto negativo.

Quanto às avaliações de julgamento de terceiros, as professoras sempre externam avaliações positivas acerca das coordenadoras e das turmas com as quais trabalham, evidenciando o bom relacionamento que há entre eles.

### **4.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, apresento os resultados, as discussões sobre os dados e sobre a pesquisa no geral.

#### **Introdução**

Desde a apresentação dos dados quantitativos, observo que o foco maior das avaliações está centrado no “eu”, ou seja, há uma grande quantidade de autoavaliações, e é por meio delas que busco entender como estas professoras realizam suas escolhas léxico-gramaticais para avaliar seus sentimentos (4.3.1 Avaliações de afeto), para avaliar seus comportamentos, seus alunos e a equipe gestora com a qual trabalham (4.3.2 Avaliações de julgamento) e para avaliar suas aulas e as disciplinas (4.3.3 Avaliações de apreciação).

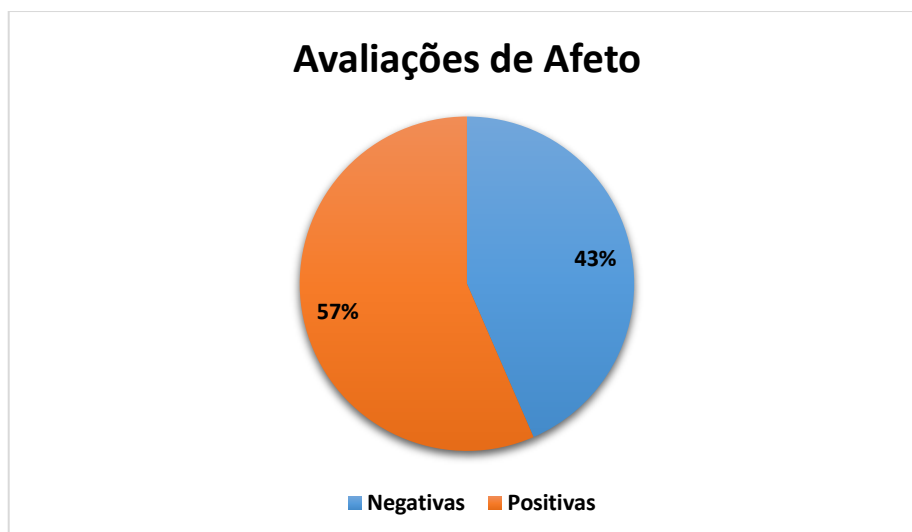
Outro fato que me chamou a atenção foi a grande ocorrência do adjunto modal de polaridade negativa “não” no discurso de todas as professoras entrevistadas, apresentando o 2º lugar dentre o quadro de ocorrências das palavras-chave elencadas no quadro 14. O adjunto “não” foi pronunciado 60 vezes pela Professora 1, 41 vezes pela Professora 2, 90 vezes pela Professora 3, 50 vezes pela professora 4 e 56 vezes pela professora 5, evidenciando um grande número de avaliações negativas.

### 4.3.1 Avaliações de afeto

Conforme exposto anteriormente, o afeto está relacionado às emoções do falante ou escritor; essa atitude divide-se em três tipos: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. Vale lembrar que tais emoções podem ser positivas ou negativas quanto à sua polaridade.

De acordo com os dados analisados, houve uma ocorrência de 46 avaliações de afeto. Na figura que apresento a seguir, há a porcentagem das avaliações de afeto encontradas nos excertos analisados.

**Figura 11:** Ocorrência das avaliações de afeto



**Fonte:** Elaborado pela autora

A partir da figura, é possível observar que há uma porcentagem sobressalente de avaliações positivas, ou seja, os sentimentos avaliados pelas participantes são em sua maioria positivos quando avaliam os sentimentos que possuem pela profissão e quanto ao público com o qual trabalham. Já os sentimentos negativos são referentes a situação de deslocamento, a ministração das disciplinas que não são vinculadas a sua área específica de formação.

Professora 1: [...] eu gosto (Felicidade) de trabalhar com criança.

Professora 2: Bem, gosto (Felicidade) de dar aulas, tô fazendo uma coisa que gosto (Felicidade), né?

Professora 3: Eu acredito assim, que o professor e todos os outros profissionais, eles têm que trabalhar aquilo que têm mais afinidade (Capacidade), no meu caso que gosto de trabalhar

com a série que eu trabalho (Felicidade), eu não vejo, eu não vejo assim **problema** (Segurança) [...]

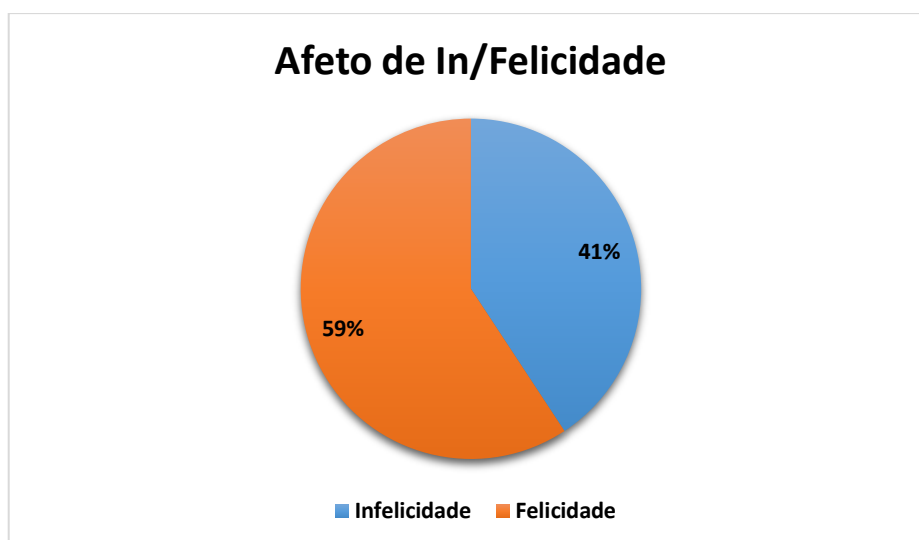
A partir das avaliações destas professoras, constato a atitude de felicidade e de segurança externada pelas professoras ao falar sobre sua profissão e sobre o público-alvo com o qual trabalham: as crianças. Percebo, inclusive, uma preferência em trabalhar com este público. Noto ainda que apesar das dificuldades encontradas no exercício da profissão, apesar do desconforto de ter que ministrar disciplinas que não gostam, que lhes causam insegurança, elas encaram o desafio, dando o melhor de si, mesmo que a situação não seja a ideal.

A seguir, apresento os tipos de atitude de afeto que foram avaliadas pelas participantes:

### ➤ In/Felicidade

O tipo In/Felicidade, que são as emoções relacionadas ao coração, foram as avaliações de afeto realizadas pelas cinco participantes que apontaram maior ocorrência: 27 no total.

**Figura 12:** Ocorrência das avaliações de in/felicidade



**Fonte:** Elaborado pela autora

Das 27 ocorrências de avaliações do tipo In/Felicidade realizadas, 59% são avaliações de afeto do tipo Felicidade, avaliações externadas em relação aos alunos, a ministração das aulas vinculadas a sua área de formação e 41% são avaliações do tipo Infelicidade externadas em relação ao fato de se verem obrigadas durante a trajetória escolar a ministrar uma disciplina para a qual não é formada.

Retomo a seguir alguns excertos que exemplificam a avaliação de afeto de in/felicidade expressa pelas professoras quanto à atuação das participantes dentro da área de formação específica e fora da área de formação específica.

Exemplos:

Professora 3: eu odeio (Felicidade-) matemática como que eu vou incentivar (Capacidade-) o aluno a gostar de matemática? Eu não gosto (Felicidade-) né?, educação física, como vou ensinar (Capacidade-) o menino a fazer educação física? Eu detestava (Felicidade-). Então assim, o fato de eu não ter estudado pra aquilo já demonstra que eu não gosto (Felicidade-).

Professora 2: Dentro da minha área de conforto, (Capacidade) é dentro da área que eu graduei, né? Que eu me formei que é português e inglês, principalmente inglês que eu amo de paixão (Felicidade), se eu pudesse só daria inglês, mas a gente não pode escolher, né? **Infelizmente**. (Felicidade-)

Posso observar, a partir destes excertos, o contraste das avaliações realizadas por duas professoras. Uma realiza uma avaliação de afeto de infelicidade quanto à ministração da disciplina Matemática, área de exatas, e também quanto à ministração da disciplina Educação Física, ou seja, áreas que não são da formação específica da participante. A outra docente, a Professora 2, realiza uma avaliação positiva quanto à atuação dentro de sua área de formação e, em seguida, realiza uma avaliação negativa quanto ao sentimento de não poder escolher a disciplina que ela gostaria de ministrar.

Veja ainda que embora haja mais avaliações positivas do que negativas concernentes a atitude de in/felicidade, muitas das avaliações negativas são intensificadas, os processos **odeio** e **detestava** demonstram o grau de infelicidade da professora 3 com relação as disciplinas Matemática e Educação Física, reafirmando que não é bom que o professor seja direcionado a ministrar disciplinas que não dominam ou que não possuem afinidade, afinal o maior prejudicado neste cenário pode ser o aluno.

Na realização das avaliações do tipo In/Felicidade, noto o uso dos processos mentais afetivos:

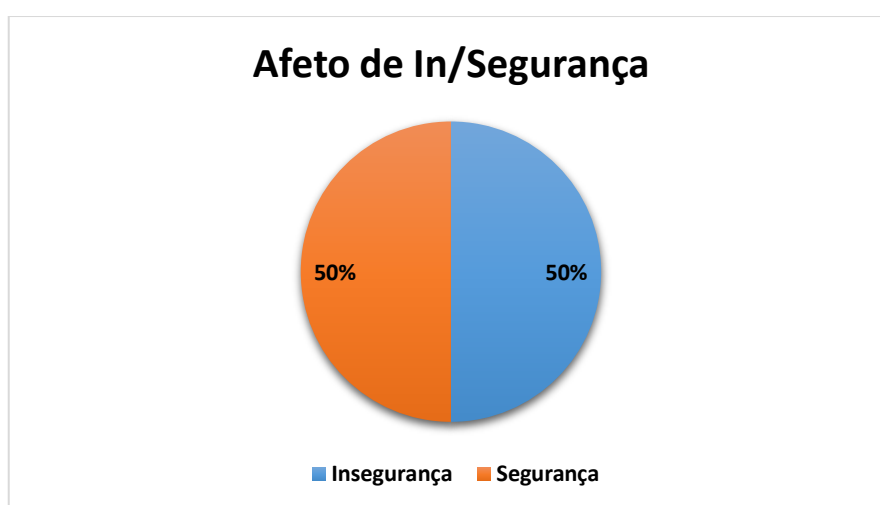
- 1) Gostar – 16 ocorrências;
- 2) Amar – 2 ocorrências;
- 3) Odiar – 1 ocorrência;
- 4) Detestar – 1 ocorrência;
- 5) Sofrer – 1 ocorrência.

Dos quatro processos, o processo “gostar” foi utilizado com maior frequência nas avaliações das professoras.

### ➤ In/Segurança

Do tipo In/Segurança que são as emoções relacionadas ao bem-estar social foram encontradas 18 ocorrências de avaliações; destas 50% são avaliações de segurança e 50% de insegurança.

**Figura 13:** Ocorrência das avaliações de In/Segurança



**Fonte:** Elaborado pela autora

Conforme pode ser observado através da figura, das avaliações de atitude do tipo de In/Segurança externadas pelas professoras, metade são de segurança e metade de insegurança, o que revela que apesar de não se sentirem seguras ministrando algumas disciplinas, o fato de estarem lidando com o público infantil, com as séries iniciais do ensino fundamental e consequentemente ministrarem conteúdos básicos, elas se desdobram, se adaptam e encaram o desafio, são mulheres guerreiras que procuram dar o melhor de si no desenvolvimento de seu ofício. Veja a seguir exemplos que comprovam isso.

Exemplos:

Professora 3: No caso do 2º ano, que são disciplinas que o conteúdo é mais fácil (Apreciação) eu não sinto tanta dificuldade (Segurança).

Professora 2: [...] eu já tive que dar geografia, já tive que dar matemática, **eu não me sentia confortável** [...] (Segurança-)

Professora 1: **Eu me sinto fora da zona de conforto** pra tudo. (Segurança-)

Professora 2: [...] sabe assim, matemática **eu ainda** peguei porque foi 6º ano, mas **eu me senti totalmente fora da minha área** (Segurança-)

Professora 4: Ah sim, é a disciplina, né? Da minha formação, referente a minha formação é a língua portuguesa, então **eu me sinto muito mais à vontade** (Segurança) em relação ao trabalho, né?

A partir destas avaliações, constato que, quando as professoras estão ministrando disciplinas para as quais não possuem formação específica, elas se sentem inseguras, porém quando estão ministrando aulas vinculadas à sua formação específica, elas se sentem seguras, pois estão capacitadas para isto.

Noto ainda que, quando o conteúdo é voltado para os anos iniciais, devido ao nível do conteúdo ser considerado fácil, mesmo não sendo matérias vinculadas à formação específica, elas se sentem seguras. E quando atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, elas já não se sentem seguras, porque não estão preparadas, logo colocam em questão a eficácia do ensino.

Na realização das avaliações do tipo In/Segurança noto o uso frequente do processo “sentir”.

### ➤ **In/Satisfação**

Do tipo *In/Satisfação*, que são as emoções relacionadas aos objetivos realizados, houve apenas 1 ocorrência que consta no excerto a seguir.

Exemplo:

Professora 2: Olha, dentro da pedagogia, pra criança, **eu me sinto super bem**, (Satisfação) **super confortável** (Segurança), mas já houve assim em fundamental 2, que igual eu te falei, eu já tive que dar geografia, já tive que dar matemática, **eu não me sentia confortável** [...] (Segurança-)

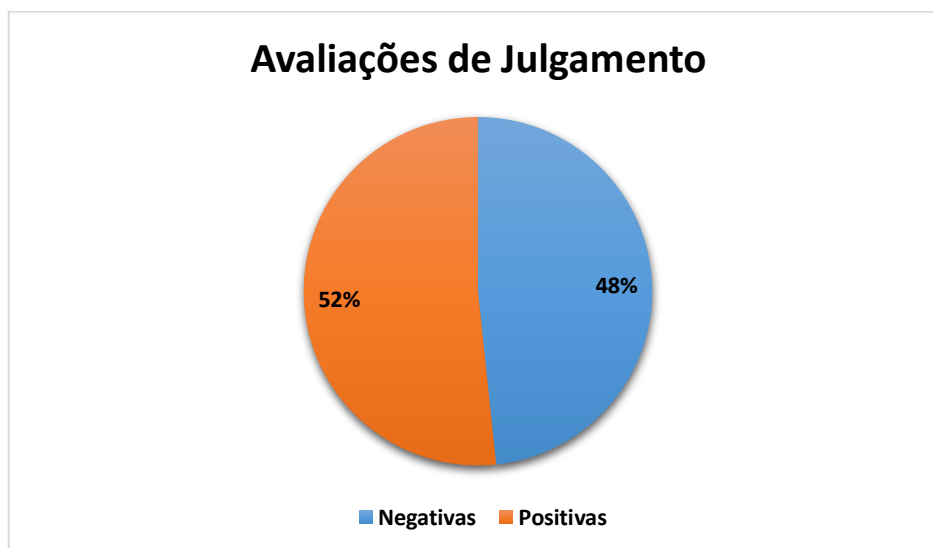
Nesse excerto, a Professora 2 demonstra a satisfação por atuar nos anos iniciais do ensino fundamental - 1ª fase, reafirmando que o público-alvo com o qual estas professoras trabalham, influenciam o modo como elas se sentem e como elas avaliam estes sentimentos.

#### 4.3.2 Avaliações de julgamento

Os excertos analisados também apontaram avaliações de julgamento, todos de estima social, sendo 55 ocorrências do tipo capacidade, 2 ocorrências do tipo normalidade e 3 ocorrências do tipo tenacidade. Das 60 ocorrências no total, a maioria são autoavaliações, ou seja, as professoras avaliaram mais o comportamento de si mesmas do que o comportamento dos alunos, professores ou da equipe gestora. Isso porque se questionam e cobram muito mais de si e refletem quanto a própria prática pedagógica, ao nível de conhecimento que possuem e na forma como mediam este conhecimento em sala de aula.

Desta forma, o número de ocorrência dos julgamentos que foram expressos pelas participantes tanto positivamente, quanto negativamente, pode ser observado na figura a seguir:

**Figura 14:** Ocorrência das avaliações de Julgamento



**Fonte:** Elaborado pela autora

Das 60 avaliações de julgamento, 52% são avaliações positivas e 48% são avaliações negativas. Mostro, nos exemplos a seguir, como as participantes teceram estas avaliações.

#### ➤ Autojulgamento

De acordo com Almeida (2010a, p. 53), “O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais”. Conforme dito anteriormente, as avaliações de julgamento externadas pelas professoras foram, em sua maioria, feitas sobre si mesmas, caracterizando o que chamamos de autojulgamento. A seguir, apresento o que estas professoras avaliam positivamente, o que é admirado, e, ainda, o que elas avaliam negativamente, o que é criticado.

Exemplos:

Professora 4: [...] da regência das aulas na qual eu não tenho formação (Capacidade-), disciplina que eu não tenho formação eu fico mais presa (Capacidade-) ao plano.

Professora 3: [...] eu acho que a gente tá sim **fora da zona de conforto**, (Capacidade-) mas eu já estive mais fora ainda, eu já estive pior (Capacidade-).

Professora 4: Então, eu creio que quando você busca o conhecimento, lógico que eu **não vou ter** (Capacidade-) a mesma bagagem que um profissional formado na área, um profissional que, né? Que fez biologia, que tem cursos de pós-graduação, quiçá um mestrado na área, que faz essa interdisciplinaridade com a Geografia, porque as Ciências ela tem essa relação interdisciplinar com a Geografia e muitas vezes até com a história, mais é com a Geografia mesmo. Então, eu não me equiparo (Capacidade-) ao profissional formado nessa área específica, porque ele **seria a pessoa ideal** pra estar ministrando as aulas. (Capacidade)

Professora 5: [...] na verdade, eu sou habilitada (Capacidade) para dar aulas de português, inglês e as literaturas, né? E eu tenho pós-graduação em métodos e técnicas, eu tenho pós-graduação também em neuro-pedagogia, e eu tenho pedagogia também eu tenho o curso complementar (Capacidade), então eu sou formada em Letras e Pedagogia.

Professora 5: então eu não vejo problema (Capacidade) não, hoje eu me adaptei (Capacidade), no início quando eu passei no concurso eu levei um susto. (Segurança-)

Observo, a partir destes excertos, que o fato de não possuírem uma formação específica em algumas disciplinas que ministram leva as Professoras 3 e 4 a se autojulgarem limitadas ou fora da área de conforto, pois a falta de domínio do conteúdo impede que ele seja transmitido com a mesma eficácia que poderia ser transmitido aos alunos, se fosse ministrado por um profissional da área. Elas reconhecem que não possuem a mesma competência/capacidade de alguém formado na área.

Diferentemente das Docentes 3 e 4, a Professora 5 possui um discurso diferente, ela é habilitada para ministrar aulas de Português, Inglês e Literatura e ainda possui um curso complementar de Neuro-Pedagogia, o que a torna competente para atuar ministrando todas as disciplinas para o público-alvo com o qual trabalha. Diante disso, o fato de ela “não ver problema” evidencia que ela se julga capaz/competente devido à complementação pedagógica que possui; porém, como a própria professora revela, no início da docência ela levou um “susto”, ou seja, no início da docência, quando ela não tinha essa formação complementar, ela não tinha essa competência, situação que a levou a se profissionalizar para atender às demandas do trabalho.

Posso constatar que os autojulgamentos são positivos, quando as professoras avaliam sua atuação ministrando disciplinas que se vinculam à sua área de formação ou quando ministram conteúdos considerados fáceis. São negativos, quando elas ministram disciplinas que não são da área de formação específica, como por exemplo: Matemática, História e Educação Física.

#### ➤ **Julgamento de terceiros**

Além de avaliações sobre si próprias, as professoras também externam avaliações sobre outras pessoas conforme expostos nos exemplos a seguir.

Exemplos:

Professora 3: Eu acredito assim, que o professor e todos os outros profissionais, eles **têm** que **trabalhar** aquilo que têm **mais afinidade** (Capacidade)

Professora 3: [...] eu penso que um professor, um biólogo daria uma aula de Ciências excepcionalmente maravilhosa (Apreciação) para os alunos, coisa que eu, infelizmente (Felicidade-), não consigo (Capacidade-), não que eu não queira, não que eu não me esforce, mas porque ele vai saber cativar (Capacidade)

Professora 5: [...] eu tenho uma turminha que é um **encanto** (Normalidade), né?

Professora 2: são **excelentes** (Capacidade) aqui as coordenadoras.

Professora 5: eu acho que o **bom** (Capacidade) professor é **aquele que consegue sentir o aluno** (Capacidade), né?, que é **capaz de perceber** (Capacidade) se ele tá bem, se ele não tá [...]\_eu acho que o **bom professor** é **aquele que se coloca no lugar do aluno**. (Capacidade)

Professora 3: **Eu acredito** que um **bom professor é aquele que dá o seu melhor** [...] (Capacidade)

Quanto à figura do professor, a Professora 3 avalia positivamente o docente que trabalha com aquilo que tem mais afinidade; ela acredita que o professor é mais competente (julgamento de capacidade positiva) quando faz aquilo que gosta, e que quando um professor é formado especificamente na área que atua, ele sabe cativar o aluno, ele tem as ferramentas para isso, é formado para isso. Ela caracteriza o bom professor como aquele que dá o seu melhor.

Para a Professora 5, o “bom professor” é aquele que sente, se coloca no lugar do outro, que vê o aluno, ou seja, são características de um professor empático com os problemas dos alunos, sejam concernentes ao âmbito escolar ou até mesmo à bagagem que os alunos trazem de casa.

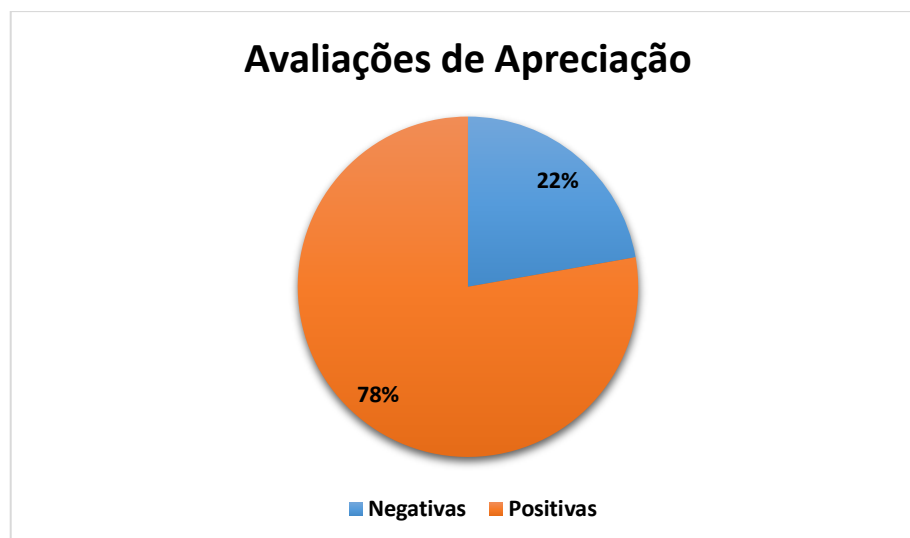
A Professora 5 avalia a turma com a qual trabalha com o julgamento do tipo normalidade “um encanto” e a Professora 2 avalia as coordenadoras da escola como “excelentes”.

No geral, as avaliações de julgamento externadas pelas professoras sobre as outras pessoas são positivas.

#### **4.3.2 Apreciação**

Nesta seção, discuto as avaliações de apreciação externadas pelas professoras em relação as aulas, as turmas e as disciplinas. Segundo Almeida (2010<sup>a</sup>, p. 58), “[...] na apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais out abstratos e performances”.

**Figura 15:** Ocorrência das avaliações de Apreciação



**Fonte:** Elaborado pela autora

Das 27 avaliações de apreciação, 78% são avaliações positivas e 22% são avaliações negativas. A seguir, apresento exemplos do que é avaliado e os tipos de apreciação.

➤ **Reação-qualidade**

Exemplo:

Professora 3: **Boas**, eu acho (Apreciação).

➤ **Reação-impacto**

Exemplo:

Professora 3: Eu **acho** que **gera** no aluno um **desinteresse** (Apreciação-)

➤ **Composição-equilíbrio**

Exemplo:

Professora 2: [...] aqui nessa escola **são excelentes** (Apreciação) os trabalhos.

### ➤ **Composição-complexidade**

Exemplo:

Professora 5: [...] eu acho que história é a disciplina **mais difícil** (Apreciação-) de ensinar pra os alunos dessa faixa etária.

### ➤ **Valoração**

Exemplo:

Professora 5: Minha turma é muito dedicada, muito esforçada (Apreciação).

Nesta análise, verifico que houve ocorrências de avaliações dos tipos reação, composição e valoração concernentes às aulas, às disciplinas e às turmas. As avaliações sobre as aulas vinculadas à área de formação são positivas, as avaliações sobre as disciplinas que não são da formação específica são, em sua maioria, negativas e as avaliações sobre as turmas são positivas.

### **Conclusão**

A soma das avaliações de Afeto, Julgamento e Apreciação realizadas pelas participantes totalizou 133 avaliações, sendo 78 avaliações positivas e 55 avaliações negativas.

As avaliações negativas, em sua maioria, foram encontradas nas avaliações de afeto do tipo infelicidade e insegurança e no tipo capacidade negativa. As professoras avaliam negativamente seus sentimentos quanto à ministração de disciplinas como Matemática, História e Educação Física. As docentes demonstram insegurança ao atuarem fora da área de formação específica, julgam possuir competência inferior quando se comparam com profissionais formados na área e quando não possuem domínio do conteúdo ministrado, demonstram infelicidade quanto ao fato de não terem a liberdade de trabalhar ministrando somente as aulas vinculadas a sua área específica de formação, sendo de certa forma obrigadas a planejar e ministrar aulas das disciplinas que não são vinculadas a área de formação específica de formação,

As avaliações positivas, em sua maioria, são de afeto do tipo felicidade, quando as professoras avaliam os sentimentos quando falam da profissão que escolheram, da interação com as crianças em sala de aula e de segurança, quando estão atuando dentro da área de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que contribui para os estudos referentes à formação de professores e no âmbito dos estudos em Avaliatividade, sistema utilizado na análise dos dados apresentados.

Visto que o foco desta pesquisa era investigar o discurso do professor que se encontra em sala de aula, ministrando disciplinas que não são da sua formação específica, apresento, no Capítulo 1, um panorama da Linguística Aplicada e das políticas educacionais brasileiras que regem a formação do professor no país, pois o conhecimento destas leis me levam a entender o porquê de haver um grande número de professores enquadrados nesta situação.

No capítulo 2, apresento um quadro geral da Linguística Sistêmico-funcional com foco no Sistema de Avaliatividade, mais especificamente no subsistema de Atitude.

No capítulo 3, descrevo os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer da pesquisa.

No capítulo 4, apresento o procedimento de análise dos dados se que se deu a partir dos conceitos do Sistema de Avaliatividade, a fim de analisar as escolhas léxico-gramaticais que as professoras utilizaram para externar suas avaliações sobre si, sobre as aulas, sobre os alunos e sobre a equipe gestora da escola em que trabalham.

Enfim, no último capítulo desta dissertação, explicito como as análises e resultados responderam às questões de pesquisa e exponho como as professoras se autoavaliam ao lecionarem disciplinas fora de sua área de formação específica.

Na primeira macrocategoria, intitulada **Autoavaliações de afeto**, os dados analisados indicam o uso de processos, epítetos, atributos e adjuntos modais para expressar afetos positivos e negativos em relação a profissão, as disciplinas ministradas, a interação com os alunos, ao desconforto vivenciado em alguns momentos. Nesta categoria, as participantes expressam suas próprias emoções e não as emoções de outras pessoas, sendo classificadas nesta categoria como participantes *emoters*.

Na segunda macrocategoria, intitulada **Autoavaliações de julgamento**, os dados analisados indicam julgamento de estima social dos tipos: capacidade, normalidade e tenacidade, havendo uma maior ocorrência de avaliações centradas no tipo capacidade, avaliações positivas e negativas centradas na própria competência.

Na terceira macrocategoria, intitulada **Apreciação das aulas e das disciplinas e avaliações de terceiros** os dados que mostram as avaliações das aulas e das disciplinas

demonstram uma atitude de apreciação dos tipos: reação, composição e valoração sendo avaliações positivas e negativas e quanto às avaliações de terceiro, os dados demonstram avaliações de julgamento do tipo estima social positivas referentes aos alunos e à equipe gestora da escola.

Por meio das análises que foram realizadas dos discursos das cinco professoras entrevistadas, a pesquisa pode alcançar os objetivos específicos elencados, quais sejam: (i) Averiguar como as professoras se veem dentro deste contexto social; (ii) Identificar os problemas encontrados pelos participantes dentro e fora de sala de aula, no planejamento e ministração das aulas; (iii) Identificar e analisar os elementos léxico-gramaticais avaliativos utilizados pelos participantes ao avaliar sua prática docente. Todos estes objetivos foram alcançados no Capítulo 4 – Apresentação, análise e resultado dos dados.

Vale ressaltar que os objetivos específicos foram essenciais para o alcance do objetivo geral que é investigar o discurso de professores da educação básica de Catalão - GO que lecionam disciplinas que não são a de sua formação específica a partir do Sistema de Avaliatividade.

Para que tais objetivos fossem alcançados, algumas indagações serviram como suporte para a escrita desta dissertação. Desse modo, retomo as perguntas de pesquisa deste trabalho que foram lançadas na introdução, para que, com os resultados dos dados do *corpus*, possam ser respondidas e discutidas.

## **1. Como as professoras expressam suas avaliações sobre si, sobre as aulas, sobre os alunos, sobre a equipe gestora da escola?**

A maioria das avaliações externadas pelas professoras são sobre si, são avaliações de afeto, sendo as mais recorrentes do tipo felicidade/infelicidade, afetos relacionados ao coração e de julgamento de estima social do tipo capacidade, avaliações positivas e negativas.

As docentes avaliam positivamente a profissão, os alunos e a equipe gestora da escola. Em relação às aulas, as professoras, em suas avaliações, realizam um paralelo entre o passado e o presente, avaliam negativamente as aulas ministradas no passado e positivamente as aulas que ministram no presente, fator que é influenciado pelas experiências adquiridas em sala de aula com o passar do tempo.

**2. Quais são as escolhas léxico-gramaticais utilizadas nos discursos destas professoras para realizar essas avaliações?**

Nas autoavaliações de afeto do tipo felicidade/infelicidade, houve uma predominância dos processos mentais emotivos, dentre eles, o processo “gostar” teve maior ocorrência. Nas avaliações de afeto do tipo segurança/insegurança, houve predominância do uso do processo “sentir”. O adjunto modal de polaridade negativa “não” também teve uma grande ocorrência tanto na atitude de afeto quanto na atitude de julgamento.

**3. Quais as possíveis limitações enfrentadas pelas professoras no contexto da escola, tanto na sala de aula quanto na preparação das aulas?**

De forma geral, as professoras demonstraram resistência quanto à ministração da disciplina Matemática, História, Ciências, Geografia, Educação Física, justamente por não serem disciplinas vinculadas à área de formação específica das professoras.

**4. Quais as categorias do subsistema de atitude são mais utilizadas afeto, julgamento ou apreciação?**

Os tipos de atitude mais utilizados pelas professoras nas avaliações foram de afeto e de julgamento. O afeto e o julgamento indicam a relevância dos sentimentos e da análise crítica destas professoras sobre si concernentes à sua atuação profissional dentro e fora da área de formação específica e também sobre as demais pessoas com as quais se relacionam no desenvolvimento do trabalho, os alunos, os demais professores e a equipe gestora da escola.

**5. O que as professoras avaliam negativamente e positivamente?**

As avaliações negativas, em sua maioria, foram encontradas nas avaliações de afeto do tipo infelicidade e insegurança e no tipo capacidade negativa. As professoras avaliam negativamente seus sentimentos quanto à ministração de disciplinas como Matemática, História e Educação Física. Elas demonstram insegurança ao atuarem fora da área de formação específica, julgam possuir competência inferior quando se comparam com profissionais formados na área e quando não possuem domínio do conteúdo ministrado.

As avaliações são positivas quando opinam sobre sua profissão, quando atuam dentro da área de formação específica, quando ministram disciplinas com as quais possuem afinidade, quando expressam avaliações sobre os alunos e sobre a equipe gestora da escola.

Os resultados deste estudo obtidos a partir das análises destas avaliações externadas pelas professoras, avaliações positivas e negativas concernentes à situação de deslocamento, indicam que, por meio da avaliação, as docentes, em sua maioria, demonstram preferência por atuarem dentro de sua área de formação, área para a qual são capacitadas e possuem uma maior afinidade e domínio, ou seja, não é recomendado que estas professoras continuem nesta situação de deslocamento, pois se sentem infelizes quando estão ministrando aulas em disciplinas que não possuem formação.

Desta forma, as possíveis políticas educacionais que podem ser elaboradas a partir desse olhar autoavaliativo das professoras que participaram da pesquisa e sugeridas nesse trabalho são: que as autoridades competentes revejam o texto que estabelece o perfil profissional do professor exigido pela LDB e que também revejam as metas do Plano Nacional de Educação, a fim de extinguir as brechas que existem permitindo que professores continuem ministrando disciplinas para as quais não possuem formação específica. Vale salientar que, apesar das dificuldades encontradas por estes professores, muitos ficam acomodados e não buscam formação complementar; por isso, sugiro também que o MEC promova campanhas de incentivo para que estes professores busquem complementação, para que, de fato, a meta 15 do PNE (ver Anexo A) seja alcançada até a data prevista.

## REFERÊNCIAS

Assessoria e comunicação. **Diretores da rede municipal de ensino participam de nova etapa de curso formação continuada.** Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/site/diretores-da-rede-municipal-de-ensino-participam-de-nova-etapa-de-curso-formacao-continuada,NTV,ODg0.html>. Acesso em: 26 jun. 2019.

Assessoria e comunicação. **Educadores da rede municipal participam de mais uma etapa de projeto de formação continuada.** Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/site/educadores-da-rede-municipal-participam-de-mais-uma-etapa-de-projeto-de-formacao-continuada,NTV,ODU1.html>. Acesso em; 26 jun. 2019.

Assessoria e comunicação. **Educadores da rede municipal de ensino participam de projeto de formação continuada.** Disponível em: <http://www.catalao.go.gov.br/site/educadores-da-rede-municipal-de-ensino-participam-de-projeto-de-formacao-continuada,NTV,ODA4.html>. Acesso em: 26 jun. 2019.

AKERMAN, Ivan Gontijo. **Os desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular.** In: Anuário Brasileiro da Educação Básica. 2019, p. 35.

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: **A linguagem da avaliação em língua portuguesa** Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. (org.) VIAN JR. Orlando ; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. [99-112].

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem:** elementos de atitude no discurso do professor, 2010b, p. 139.

ANDRADE, Patrícia Alves De. **Um olhar para o estágio supervisionado – uma análise do Sistema de Avaliatividade,** 2019. Disponível em: [https://mestrado\\_letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Patr%C3%ADcia\\_Andrade\\_pdf.pdf](https://mestrado_letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Patr%C3%ADcia_Andrade_pdf.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.

BARBARA, Leila. MACÊDO, Celia Maria Macêdo de. **Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso Um Panorama Introdutório.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 2009.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.174, DE 21 DE OUTUBRO DE 2015.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13174.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13174.htm)

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: **Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn.** Mailce Borges Mota Fortkamp, Lêda Maria Braga Tomich (orgs.) – Florianópolis, SC: Insular, 2000

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (org.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2019.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. **O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**, 2005.

FÉLIX, Pabrcia Abadia Pereira. **A mulher no discurso de Cora Coralina: uma análise do Sistema de Avaliatividade**, 2019. Disponível em: [https://mestrado\\_letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Pabr%C3%ADcia\\_Abadia\\_Pereira\\_F%C3%A9lix.pdf](https://mestrado_letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Pabr%C3%ADcia_Abadia_Pereira_F%C3%A9lix.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019

FUZER, Cristiane. CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1. Ed. – Campinas, SP : Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael. **Introduction to functional grammar**. 2ª ed. 1994.

HALLIDAY, Michael. MATTHIESSEN, Christian. **Introduction to functional grammar**. 4ª ed. 2014.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 26 jun. 2019.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas** / Inês Signorini, Marilda Cavalcanti (Orgs.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contexto escolares. In: **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. Ed. São Paulo : Parábola, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**, - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, José Wellington de Aragão; NETA, Maria Adelina Hayne Mendes, **Metodologia Científica**, Salvador, 2017.

MARTIN, James. R.; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal in english**. 2005.

MEC. **Institucional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MEC. **História**. Disponível em: Acesso em: 26 jun. 2019. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=1175](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1175)

MENDONÇA, Tânia Regina. **Análise multimodal das aberturas de unidades da coleção high up: na perspectiva da gramática de design visual**, 2018. Disponível em: [https://mestrado\\_letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Tania\\_Regina\\_Mendon%C3%A7a.pdf](https://mestrado_letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Tania_Regina_Mendon%C3%A7a.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.

MENEZES, Vera Lúcia; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In:

PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIRANDA, Marilda Lúcia. **O livro didático de língua portuguesa “ser protagonista”: uma análise de transitividade na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional**, 2017. Disponível em: [https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/Marilda\\_L%C3%BAcia\\_Miranda-defesa\\_2017.pdf](https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/Marilda_L%C3%BAcia_Miranda-defesa_2017.pdf). Acesso em 27 dez. 2019.

NEIGRAMES, Wáquila Pereira. **Setembro azul: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da Linguística Sistêmico-Funcional**, 2019. Disponível em: [https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_W%C3%A1quila\\_Pereira\\_Neigram.es.pdf](https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O_W%C3%A1quila_Pereira_Neigram.es.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Apresentação. In: **Diretoria da formação de professores da Educação Básica – DEB**. 2013

OLIVEIRA, Lucas Floriano de. **Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliatividade**, 2017, p. 150. Disponível em: [https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_vers%C3%A3o\\_final\\_Lucas\\_Floriano.pdf](https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final_Lucas_Floriano.pdf). Acesso em 27 dez. 2019.

PATINHA, Vitalina Alegria. **Professor não-habilitado: um sinal da crise na educação**. 1999. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ROCHA, Décio. DAHER, Del Carmen. **Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?** 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n1/0102-4450-delta-31-01-00105.pdf>.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti-. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. – Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Gustavo Ferreira. **Língua materna no ensino e aprendizagem da língua estrangeira – inglês: perspectivas a partir do sistema de avaliatividade**, 2019, p. 134. Disponível em: [https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Gustavo\\_Ferreira\\_Rodrigues.pdf](https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Gustavo_Ferreira_Rodrigues.pdf). Acesso em 27 dez. 2019

ROMANHOL, Thaysa Dos Anjos Silva. **O discurso do professor acerca da disciplina de libras no ensino superior sob o olhar do sistema de avaliatividade**, 2018. Disponível em: [https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Thaysa\\_Romanhol.pdf](https://mestrado.lettras.catalao.ufg.br/up/570/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Thaysa_Romanhol.pdf). Acesso em 27 dez. 2019

SA. **A Linguística Sistêmico-Funcional**. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15174/15174\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15174/15174_4.PDF). Acesso em: 17 out. 2017.

SALDAÑA, Paulo. Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. 23/01/2017. **FOLHA UOL**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acesso em: 14 set. 2017. São Paulo, SP. 2017.

SANTOS, Lucas Eduardo Marques. **Avaliatividade em discursos de surdos no ensino médio: Uma Análise Sistêmico-Funcional**, 2019. Disponível em: [https://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Lucas\\_Eduardo\\_Marques\\_Santos.pdf](https://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Lucas_Eduardo_Marques_Santos.pdf) Acesso em: 27 dez. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

SOUSA, Hilda Braz Silva. **Aspectos que delineiam a identidade docente de oito professores de inglês: um estudo com base no Sistema de Avaliatividade**, 2017. Disponível em: [https://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/HILDA\\_BRAZ\\_SILVA\\_SOUSA.pdf](https://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/HILDA_BRAZ_SILVA_SOUSA.pdf). Acesso em 27 dez. 2019.

VIAN JR. O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Escritores, 2010. p. [1-40].

VIEIRA, Carlos Henrique Alves. **Os elementos léxico-gramaticais de atitude em comentários de blogs para o ensino de português**, 2016. Disponível em: [https://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Carlos\\_Henrique\\_Alves\\_Vieira.pdf](https://mestrado.letras.catalao.ufg.br/up/570/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Henrique_Alves_Vieira.pdf). Acesso em 27 dez. 2019.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

<p>Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística Programa de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestrado em Estudos da Linguagem</p> <p>Orientadora: Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida Pesquisadora: Ingrid Chagas Gomes</p> <p>Pesquisa: “Fora de sua zona de conforto: a <i>avaliatividade</i> no discurso de professores que atuam em outras disciplinas que não são da sua formação”</p>
<p style="text-align: center;"><b>DADOS DO PARTICIPANTE</b></p> <p>Participante: _____ Idade: _____ Formação: _____ Atuação: _____ E-mail: _____</p>
<p style="text-align: center;"><b>ENTREVISTA</b></p> <p>1) Como você se sente ministrando uma disciplina para a qual não possui formação específica? R:</p> <p>2) Como você se capacita para auxiliar na sua prática pedagógica nesta (s) disciplina (s) que não são da sua área de formação? R:</p> <p>3) Quais são os desafios que você tem enfrentado no planejamento das aulas? R:</p> <p>4) Quais são os desafios que você tem enfrentado na ministração das aulas e como você as avalia? R:</p> <p>5) Qual a sua opinião quanto a sua interação com os alunos durante suas aulas? R:</p> <p>6) Como você compara o planejamento e ministração das aulas das disciplinas que você não possui formação em relação as disciplinas que você possui formação? R:</p>

7) Em sua opinião, qual o reflexo que esse deslocamento tem gerado na sua prática docente e na oferta da educação como um todo?

R:

8) Como a coordenação pedagógica tem auxiliado na resolução dos problemas decorrentes tanto do déficit da formação das disciplinas ministradas quanto dos problemas cotidianos da sala de aula?

R:

9) Quando o seu aluno apresenta alguma dúvida e você não sabe dar uma resposta no momento, como você lida com essa situação?

R:

10) O MEC fomenta cursos de capacitação para minimizar os casos de professores não habilitados. Você tem conhecimento desses cursos/programas? A equipe gestora incentiva essa formação continuada?

R:

**Qual é a sua atuação?**

No momento estou atuando no ensino fundamental, na série 2º ano.

**Como você se sente ministrando disciplina para a qual não possui formação específica? Afinal, no 2º ano você ministra outras disciplinas.**

Todas as disciplinas, fora Artes, Artes e Educação Física que tem professor específico, mas as outras tudo, eu particularmente, tenho muita dificuldade com matemática, porque eu acho que quem procura Letras é justamente pra sair fora dessa área das exatas, né? Mas eu acho que as outras que é leitura que é a parte de, acaba sendo a parte da linguagem também, História, Geografia, é, não tem dificuldade. Mas agora a parte de matemática a gente tem que se esforçar bastante.

**Como você se capacita para auxiliar na sua prática pedagógica nesta (s) disciplina (s) que não são da sua área de formação?**

São estudos em casa mesmo, leitura sobre a matéria, nada fora, né? Apesar que atualmente a gente tá tendo mas também é na área da leitura, já é área de formação, a gente tá tendo cursos, mas os outros é estudo em casa.

**Você fez algum curso específico para a área da educação infantil?**

Já fiz aham, eu fiz uma especialização na educação infantil.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado no planejamento das aulas?**

Os desafios? A maior dificuldade que a gente tem, é quando você entra né, igual eu tenho pouco tempo, eu tenho 2 anos e meio de sala de aula, então quando a gente sai da faculdade e entra no mundo da escola é totalmente diferente, aí você tem que tá pesquisando, você tem que tá procurando, apesar que hoje a gente tem a internet que ajuda demais, você lança lá um tipo de atividade que você quer trabalhar e a internet te ajuda, mas tem que saber como que você vai trabalhar aquilo ali, a didática, aí na hora de montar o plano, às vezes, a gente pede ajuda também para os veteranos né.

**Você é formada em Letras?**

Letras.

**E quando você se formou você já imaginou que um dia você estaria atuando no 2º ano do fundamental, ministrando todas as disciplinas?**

Ah, pra te falar a verdade eu nunca parei pra pensar nisso não,

**Não?**

Não, porque a gente pensa que você quer ser professora, quando eu formei pra Letras eu não tinha essa ideia de que assim de seria de uma área específica, nunca parei pra pensar nisso não, na época não. Eu preferi, ainda quando foi pra procurar eu prefiro, no entanto eu podia procurar no estado né? Que tem mais área específica, mas eu gosto de trabalhar com criança.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado na ministração das aulas e como você as avalia?**

Os desafios? É a questão que cê tem que pensar na didática que você vai trabalhar neh, porque às vezes o conteúdo você sabe, mas a forma de passar que é o mais difícil, porque você tem que pensar o que eu posso utilizar, o quê que eu posso fazer para ele entender melhor este conteúdo, então o desafio é achar as dinâmicas certa para inserir o conteúdo, né? Não é simplesmente só escrever lá e pronto.

**Como você avalia as aulas?**

Ah, eu não avalio não.

**Qual a sua opinião quanto a sua interação com os alunos durante suas aulas?**

A interação? Ah, não sei, falar sobre a gente é tão difícil, mas eu tento assim é, falar mais com eles, entendeu? Por mais que às vezes a gente tem que cortar um pouco o aluno, porque se não eles querem falar do gato, da avó, eu tento deixar eles falar, eu aprendi isso há uns dois anos com a outra professora, e eu tento fazer isso pra mim hoje em dia deixar o aluno falar, interagir com ele, não é só ele lá e eu aqui, porque eles também têm uma forma de ensinar pra gente também, então os outros colegas também aprende, porque cada um tem uma cultura diferente, um jeito, eu gosto de interagir com eles.

**Como você compara o planejamento e ministração das aulas das disciplinas que você não possui formação em relação as disciplinas que você possui formação?**

Eu pegaria comparação só pra, diferente, porque eu acho que as outras tudo, igual eu te falei, envolve linguagem, então a única que é mais difícil é exatas, então pegaria as outras e compararia as exatas, a exata eu tenho que estudar muito mais e pensar muito mais pra desenvolver isso com eles, enquanto as outras não, a hora que eu vou lendo que eu vou falando parece que tá inserido na gente já, acho que é justamente porque você leu muito na faculdade. Então a hora que cê vai ministrando já vai desenvolvendo e matemática não, matemática cê tem que pensar como que cê vai desenvolver, tem que parar pra pensar, né? Até mesmo na hora de fazer o plano ali, você tem que desenvolver muito mais do que eu descreveria um pra a aula de Português na hora de montar.

**Em sua opinião, qual o reflexo que esse deslocamento tem gerado na sua prática docente e na oferta da educação como um todo?**

Ai, é porque eu acho que sai, essa última pergunta sua, é até difícil de falar ela filmando, porque sai muita fora do, envolve outras coisas, envolve necessidade, envolve muitas outras coisas não é só “ah eu posso escolher”, tem vez que a gente não tem o direito a escolha, igual ano passado eu cheguei a falar, “eu não quero 3º ano”, por quê? Porque você tem que dá aula até, dependendo a escola cê pega, tem escolas que faz uma barganha, os professores trocam entre si, pela facilidade, né? Eu tenho mais facilidade com o Inglês então, não é o meu caso, eu não tenho facilidade com o inglês não viu, eu acho que tinha que ter professor específico pra inglês, eu falei isso hoje, é, aí cê tem que lidar com todos os conteúdos e mais exatas, que pra Letras é o mais difícil, né? Exatas, eu falei “eu não quero 3º ano”, eu já acho que pra mim é complicado, eu prefiro o 2º ano, então aí quando é um caso assim eu sou bem sincera eu falo que eu não domino. É por isso que eu falo não gosto de ministrar, porque eu acho que eu ainda tô naquela

época que você tem que ser um bom professor, eu tenho só 2 anos e meio só, porque tem muita gente que com o passar do tempo esquece isso, né? Mas eu acho que não, a gente tem que desenvolver bem aquilo que você vai ministrar, o aluno tem que aprender.

**Você acha que tem transmitido os outros conteúdos da mesma forma que você transmite o de Português?**

Acho, aham.

**Tem conseguido atingir o objetivo?**

Sim, sim, porque, por exemplo, História e Geografia, Inglês não, é um pouco mais difícil também, né? Apesar que no 2º ano é bem básico, mas História e Geografia você faz uma leitura cê cê já consegue explicar aquilo ali, dominar, eu acho que dá, é bem comparado com o Português em si.

**Como a coordenação pedagógica tem auxiliado na resolução dos problemas decorrentes tanto do déficit da formação das disciplinas ministradas quanto dos problemas cotidianos da sala de aula? Como a coordenação tem incentivado a vocês professores? Eles incentivam a fazer complementação pedagógica/cursos?**

Sim, aqui mesmo tem pouco tempo, mas assim, elas sempre estão incentivando, aí agora tem esse curso, né! Que é pra incentivar bastante a literatura que falta no nosso meio, né?.

**Qual curso?**

É um curso oferecido pela secretaria mesmo só que através da Mosaic, então é um curso de literatura infantil, que é você trabalhar literatura sem, só no foco da literatura, porque a maioria dos professor e a gente tem uma dificuldade de desapegar disso, “Ah, eu vou ler a história tal mas depois vocês faz um desenho”, e aí o que ela tá trabalhando com a gente é isso, que não, é cê ler a literatura sozinha, e que que era mesmo a pergunta? Ah se a coordenação tem ajudado?

**Tem auxiliado?**

Tem, tem sim, ela sempre tá por perto na hora que a gente tá fazendo o planejamento, dá sugestões, opina, incentiva a fazer coisas diferentes, mais dinâmica.

**Quando o seu aluno apresenta alguma dúvida e você não sabe dar uma resposta no momento, como você lida com essa situação?**

Já lidei, já tive casos assim, é, eu falo pra ele que eu vou pesquisar, eu sou sincera, eu falo “Oh, a tia não sabe te responder agora, mas eu vou pesquisar e amanhã eu respondo” e eles não esqueceram, no outro dia eles me perguntaram “tia, cê trouxe a resposta? ”, ainda bem que eu tinha pesquisado, tinha levado a resposta pra eles.

**O MEC fomenta cursos de capacitação para minimizar os casos de professores não habilitados. Você tem conhecimento desses cursos/programas?**

Tenho, assim a gente sempre fica sabendo que um fala outro não, a gente vê muito na internet também, esses dias mesmo tinha uma rede, eu esqueci o que que era, estava oferecendo os cursos de leitura, aí tem esses que a própria secretaria desenvolve, mas a gente descobre mais através da internet, né? Ou indo atrás de especialização.

**A equipe gestora incentiva essa formação continuada?**

Ah, depende, aqui eu ainda não tenho esse contato, né? Mas igual esse que é oferecido pela própria secretaria ela sempre incentiva.

**Tem alguns programas do MEC de formação continuada para professores que estão fora da área, você já procurou fazer algum destes cursos, buscou informações?**

Não, eu já vi só os projetos já que o MEC oferece, que aí teve uma escola que eu trabalhei que a coordenação incentivou bastante a gente a escrever um projeto.

**Há quanto tempo você se formou?**

Há nove anos.

**E está trabalhando na área há 2 anos e meio?**

2 anos e meio.

**Nos outros anos você ficou**

Fiquei fora da área, porque se você não tiver experiência você não trabalha.

**Como você lida com a participação dos alunos, você aceita ou não a participação dos alunos?**

Aceito e ainda incentivo eles a participar.

**Você para para refletir sobre sua própria prática pedagógica?**

Paro, preocupo e sofro, porque eu acho que todo mundo tem que aprender, igual eu tô te falando quando a gente sai da faculdade, você tem uma visão linda e maravilhosa né? da educação, e a hora que cê chega você encontra muitas barreiras, e aí eu sofro muito porque tem muita, muita diversidade de aprendizagem dentro da sala de aula, e aí eu fico preocupada que eu acho que eu tenho que dar conta de todo mundo, igual o ano passado eu peguei uma turma de 28 alunos, eu tive muita dificuldade, porque era, ixi tinha diversos tipos de de dificuldade de aprendizagem, e eu queria que todos saíssem dali aprendendo, então eu preocupo, sofro, eu nem deveria, né? Sofrer tanto assim, eu acho, pra gente ser professor porque tem muita coisa em jogo.

**Como você faz o planejamento das aulas?**

Tem um dia específico pra fazer, a gente reúne juntamente com os outros da mesma turma e já tem mais ou menos as atividades preparadas pra desenvolver a aula, era isso mesmo? Eu respondi à pergunta?

**Como você lida com as críticas ou sugestões dos alunos? Eles fazem algumas críticas, observações durante as aulas?**

Faz, aqui no 2º ano não, eu já tive mais no 3º, que aí eles já são mais espertinhos, aí eles já identifica, se você dá um errinho eles já sabem, né? Esses dias eu achei engraçado, um aqui no 2º ano ele falou assim pra mim: “tia”, eu falei “peraí que eu vou olhar aqui no plano”, aí ele falou “tia, cê não guarda nada na cabeça”, eu falei “não, não guardo nada”.

**Como você definiria um bom professor?**

Um bom professor? Um bom professor tem que preocupar com o aluno, com o aprendizado do aluno, eu acho que eu defino só nisso aí mesmo, a preocupação com o aprendizado dele.

**Com você se sente ministrando uma disciplina, no seu caso várias disciplinas para as quais você não tem formação específica?**

O sentimento? Algumas disciplinas, a gente tem o sentimento de incapacidade mesmo, quando eu comecei eu pensava assim “eu não vou dar conta”, porque é muito difícil, cê tem, é com o tempo que a gente vai aprendendo a correr atrás, a descobrir, né? Buscar ajuda, mas o sentimento no início é de incapacidade.

**Você se sente realizada? Feliz sendo professora?**

Eu tenho que responder isso mesmo? Se eu me sinto realizada? Não sei te responder não, que eu to numa fase muito de dúvida, mas não pela profissão, por tudo que que gira ao redor da profissão sabe, porque eu sou casada, mãe de dois filhos, e aí a carga do professor ela é muito puxada, porque você não leva pra casa apenas o conteúdo não, você leva também bagagem de outros alunos, então acaba que vai indo e a gente fica com uma carga muito grande, então eu não sei te responder se no momento eu me sinto realizada ou não, tem dias que é muito bom, tem dia que cê fala assim “nossa hoje o dia foi tão bom, hoje eu tive uma aula tão produtiva” que a gente sente que os alunos interagiu, aprendeu, mas tem outro dia que eles tá tão agitado que cê fala “meu Deus, isso aqui não é pra mim não”, então esse sentimento muda de acordo com o dia.

**Pra você o que é estar na zona de conforto e o que é estar fora da zona de conforto? O que você pensa a respeito disto?**

No meu caso, eu nem, eu acho que eu não tenho zona de conforto não, meu caso é específico, eu passei oito anos fora, porque quando cê sai da faculdade e entra tá tudo muito fresco né, então aí eu acho que se teria uma zona de conforto de ministrar Letras Portugêas, no meu caso eu tive que bem dizer recomeçar, eu tive que fazer novas pós-graduação, então pra mim eu não tive zona de conforto não, foi, tudo foi estudando mesmo, até mesmo português, voltar a estudar, lembrar, porque teve mudança de gramática, de tudo, então eu não tive zona de conforto quando eu entrei não.

**Então você se sente fora da zona de conforto?**

Eu me sinto fora da zona de conforto pra tudo, porque tudo, hoje em dia não, tipo assim, esse ano eu já tenho uma visão bem diferente do que eu tinha quando eu entrei.

**Comparando suas aulas de português com as outras aulas, português é a sua área de conforto, pra você que é formada na área? Comparada com as outras disciplinas?**

Não, eu continuo com o não, porque eu tive que estudar tudo de novo.

**Entendi.**

Entendeu? E tem outra coisa também a gente sai de lá, dependendo se for pra você ministrar literatura cê sai capacitado, agora pra gente ministrar todo o conteúdo da língua portuguesa, eu não sei se hoje em dia tá mudado, mas cê tem que ir atrás, porque o que você aprende lá na faculdade não é o que é ministrado numa sala de aula, eu tive essa dificuldade, eu não sei se era porque eu tava a tanto tempo fora, então eu é, sou um caso à parte, né?

**Como você se sente ministrando uma disciplina para a qual não possui formação específica?**

Bem, porque é, no início eu já trabalhei no estado muitos anos e como contrato a gente não tem, né? Essa essa liberdade de poder escolher como um efetivo, né? Então foi onde, mas foi ótimo pra mim que eu peguei experiência, trabalhei com todas as séries.

**Como você se capacita para auxiliar na sua prática pedagógica nesta (s) disciplina (s) que não são da sua área de formação?**

Tendo essas experiências né? Então assim, me sinto na zona de conforto porque como eu já vim pra cá pro município eu já tinha essas experiências, e no início pra te falar a verdade quando eu tinha alguma dificuldade, lógico que como qualquer outro professor vai, procura tirar a dúvida, estudar sobre o quesito em si, mas até o momento está super tranquilo.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado no planejamento das aulas?**

Pra te falar a verdade, nenhum, eu acho assim, a pedagogia assim muito tranquila assim em relação a outros tipos de disciplinas, né? Igual quem é professor digamos aí de matemáticas, que dá aula só de matemática, aí é um desafio bem, entretanto foi um desafio que eu tive como contrato, eu tive que pegar e achei assim que foi, né? Bem desafiador mesmo.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado na ministração das aulas e como você as avalia?**

Só com disciplina, é por incrível que pareça minha turminha foi uma turma, agora nós estamos com a turma de 2º ano, tá com a turminha assim bem menos alunos, 20 alunos até o máximo 22, então assim, tá mais é na disciplina mesmo, né? Porque menino gosta de correr, brincar e, mais assim em questão assim de do conteúdo não deixa a desejar não, eles são bons.

**Qual a sua opinião quanto a sua interação com os alunos durante suas aulas?**

Toda, toda interação, a gente brinca, a gente conversa, hora de aula é só aula, a gente tem uma interação muito boa assim.

**Como você compara o planejamento e ministração das aulas das disciplinas que você não possui formação em relação as disciplinas que você possui formação?**

Totalmente diferente, né? Muito diferente, porque você, na pedagogia você tá mexendo e trabalhando com crianças, né? E na parte por exemplo do fundamental 2 inclusive eu dou aula de manhã no fundamental 2, então assim eu dou inglês, então é totalmente diferente, é, mas é muito bom mexer com criança também sabe assim, eu gosto dos dois pra te falar a verdade, eu to gostando da área do fundamental 1 mas também amo o que eu faço que é no fundamental 2, né?

**Fale sobre a sua formação, quando você começou a dar aulas?**

Eu me formei em 2014, entrei e 2010, antes de eu sair da faculdade eu já tinha recebido o convite, né? Pra dar aula no estado, eu trabalhei muito tempo no estado, né? Já igual eu te disse,

eu já trabalhei em todas as séries, fundamental 1, fundamental 2, ensino médio também no estado, quando eu comecei, aí o município também me chamou, aí na época eu fiquei com os dois, eu tava dando aula de manhã, a tarde e a noite, mas aí eu optei por ficar só no município, por quê? Porque tava assim muito cansativo, né? E eu vi que não tava dando pra mim aí eu fiquei só no município, eu mesma quis deixar o estado e fiquei só no município, e eu tô aqui até hoje.

### **É por contrato?**

É por contrato, eu sou contratada, só nessa escola aqui já tem 3 anos, que eu estou aqui, só no Nilda Margom.

### **Como você descreveria um bom professor?**

Um bom professor ele tem que ser além de ser professor, ele tem que ser psicólogo, ser um pouco psicólogo, um pouco mãe, né? Um pouco amigo ou amiga, porque são vários Ns problemas, né? Que nossos alunos trazem e a gente não pode levar assim só a ferro e fogo, né? A gente tem que sempre balancear tudo, pra ter um bom rendimento.

### **Em sua opinião, qual o reflexo que esse deslocamento tem gerado na sua prática docente e na oferta da educação como um todo? Você disse que há 3 anos tem um contrato com o município, e agora você está na metade do curso de pedagogia EAD que tem duração de um ano, nos dois anos anteriores quando você não estava fazendo o curso de pedagogia você se sentia deslocada atuando com as séries iniciais do fundamental 1?**

Não, não assim porque como eu te disse eu já tinha trabalhado né! No Estado, então eu já tinha vindo já com experiência, né? Quando eu entrei no município.

### **E lá no Estado, quando você se deparou com a primeira turma que você pegou fora da área da Letras como foi?**

No início eu assustei um pouco, não vou te falar, mas assim não pelo conteúdo, não de passar o conteúdo, mas em si no quesito de disciplina, porque você, né? Era tudo novo, você ia trabalhar com crianças, então cada criança era de uma forma diferente, então eu fiquei um pouco mesmo assustada, mas depois da primeira escola também que eu tive essa experiência, quando eu cheguei no Gorrochategui aí eu já, já estava mais me sentindo mais pronta pra aquilo e hoje eu tô hiper pronta.

### **Como a coordenação pedagógica tem auxiliado na resolução dos problemas decorrentes tanto do déficit da formação das disciplinas ministradas quanto dos problemas cotidianos da sala de aula?**

Você fala no caso da gestão?

### **É, a coordenação, como ela tem te auxiliado?**

Olha, não, aqui nessa escola são excelentes os trabalhos, né? É, a gente sempre tem, às segundas feiras tem, depois do horário, depois das 17:15 nós temos a hora atividade, acaba o horário 17:15 nós vamos até às 19:15 com hora atividade, a gente faz, nós fazemos o planejamento, aqui se trabalha em equipe, não trabalha assim, por exemplo, são quatro 2º anos, eu tô no 2º, então são quatro 2º anos, o planejamento é o mesmo que uma da outra dá e assim se trabalha

em equipe, e coordenadora sempre junto, sempre sabe dando ponto de vista e é muito bom eu tô gostando, são excelentes aqui as coordenadoras.

**Quando o seu aluno apresenta alguma dúvida e você não sabe dar uma resposta no momento, como você lida com essa situação?**

No caso da pedagogia que cê tá perguntando? Ou, cê fala, você quer saber do fundamental 1 ou do fundamental 2?

**Pode falar dos dois casos.**

Olha, fundamental 2, acho que qualquer outro professor que, qualquer um que não saiba, né? responder aquilo no momento presente, você fala, conversa com ele, fala assim: “olha eu vou dá uma pesquisada e amanhã te trago a resposta”, mas assim vou falar pra você que já aconteceu comigo? – não, não to querendo me por lá em cima não, mas assim nunca aconteceu, né? Mas se chegar acontecer algum dia, eu falei, se eu não souber responder no momento eu vou pesquisar sobre aquilo, vou, né?, e vou, no outro dia eu converso com ele pra dar a devida resposta que ele quer saber.

**E no fundamental 1?**

No fundamental 1, já é, né? Diferente, aí cê cê já tem que, mas assim geralmente, dependendo assim, você fala no quesito de conteúdo, de alguma coisa além?

**Conteúdo, algo além, qualquer pergunta que o aluno te fizer, pode ser com relação também a um conteúdo, de Português, Matemática, Inglês, que o aluno chega e te pergunta e você não sabe dar a resposta na hora, como você lida com essa situação?**

Faria da mesma forma, ia fazer, ia pensar primeiro pra depois conversar com ele, falar assim: “olha no caso deixa a tia pensar um pouquinho, agora mesmo a tia vê com você”, assim eu já não vou falando uma coisa sem antes pensar, sem antes trabalhar aquilo primeiro, principalmente nesta área do fundamental 1 que é assim bem, né?

**Você é formada em Letras, possui uma experiência, mas como é para você ministrar outros conteúdos que não são da sua formação? Como você se sente ministrando essas outras disciplinas?**

Olha, dentro da pedagogia, pra criança, eu me sinto super bem, super confortável, mas já houve assim em fundamental 2 que igual eu te falei, eu já tive que dar Geografia, já tive que dar Matemática, eu não me sentia confortável, porque como que você, assim eu estudava todos os dias para poder dar aula, sabe, porque como você chega numa sala de aula com um assunto que você não domina, você tem que dominar, que vai que um aluno te faz uma pergunta e você não sabe responder? Então assim, quando eu ministrei no fundamental 2 nestas disciplinas eu estudava todos os dias, estudava pela internet, estudava pelo livro sabe, eu me aprofundava pra poder tá preparada, porque se um aluno me fizesse uma pergunta eu tinha que saber dar a resposta para aquele aluno.

**Quando você estava ministrando essas disciplinas para estes alunos do fundamental 2, você se sentia dentro da zona de conforto ou fora da zona de conforto?**

Fora, neste caso aí, matemática principalmente, eu me sentia assim, porque quem faz Letras sabe que, quem é de humanas, né? Não tem nada a ver com exatas, então eu me sentia assim

um peixinho fora da água, mas não deixei a peteca cair hora nenhuma, continuei, estudava e procurei sabe relembrar várias coisas, mas o que me ajudou muito também na matemática, foi que meu filho quando ele estudou, antes dele entrar na universidade ele estudou no Aprov, então sempre eu auxiliava ele bastante, então me ajudou muito isso aí também sabe, eu acabei estudando junto com ele, mas mesmo assim eu me senti um pouco, mas foi pra 6º ano também não teve assim, tanto é que quiseram, vieram me propor matemática de 6º, 7º e 8º ano e eu falei que não, não dava pra mim, porque não adianta você querer fazer uma coisa que você, né?, não é sua área, é complicado, agora dentro da pedagogia tem dificuldades?- tem, não é a sua área ali, mas em vista desses, igual matemática, né? Que é exatas no ensino fundamental 2, é mais tranquilo pedagogia, até porque então eu tô fazendo, né?

**Como você definiria a zona de conforto? O que é estar dentro da zona de conforto e o que é estar fora da zona de conforto?**

Dentro da minha área de conforto é dentro da área que eu graduei, né? Que eu me formei que é português e inglês, principalmente inglês que eu amo de paixão, se eu pudesse só daria inglês, mas a gente não pode escolher, né? Infelizmente. É, mas assim fora da área de conforto é igual eu te falei, é dá uma disciplina que totalmente que não tem nada a ver com o que você graduou, por exemplo: matemática, física, biologia, geografia, história, se for hoje por exemplo uma disciplina que falasse pra mim assim “ah olha você vai dar história”, é uma das disciplinas que eu não pegaria nunca, até porque não gosto e não tem nada a ver, sabe assim matemática eu ainda peguei porque foi 6º ano, mas eu me senti totalmente fora da minha área.

**Que impacto esse deslocamento gera na educação?**

Não é muito bom, né? Porque cê vê, seria melhor se quem ministra as aulas, cada um na sua área, cada um no seu quadrado, mas isso agora também tá acabando, né? Na na no fundamental 1, a partir do ano que vem agora só vai ficar no fundamental 1 quem tiver pedagogia, então quem não é formado, por isso mesmo que eu to fazendo pedagogia, porque eu já fique, já estou a par disso daí, mas o ideal é cada um na sua área né? Porque como se diz aí estaria na sua área de conforto.

**O MEC fomenta cursos de capacitação para minimizar os casos de professores não habilitados. Você tem conhecimento desses cursos/programas?**

Não, não tenho.

**A equipe gestora incentiva essa formação continuada?**

Olha, é, nós estamos fazendo um curso, quem, agora quem é do fundamental 1, 1º, 2º e 3º, nós estamos fazendo um curso Mosaic, né? Esse curso veio da, inclusive é de um pessoal, se não me engano é de São Paulo, e é de um ano, é uma vez por mês, então assim, eles incentiva, até então tem para diretor, tem pra coordenador e tem pros professores do 1º ao 3º, então assim incentiva sim.

**Você nunca ouviu falar do programa Parfor?**

Não, nunca ouvi falar não.

**Como você se sente enquanto professora?**

Bem, gosto de dar aulas, tô fazendo uma coisa que gosto, né?

**Como você se sente ministrando uma disciplina para a qual não possui formação específica?**

No caso do 2º ano, que são disciplinas que o conteúdo é mais fácil eu não sinto tanta dificuldade. Quando eu lecionava no 4º ano, que já era um pouco mais específico do que no 2º, né? Que já eram conteúdos mais complexos, às vezes, eu tinha uma certa dificuldade, em fazer dinâmicas, em buscar estratégias diferentes do livro didático.

**Como você se capacita para auxiliar na sua prática pedagógica nesta (s) disciplina (s) que não são da sua área de formação?**

O recurso que a gente mais utiliza é buscar na internet as atividades que já foram feitas por outros professores e que funcionaram.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado no planejamento das aulas?**

Buscar alternativas fora do livro didático, sempre a gente procura trazer alguma coisa diferente, mas nem sempre isso é possível porque a gente não tem ahn, a gente não foi, eu não estudei pra isso, né? Eu estudei pra trabalhar com Português na segunda fase do fundamental e ensino médio.

**Fale sobre sua formação profissional, há quanto tempo você se formou?**

Eu formei em 2011, terminei o curso em 2010 e me formei em 2011, trabalhava em outra área, comecei a trabalhar com educação em 2014 em sala de aula, no 3º ano e depois fui para o 4º ano, e agora tô na alfabetização 1º e 2º, tava no 1º e agora tô no 2º. Quando é, no concurso que eu prestei não tinha a disciplina específica, né? Era qualquer licenciatura, seria pra qualquer matéria, eu não sei como que é a, não sei qual é a linguagem técnica, mas assim não tem...

**Exigia licenciatura, mas qualquer licenciatura?**

Isso, qualquer área, sendo licenciatura, qualquer área. Então, no caso quando eu fiz o concurso seria para trabalhar no município podendo ser desde a educação infantil até a 2ª fase do fundamental e aí onde que precisasse a gente teria que tá apto, né? Teria que ir, quando então eu vi que a área que eu mais ia gostar de trabalhar era a educação fundamental 1ª fase eu fiz o curso de complementação pedagógica. Esse curso de complementação pedagógica me deu mais base para trabalhar com as crianças que eu trabalho hoje, com a faixa etária que eu trabalho. Porque, o curso de Letras eu senti que ele é mais voltado é, as matérias que a gente estuda parece que são mais voltadas, não para a alfabetização, mas pra um letramento de nível mais avançado, de 6º ao 9º ou ensino médio, até mesmo pelo conteúdo que é lecionado nestas séries. Então assim, o que me capacitou mais que eu achei que fez mais diferença na minha formação para trabalhar nas séries que eu trabalho foi o curso de complementação pedagógica.

**E esse curso você procurou por conta própria?**

Isso, por conta própria. Quando eu comecei a trabalhar com criança que era o que eu mais gostei do que adolescente, aí eu fui me especializar para trabalhar nesta área.

**Você teve a experiência de trabalhar na área de Letras, ministrando aulas de Português?**

Trabalhei com curso de idioma, na verdade com o inglês, com adolescente e não cheguei a trabalhar com Português com adolescente não, já fui direto para as crianças porque não gostei da experiência com adolescentes.

**Então, quando você prestou este concurso e foi aprovada e falaram que você trabalharia com fundamental 1, você...**

Achei bom, preferi.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado na ministração das aulas e como você as avalia?**

Eu acho que o desafio, ele existe em qualquer disciplina, tanto no português, matemática, que infelizmente é, atualmente, eu acho que é a disciplina, são os problemas que permeiam toda a educação, é a falta de interesse do aluno, a falta de recursos muitas vezes, né? A falta de uma família presente que auxilie o professor, e isso vem não só do português como em todas as disciplinas, então assim a dificuldade maior que eu vejo nem é o fato de eu não ser formada, dificulta, mas a dificuldade maior eu acho que não é tanto isso, por ser séries iniciais, talvez se fosse lá pro 7º e 8º aí seria bem mais difícil trabalhar com matemática, por exemplo.

**Qual a sua opinião quanto a sua interação com os alunos durante as aulas?**

Nas séries iniciais, 1º e 2º até eu acho que 3º, o professor ainda é visto com um certo respeito assim, os alunos sentem bem na presença do professor mas veem com mais como uma figura de autoridade, então assim a interação é boa, é mais nesse sentido de professor-aluno, com afeto, mas assim com um pouco mais, vamos dizer assim mais disciplina.

**Como você compara o planejamento e ministração das aulas das disciplinas que você não possui formação em relação as disciplinas que você possui formação?**

Uma formação de pedagogia eu vejo que faz diferença, agora a formação de Letras justamente porque não é, ela não é focada na educação no fundamental 1ª fase, então assim os conteúdos que eu aprendi na faculdade de Letras, alguns por exemplo, fonética e fonologia que são pertinentes para quem tá alfabetizando e tal, da dicção são pertinentes, mas os outros, por exemplo sintaxe, linguística, literatura portuguesa, literatura brasileira, não me fazem diferença, não me fazem diferença. Então assim, se tivesse que por exemplo, assim, chegar e falar, “olha pra você trabalhar com criança você precisa fazer pedagogia e não Letras”, eu teria feito Pedagogia. Eu acho que eu teria ido direto para a Pedagogia.

**Em sua opinião, qual o reflexo que esse deslocamento tem gerado na sua prática docente e na oferta da educação como um todo?**

Eu acredito assim, que o professor e todos os outros profissionais eles têm que trabalhar aquilo que têm mais afinidade, no meu caso que gosto de trabalhar com a série que eu trabalho, eu não vejo, eu não vejo assim problema, as dificuldades que eu tenho, se eu tenho dificuldade num conteúdo específico, eu procuro na internet, eu procuro no livro didático, mas assim a gente sabe de casos que é por questões de carga horária ou por questões de turno, vespertino ou matutino, o professor por exemplo que gosta de trabalhar no ensino fundamental 2ª fase que tem aptidão pra aquilo está no berçário, por exemplo. Então assim, eu vejo que isso impacta não só a qualidade do ensino como a qualidade de vida do profissional, das crianças, porque querendo ou não a gente lida com crianças não só na escola, tudo que a gente faz, aquilo tem

impacto que a criança vai levar pra vida inteira, então se você coloca um professor, você enquanto Secretário de Educação, enquanto Diretor coloca um profissional que não tá habilitado pra aquilo, que não gosta daquilo, que não quer de jeito nenhum, simplesmente pelo fato de “Ah é o que tá precisando”, eu acho que impacta não somente na educação, não somente no ensino mas também na vida escolar daquela criança por um bom tempo.

**Como a coordenação pedagógica tem auxiliado na resolução dos problemas decorrentes tanto do déficit da formação das disciplinas ministradas quanto dos problemas cotidianos da sala de aula?**

Aqui na escola que eu trabalho, a coordenação é muito presente, já aconteceu de trabalhar em outros lugares que não era assim, então quando a gente precisa de algum material de apoio ou até mesmo de fazer alguma coisa diferente a coordenação se põe à disposição, às vezes ela até impulsiona a gente a fazer coisas, né?, trazer mais coisas para o aluno, justo por causa de que às vezes a gente não tem essa criatividade para trabalhar com história, né?, é um trabalho que tá no livro didático, se tem alguma dúvida eu pesquiso, mas assim se tiver que fazer alguma coisa diferente, né? Eu já não tenho assim a formação que um historiador tem pra despertar na criança a vontade de estudar, pra despertar no aluno aquela, né? Aquela empolgação, neste ponto a coordenação ajuda, ela auxilia a gente sim.

**Quando o seu aluno apresenta alguma dúvida e você não sabe dar uma resposta no momento, como você lida com essa situação?**

Isso acontece muito assim, acontece vários casos não só nas disciplinas que a gente não tem formação, mas também nas outras, né? Que às vezes os alunos perguntam de temas que a gente não tá trabalhando, perguntam de coisas que aconteceu ou tem alguma curiosidade, eu sempre procuro falar “olha a tia não sabe, eu vou procurar e amanhã eu te falo”, “assim que a tia souber eu te falo, eu vou perguntar e tal”, porque eu acho que a gente não pode cortar o aluno só pelo fato da gente não saber, né? Então eu sempre falo “olha eu não sei e depois eu falo” mas eu trabalho com crianças, né? Então as crianças vai falar assim “ah beleza então amanhã você me fala”, se fosse com adolescentes com certeza não seria assim, o adolescente não veria dessa forma que as crianças veem.

**O MEC fomenta cursos de capacitação para minimizar os casos de professores não habilitados. Você tem conhecimento desses cursos/programas?**

Nós fizemos, nós aqui professores da alfabetização, do 1º, 2 e 3º ano, do ciclo de alfabetização, nós fizemos o PNAC, até o ano de 2017, nós participamos, todos do município participou do PNAC. Agora, o município tá ofertando um curso que busca priorizar o letramento, o letramento e a alfabetização, então neste ponto a gente tem o respaldo do município.

**Você já ouvir falar do PARFOR?**

Não.

**Como você lida com a participação dos alunos, você aceita ou não a contribuição dos alunos?**

Aceito.

**Você faz alguma reflexão sobre a própria prática pedagógica?**

Faço, mas eu admito que não falo só por mim, eu acho que falo por grande parte dos professores, não é que a gente está se isentando não, porque eu acho que toda profissão, todo profissional tá passível de falha, mas assim o grande problema não é o professor, eu acredito que quem tá em sala de aula, que quem tá vivenciando, sabe que o problema não é assim “Ah é o professor X que é o problema, por isso que o aluno não aprende” não é bem assim. Eu entendo assim as tentativas de (nem sei se posso falar isso) que as tentativas de por exemplo do MEC de “ah eu vou montar um curso de formação”, é tipo “Ah eu vou passar a bola pro professor, o professor vai ter que se capacitar”. Então assim as vezes a gente faz o possível, a gente se capacita, a gente faz curso, a gente traz coisas, mas o problema não é bem esse.

### **Como faz avaliação com relação a sua prática com os alunos?**

Eu sempre procuro ver o que que os alunos tão... não só de questão de nota de questão de aprendizado, mas assim o que que eles contam, o que que eles falam, se eles gostam se eles não gostam, porque a medida que a gente vai trabalhando com a turma a gente mais ou menos vai sabendo do que que eles gostam, do que que eles não gostam, do que que eles estão gostando e o que que não. Então assim, pelo jeito deles na sala a gente já vai vendo o que que deu certo, o que que não deu certo, o que que deu e porque que deu. E quando não dá certo o porquê de não ter dado, pra gente continuar repetindo ou fazer diferente.

### **Como lida com críticas e sugestões dos alunos?**

Não eu, quanto a isso eu sou tranquila, porque a gente que, igual, mas eu acredito que isso tem mudado também depois que a gente tem filho muda muita coisa, eu acho que isso foi uma das coisas que mudou, porque até então eu achava assim “não, eu tenho que ser perfeita, tenho que ser 100%, minha aula tem que ser ótima, e todos os alunos tem que gostar de mais da conta, né? E pronto, né? E infelizmente em uma turma heterogênea como tantas turmas são, não dá pra gente agradar todos os alunos. Então, eu procuro com as críticas deles adequar a prática à medida que for atender o maior número de alunos.

### **Como você definiria um bom professor?**

Um bom professor? Eu acredito que um bom professor é aquele que dá o seu melhor, porque tem profissionais, não só professores que falam assim “Ah tá bom”. Não, é o que você pode fazer, “a gente pode fazer tudo?” Não, a gente não pode fazer tudo, a escola não pode fazer tudo, né? Muita coisa, né? No que cerne ao aluno vem de casa, mas eu acho que chegou aqui na escola eu tenho que fazer o meu melhor, ainda que quando ele vá embora 17:15 volte tudo a ser do jeito que era lá na casa dele, quando ele tá aqui ele tem que ser prontamente atendido no sentido de que eu vou conseguir suprir a necessidade dele por, pelo aprendizado, que foi o que ele veio buscar aqui.

### **Como você avalia as aulas?**

De todas as disciplinas? No Geral?

#### **No geral.**

Boas, eu acho. Mas assim eu tenho uma turma que... eu tenho uma turma boa, né? , é o que eu falo, às vezes se essa entrevista tivesse sido feita há uns 2 ou 3 anos atrás eu falaria assim “nossa, horríveis”. Horríveis, porque o conteúdo não rende, a turma não vai, ninguém faz tarefa, eu falo e ninguém me escuta, então assim, eu acho que depende tanto do professor quanto dos

alunos. Às vezes assim tem turmas ótimas, excelentes e tem turmas ruins, assim no geral, em nota e comportamento e o professor é um só, né? Então, às vezes, assim a gente dá o 100% da gente mas o 100% nosso não é o suficiente para atingir o 100%.

### **Como você definiria o que é zona de conforto, você se sente fora da zona de conforto ou não?**

Bom, eu acho que zona de conforto é aquilo que a gente tem que fazer sem se arriscar e sem se desdobrar muito. Eu acho assim, que cada dia que eu saio de casa pra vim pra uma escola sabendo o quê que me espera, o quê que pode acontecer, porque eu tenho alunos, né? Que me dão alguns problemas, eu acho que sim. Porque mesmo trabalhando com o que eu gosto, a gente não trabalha só o que eu, a gente gosta, a gente trabalha com o que a gente gosta e com o que precisa ser trabalhado, por exemplo eu não sou formada em Ciências, e eu penso que um professor, um biólogo daria uma aula de Ciências excepcionalmente maravilhosa para os alunos, coisa que eu infelizmente não consigo, não que eu não queira, não que eu não me esforce, mas porque ele vai saber cativar o aluno muito mais do que eu, já por exemplo, Inglês que eu gosto, né? Então assim, eu me sinto fora da zona de conforto nestas situações, sabendo que, de repente, outra pessoa poderia estar fazendo, né? Melhor, uma coisa que eu tento fazer, então. Apesar de que assim, é eu já tive mais, eu já tive mais fora da zona de conforto, esse ano a gente tem um professor de educação física, né?, professores específicos, até o ano passado não tinha no 1º e no 2º ano, então a gente tinha que dar aula de educação física, “como que eu formada em Letras vou dar aula de educação física pra uma criança que está em desenvolvimento?”, “como que eu vou explicar regras de um jogo, né?”, então assim eu já estive mais fora da zona de conforto, então assim, são casos que não são vistos pelas pessoas que deveriam cuidar dessa parte, né?, “será que tal professor dá conta disso?” Ninguém nunca, nunca me passou pela minha cabeça, “olha você vai ser professora, você vai ter que dá aula de educação física”, nunca, né? E, no entanto, você está lá, você faz o concurso, você precisa de trabalhar, você quer, você gosta de trabalhar com criança, mas eu não sou habilitada para dar aula de educação física, e se acontece alguma coisa eu não tenho treinamento pra aquilo, né? Então assim, eu acho que a gente tá sim fora da zona de conforto, mas eu já estive mais fora ainda, eu já estive pior.

### **Comparando suas aulas vinculadas a sua formação com as outras disciplinas, como você se sente ministrando essas aulas?**

Eu sinto diferença no sentido de que eu não sei às vezes cativar o aluno a gostar daquilo, eu odeio matemática como que eu vou incentivar o aluno a gostar de matemática? Eu não gosto, né? Educação física, como vou ensinar o menino a fazer educação física? Eu detestava. Então assim, o fato de eu não ter estudado pra aquilo já demonstra que eu não gosto. Então assim, eu trabalho, dou aula, uso o livro didático, mas assim, só, né? Eu não sei, “Vamo, nossa matemática é legal, vamo lá, vamo aprender” eu falo “olha é importante aprender, porque tudo que você vai fazer você precisa e tal e tal” mas eu não sei expressar por exemplo um gosto por matemática pros meus alunos, e eu acho que eles como criança, como toda criança percebem isso.

### **Qual o impacto que a atuação fora da zona de conforto gera na educação?**

Eu acho que gera no aluno um desinteresse, e na educação, eu acredito que gera um aprendizado mais fraco. Porque se a criança, ela não tem interesse em aprender, infelizmente o nível tende a cair, né? Então, quando por exemplo você vê uma somatória de médias da turma, ah a turma

tal fez 8 pontos e meio, por quê? “Ah não porque nesta turma aqui eles não gostam de matemática”, infelizmente a média de matemática deles tende a cair, né? Isso quer dizer que eles não tiveram um aprendizado legal.

**Fale sobre sua formação profissional, há quanto tempo você se formou?**

Eu me formei em 2004, pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, no curso de Letras Português, Português/Português, eu cursei no período noturno, então a gente não tinha licenciatura em uma língua estrangeira, era só Português/Português, a língua estrangeira era pro curso do período matutino, eu estou em sala de aula há 15 anos pelo estado, 8 anos pelo município.

**Neste período você ministrou outras disciplinas além do português?**

Sim, conforme a minha formação o foco é a língua portuguesa, no entanto, tem situações de necessidade de assumir disciplinas por questão de completar a carga horária, mas assim eu sempre busco pelo menos que as disciplinas sejam da área de humanas, inglês, ciências humanas também, no caso das ciências, mas sempre eu procurei trabalhar com o inglês, porque eu tenho uma certa formação na área do inglês, mesmo não tendo a licenciatura.

**Como você se sente ministrando uma disciplina para a qual não possui formação específica?**

Então, é sai da zona de conforto, isso aí é verídico, não tem como negar. Eu me sinto uma estudante novamente que tem que buscar conhecimento para tá repassando para os alunos, a preparação de aula, ela é diferente, até porque tem muitos termos científicos, técnicos nos livros didáticos, no material que a gente utiliza em sala, então eu preciso ter uma preparação antecipada, um planejamento, buscar leituras complementares, vídeos na internet, até pra que eu sinta que eu estou conseguindo de fato mediar a construção do conhecimento com os alunos, pra isso eu preciso estar segura do conteúdo, dominar o conteúdo, mas não é fácil, tem que estar buscando aí a ajuda na internet, por exemplo, sempre que eu trabalho eu busco envolver algo lúdico, um vídeo, uma música, um filme, faço, muitas vezes, até um ditado científico, um jogo, uma brincadeira de perguntas e respostas na sala e inclusive eu estou agora aguardando a resposta de um professor lá da UFG pra vir ter um momento de fala com os alunos, pra falar sobre as rochas e os solos, porque eu acho assim que fica muito vago só a parte teórica, a prática é ela que vai trazer de fato aquela compreensão eficaz para os alunos, então como é que eu vou trabalhar sobre rochas com eles, sobre solos, se não vai colocar a mão, visualizar essas rochas de fato, né?, os solos, os tipos de solo. Então, essa questão de aliar a teoria a prática ela é também ela é muito importante, mas nem sempre o profissional consegue fazer isso de forma eficiente.

**Como você se capacita para auxiliar na sua prática pedagógica nesta (s) disciplina (s) que não são da sua área de formação?**

Então, isso eu já falei, né? Eu procuro ter contato com o conteúdo antecipadamente e tem uma parte complementar no livro que também ajuda bastante, só que você tem que ter tempo, precisa de tempo pra você ler tudo aquilo, sintetizar e busco essas leituras complementares na internet, os vídeos, filmes, ideias de atividades lúdicas para estar quebrando um pouco dessa, de quebra um pouco o contato de apenas com o livro didático e quadro negro, fazendo umas atividades em grupo, em duplas, dessa forma.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado no planejamento das aulas?**

Então é justamente isso, não ter o conhecimento, domínio do conteúdo e precisar buscar outras formas aí pra que eu não esteja ali somente ocupando um espaço né pra complementar minha carga horária, eu tenho esse compromisso, essa consciência de que o aprendizado daqueles alunos dependem em grande parte de mim, então se eu não souber, não conseguir passar as informações, instiga-los a pesquisa, que tem muito essa parte do instigar a pesquisa, eu não vou me sentir confortável porque eu não estarei desempenhando bem o meu papel e a minha função enquanto professora, enquanto educadora, né? Então, é nesse sentido mesmo, eu me cobro bastante, e procuro fazer o máximo possível, né? Correr atrás de materiais para dar uma boa aula.

### **Quais são os desafios que você tem enfrentado na ministração das aulas e como você as avalia?**

Então, eu creio que quando você busca o conhecimento lógico que eu não vou ter a mesma bagagem que um profissional formado na área, um profissional que, né? Que fez biologia, que tem cursos de pós-graduação, quiçá um mestrado na área, que faz essa interdisciplinaridade com a Geografia, porque as Ciências ela tem essa relação interdisciplinar com a Geografia e muitas vezes até com a história, mais é com a Geografia mesmo. Então, eu não me equiparo ao profissional formado nessa área específica porque ele seria a pessoa ideal pra estar ministrando as aulas. Então assim, a gente busca o conhecimento, adquire conhecimento e tenta mediar a construção do conhecimento também junto aos alunos, porque eles têm muitas dúvidas, são cheios de perguntas, nem sempre nós estamos preparados para responder a todas as perguntas. Então é o momento de se dizer “olha é uma questão a si pensar”, “vamos pesquisar? ”, “vai ficar a pesquisa desta questão para a próxima aula, o que que vocês acham? ”, “Como que vocês acham que funciona, que acontece essa situação? ”, e aí a gente vai instigando eles a fazer as buscas também, pra não se contentar apenas com o que é trabalhado em sala, eles levarem essas perguntas, esses questionamentos, essas dúvidas pra casa e possam utilizar das ferramentas disponíveis, né?, como o celular, porque a maioria tem acesso à internet, por meio até dos livros, a sala de leitura aqui ela é aberta pra eles virem fazer trabalhos, né? Pesquisar e tudo mais.

### **Qual a sua opinião quanto a sua interação com os alunos durante suas aulas?**

Então, eu tenho uma boa interação com os alunos do 6º ano, porque eles foram meus alunos no 5º ano. Eu trabalhei com eles Língua Portuguesa, Artes e Ensino Religioso, não, Língua Portuguesa, Artes e Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Artes aliás durante todo o 5º ano, então, eles já são alunos que eu conheço, que eu sei, já fiz o levantamento diagnóstico, né? No decorrer do 5º ano, no início do ano, né? Fui acompanhado a evolução, o aprendizado, as dificuldades, a questão da disciplina também, isso auxilia muito, o fato de eu já conhecê-los, já ter acompanhado esses alunos no decorrer de um ano no 5º ano. E os do 4º ano que eu dou aula também, de Ciências e Ensino Religioso, é bem tranquilo, essa 1ª, a 1ª fase, as últimas séries da primeira fase do fundamental, eu particularmente gosto de trabalhar com essas turmas, tenho um diálogo bom com eles, porque até como se espera, né? Pelo pacto da alfabetização na idade certa, que seria os três primeiros anos do fundamental, o que eu não compartilho, não compactuo dessa ideia, porque eu tenho alunos no 4º ano que não sabem ler e escrever no mesmo nível que outros, uns são bem desenvolvidos mesmo na questão da leitura e da escrita e tem aqueles que estão aquém, né? Bem distantes, então, mas eles têm um diálogo bom, como a maioria já domina bem a leitura e a escrita, estes que não dominam tão bem, eles acabam sendo auxiliados pelos outros.

### **Como você compara o planejamento e ministração das aulas das disciplinas que você não possui formação em relação as disciplinas que você possui formação?**

Ah sim, é a disciplina, né? Da minha formação, referente a minha formação é a língua portuguesa, então eu me sinto muito mais à vontade em relação ao trabalho, né? As aulas de língua portuguesa, por dominar o conteúdo, por ter a possibilidade de inovar, de reinventar, trabalhar com o improvisado, o que não era previsível, então muitas vezes eu faço um planejamento, e no decorrer da aula eu vejo possibilidades de agregar uma outra atividade, modificar ali a metodologia, lógico que na medida do possível, então às vezes eu tô ali trabalhando com a língua portuguesa e me vem uma história na cabeça e ali eu consigo conciliar o conteúdo com a história, conto a história para os alunos, faço uma leitura, diferente do planejamento das aulas e das aulas, da regência das aulas na qual eu não tenho formação, disciplina que eu não tenho formação eu fico mais presa ao plano.

**Em sua opinião, qual o reflexo que esse deslocamento tem gerado na sua prática docente e na oferta da educação como um todo?**

É desafiante, é desafiante porque se tem que buscar conhecer a aprender aquele conteúdo para você estar repassando ali para os alunos, porém eu não concordo com essa dinâmica educacional, eu creio que seria mais eficaz cada um trabalhar na sua área de formação, como eu te falei é diferente, são diferentes as aulas, né? De língua portuguesa e as aulas de Ciências, então, mas infelizmente nós não temos essa oportunidade, nem sempre, né? A modulação consegue ofertar os professores somente em disciplinas da sua área de formação, pra você não baixar a carga horária e no meu caso tendo o comprometimento de mesmo sendo a minha área de formação eu buscar outras formas de cobrir essas lacunas, preencher essas lacunas que existem sim.

**Como a coordenação pedagógica tem auxiliado na resolução dos problemas decorrentes tanto do déficit da formação das disciplinas ministradas quanto dos problemas cotidianos da sala de aula?**

Então, aqui nós temos um diálogo muito bom da equipe docente com a gestão escolar, porém, eles interferem o mínimo possível, né? A autonomia ali da dinâmica de aula é do professor, casos mesmo extremos e necessários que o professor pede auxílio da coordenação, está sempre disponível, está sempre disponível para ajudar o professor, tem um trabalho muito bom a coordenação aqui, porém eles não intervêm muito, só realmente quando eles são chamados, casos que o professor não consegue resolver em sala com os próprios alunos.

**Quando o seu aluno apresenta alguma dúvida e você não sabe dar uma resposta no momento, como você lida com essa situação?**

Eu instigo eles a pesquisa, deixo eles mais curiosos, motivo assim no sentido “ah vai valer um ponto”, “quem fizer a pesquisa vai ter um ponto extra”, mas isso é complicado porque aquele que tem acesso ao material, à tecnologia, ele faz, ele, realmente eu consigo instigar nele essa curiosidade, porém tem outros casos em que não é nem por conta da falta de interesse, às vezes, o menino não tem condição, né?, não tem acesso à tecnologia, ele não tem internet em casa, não tem nem celular que tem acesso à internet pra fazer a pesquisa, e aí é onde o importante é o compartilhar, os que fazem, os que trazem, né? A pesquisa realizada, eles leem os resultados, né? A gente confronta os resultados de um com os resultados do outro, porque às vezes tem problemas na questão da busca na internet, dá diferença de um site pro outro, então a gente vai contrapor e acaba que o resultado passa a ser de conhecimento de todos.

**O MEC fomenta cursos de capacitação para minimizar os casos de professores não habilitados. Você tem conhecimento desses cursos/programas? A equipe gestora incentiva essa formação continuada?**

Fora da minha área de formação não, fora da minha área de formação não, sabe por quê? Até por questão de tempo, sabe são 40 horas aulas, aí tem o período de planejamento, eu trabalho em outra rede, que é na rede estadual e eu estou fazendo mestrado também em educação, eu sou aluna regular do mestrado em educação, então eu busco muito a formação na minha área mesmo da língua portuguesa, na Letras.

### **Por conta própria?**

Por conta própria, por conta própria.

### **O município tem incentivado de alguma forma, promovido algum curso?**

Não, aliás tem sim, mas o 4º ano, os professores do 4º ano não estão envolvidos, é até o 3º, que é já pensando neste pacto da alfabetização na idade certa.

### **Você sabe o nome do programa?**

É em parceria com a Mosaic, que é a empresa, uma das mineradoras daqui de Catalão e é voltado para essa parte da leitura, do incentivo à leitura literária, trabalha com a leitura literária com os alunos. Eu é, no momento, eu estou vinculada ao PIBID de literatura coordenado pela professora Silvana e pelo professor Tony, então eu recebo um grupo de estudantes da UFG, né? Da Letras aqui na escola toda semana, mas o trabalho vem sendo desenvolvido desde o ano passado, as reuniões, os estudos teóricos propostos pela coordenação em relação a sequência didática, e nesse ano estão acontecendo as intervenções, as regências destes alunos, então a gente se reúne, a gente já tem um planejamento do gênero textual poesia, poemas e a Silvana bastante exigente, inclusive também estimula muito a pensar nesta questão do planejamento, tornar as aulas interessantes para os alunos, trazer o lúdico, né? As atividades lúdicas para as aulas, e o PIBID tem me ajudado bastante, eu já participei de outro que foi o PIBID interdisciplinar por 4 anos, mas agora esse é específico, que é o do letramento literário. Então, esse diálogo, essa parceria entre a escola de educação básica e a de ensino superior e o diálogo, coordenadores que já são doutores, né? Eu enquanto professora supervisora, que estou em formação e os estudantes da UFG como os daqui, é muito interessante porque a gente saí da zona de conforto, saí do comodismo, inova as práticas, né? Educacionais.

### **É essa é uma forma de sair da zona de conforto de forma positiva, né?**

Isso, inclusive o interessante é que eu trabalho no PIBID do 6º ao 9º, voltado para os alunos do 6º ao 9º e justamente os do 6º que eu ministrei Ciências e já ministrei língua portuguesa quando no 5º ano são os alunos envolvidos neste projeto de letramento literário e eles gostam muito, os estudantes da UFG vem toda quinta-feira, as quintas feiras, a gente mescla, faz atividades, algumas aulas são aqui na sala de leitura outras são na sala de aula e vai diversificando material, utiliza *Datashow*, livros, material impresso, são bem dinâmicos, uma proposta muito interessante, inclusive para a formação destes futuros professores.

### **Como você avalia um bom professor?**

Em primeiro lugar, um bom professor é aquele que ama o que faz, tem que amar a sua profissão, apesar do cenário educacional brasileiro estar caótico, problemático, se tem que amar a sua profissão, se orgulhar do que faz, da sua formação e dominar, dominar os conteúdos, e além disso estar buscando sempre se atualizar, sempre buscar estar em diálogo com os estudos mais atuais, né? Os pesquisadores e em diálogo com outros profissionais também pra que a prática não se torne maçante, aquela prática desinteressante até pro professor, a motivação ela tem que ser diária, né? Porque da mesma forma que tem que motivar os alunos, aos estudos, a pesquisa,

incentivá-los, o professor também tem que se sentir motivado, porque se você não entra em aula motivado sua aula vai ser desmotivada.

### **Como você lida com a participação dos alunos em sala de aula, aceita ou não a contribuição dos alunos?**

Aceito, com certeza. E contribui muito porque estas turmas dos 6º por exemplo, os 4º eu acho que em geral, algumas turmas geralmente são mais apáticas, no entanto, neste ano 2019 as turmas com as quais eu trabalho são bem intensas, intensas, ativas, os alunos querem ler, pedem oportunidade para fazer a leitura, leitura compartilhada, comentar, trazem exemplos, né? do seu dia a dia, experiências que eles vivenciam fora da escola como exemplos, no caso das rochas que eu te falei que a gente estava trabalhando, muitos trouxeram para saber que tipo de rocha que era aquela, aí eles viram as ilustrações no livro e “ah eu já vi esse tipo de rocha aqui em tal lugar lá na chácara do meu avô” então eles, eu creio que a participação dos alunos ela é muito importante e eu não sou detentora do saber, meu saber está sempre em construção e muitas vezes eles tem experiências muito mais interessantes do que os exemplos do livro, né? Para repassar e contribuir em sala.

### **No 4º ano você ministra quais disciplinas?**

Português, Ciências, Inglês e Ensino religioso.

### **E complementa carga horária no Fundamental 2?**

Isso, no 6º.

### **Quais disciplinas?**

Ciências, Artes.

### **2Você gosta de ministrar essas aulas de Ciências e Artes no fundamental 2?**

Então, se eu tivesse opção lógico que eu iria preferir trabalhar com Língua Portuguesa, mas eu encaro como um desafio e tá sendo interessante a aprendizagem pra mim também, eu estou aprendendo muito, na preparação, com a preparação das aulas e tudo mais, não que eu não goste mas eu me sinto mais confortável na minha área de formação.

### **Como você definiria o termo “zona de conforto”? Para você o que é estar dentro da zona de conforto e fora da zona de conforto?**

Estar dentro da zona de conforto, eu acho até que não é o papel do professor estar dentro da zona de conforto, porque me passa aquela ideia de “nada de novo”, estou dentro da minha zona de conforto, já sei tudo do conteúdo, da disciplina então eu não preciso estudar mais, não preciso inovar, não preciso buscar, né? Outras didáticas aí, outras metodologias e eu acho que o professor fica meio antigo, aquele do caderninho de plano amarelado, com as folhas amareladas, todo ano usa aquele mesmo caderninho de plano, então o estar na zona de conforto é ministrar um conteúdo que você tem conhecimento que você domina, mas você também não pode é, se considerar o detentor de todo o saber e ficar tão confortável ao ponto de não buscar novos conhecimentos, novas maneiras de trabalhar. Fora da zona de conforto é, no meu caso na disciplina de Ciências, é desafiante, eu não domino o conteúdo, eu preciso estudar pra poder passar esse conteúdo para os alunos, auxiliá-los na compreensão do conteúdo e exige mais do profissional, muito mais, porque se ele não fizer essa preparação aí ele se complica, porque aí ele não vai estar agindo corretamente com a sua prática, seu papel, sua função, e também tem que pensar nos alunos porque os alunos vão ficar prejudicados.

**Fale sobre sua formação**

Eu sou formada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás de Anápolis, eu tenho formação, na verdade eu sou habilitada para dar aulas de português, inglês e as literaturas, né? E eu tenho pós-graduação em métodos e técnicas eu tenho pós-graduação também em neuro-pedagogia, e eu tenho pedagogia também eu tenho o curso complementar, então eu sou formada em Letras e Pedagogia.

**Graduação ou complementação pedagógica?**

Complementação pedagógica.

**Como você se sente ministrando uma disciplina para a qual não possui formação específica?**

Na verdade, as disciplinas que eu ministro que são voltadas pra crianças, 4º ano, então, são disciplinas é história, ciências, geografia, o conteúdo não é tão difícil porque eu tenho o que, eu tenho que estudar para dar aula, eu tenho que programar, estudar direitinho, pra poder explicar pra eles o conteúdo, então eu saio um pouco daquilo que se você me pedir uma aula de língua portuguesa de qualquer que seja o tópico eu monto uma aula pra você sem usar um livro então eu saio da minha zona de conforto, mas eu acho que isso é bom também, eu me sinto, eu gosto muitas vezes de me imaginar assim, poxa se eu tivesse a maturidade que eu tenho hoje enquanto professora na época que minhas professoras ensinavam isso como ia ser diferente, então às vezes eu tenho a sensação de que eu deixei passar a oportunidade de quando eu era aluna aprender o que eu trabalho hoje e ensino pros meus alunos de ciências, de história, e enfim das outras disciplinas, né?

**Como você se capacita para auxiliar na sua prática pedagógica nesta (s) disciplina (s) que não são da sua área de formação?**

Eu planejo, eu faço planejamento, e eu não gosto de aula tradicional, eu acho ela necessária, eu acho que a gente não consegue fugir muito disso, do tradicional, eu gosto de incrementar, por exemplo quando eu fui trabalhar com os alunos em história, o descobrimento do Brasil, eu pego sempre canções, então eu adoro pegar canções que eles tem na memória até hoje, se você entrar na minha sala e você pedir para eles cantarem, eu começo a cantar e eles dão continuidade na canção, e a canção conta toda a história, a música é daquele grupo palavra cantada, que fala sobre o descobrimento do Brasil, né? Os índios, Pero Vaz de Caminha, eles sabem tudo, então assim eu tento facilitar pra mim, né? Porque eu também memorizo a música, né? E ao mesmo tempo pra eles, né? Porque história, eu acho que história é a disciplina mais difícil de ensinar pra os alunos dessa faixa etária, porque é muito abstrato, é o passar do tempo, é a ideia de tempo, é muito, tipo é há tempos atrás isso aconteceu, então pra eles é abstrato, então eu tento fazer isso, colocar de uma forma concreta.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado no planejamento das aulas?**

Meu desafio? Eu acho que a gente tem hoje a internet, ela facilita muito a nossa vida, eu não acho difícil planejar, pelo contrário eu acho que o nosso tempo é escasso pra gente fazer o planejamento, eu acredito que se o nosso tempo fosse maior, nossa as minhas aulas seria melhores, porque os meus planejamentos seriam melhores, né? Eu acho que a minha dificuldade, não é nem uma dificuldade, é uma frustração, é ver que a maioria dos alunos, muitos, não tem interesse, então isso é se torna uma dificuldade que cê tenta de todas as formas fazer com que o aluno seja capaz de compreender um conteúdo, que muitas das vezes ele não quer, tá fora da realidade dele e etc. né? Mas eu não acho complicado eu não vejo dificuldade não.

**Quais são os desafios que você tem enfrentado na ministração das aulas e como você as avalia?**

Ministração? Eu sou privilegiada, porque eu tenho uma turminha que é um encanto, né? Minha turma é muito dedicada, muito esforçada, mas tem aqueles alunos que tem maior dificuldade, né? Então assim, às vezes, eu percebo que eu tô explicando, tem alunos que tão ali acompanhando comigo mas alguns não acompanham, né? Então assim, esse na verdade é o desafio do professor, né? Porque se todos os alunos fossem bons pra quê que existiria a gente, né? Mas eu, é como eu te disse eu tenho uma turminha que tudo que cê fala eles tão animados, eles querem, né? É o nosso desafio, né? Enquanto professor, o meu desafio é fazer com que todos os alunos consigam apreender aquilo que eu tô ensinando e isso é o difícil, porque poxa cada um aprende de um jeito, cada um entende de um jeito, né? É isso.

**Qual a sua opinião quanto a sua interação com os alunos durante suas aulas?**

Então, eu sou uma professora Mãe, eu pergunto as experiências deles, né? Porque todas as vezes quando eu vou começar um conteúdo novo eu tenho que trazer primeiro o que eles tem de experiência, pra eu começar a explicar, né? Pra eu chegar no objetivo, que é o quê? Que eles apreendam o conteúdo. Então, assim a participação é grande, inclusive tem hora que é tanto dedo levantado que eu falo “Senhor, né?” eles querem falar ao mesmo tempo, todos, eu falo “não agora deixa o dedinho, chega” “falou uma vez não vai falar de novo, né?” E tem aqueles que a gente percebe assim que realmente tem coisa relevante pra perguntar pra acrescentar, mas eles participam bastante da aula.

**Como você compara o planejamento e ministração das aulas das disciplinas que você não possui formação em relação as disciplinas que você possui formação?**

O planejamento daquela disciplina que eu não tenho formação eu gasto mais tempo planejando, eu tenho que me dedicar mais, aquela que eu tenho domínio é muito mais prático, né? Por exemplo, eu saio da sala “ah amanhã eu tenho que falar de acentuação gráfica, beleza então eu vou pegar as palavras que eu tenho na sala de aula mesmo, né?” Que eu posso pegar por exemplo “ah o quê que a gente usou aqui para construir essa sala de aula?”, eles vão falar “tijolos, porta” e eu posso partir disso daí. Então, eu não sofro muito pra planejar, como eu tenho domínio do conteúdo, eu penso na criatividade, que forma que eu vou usar pra explicar aquele conteúdo, né? Pra que seja, pra que se torne assim uma coisa normal, do dia a dia, né? Agora quando não tem o domínio total do conteúdo, eu tenho que me dedicar, eu tenho que estudar, eu tenho que planejar, né? Então demanda mais tempo.

**Em sua opinião, qual o reflexo que esse deslocamento tem gerado na sua prática docente e na oferta da educação como um todo?**

Deslocamento no sentido de eu dar aula de história?

**Isso. Tendo formação para ministrar aulas de português e ter o desafio de lidar com outras disciplinas.**

É eu, é lógico que eu gostaria de dar aula só de língua portuguesa, se você me perguntasse só língua portuguesa, mas como eu já estou há muitos anos trabalhando com o 4º ano e é sempre assim, eu me acostumei, então às vezes, eu me sinto assim muitas vezes enjoada do português, porque tudo que tem de português sobra pra quem? Pra Ana Paula porque a Ana Paula é da área. Então, por exemplo, eu gosto de elaborar prova de história, muitas vezes, eu peguei o ano passado, eu assumi essa responsabilidade, todas as provas de história e trabalhos foram feitos por mim, por que? Porque é um desafio, é diferente, e vai que você enjoa daquele conteúdo maçante, a mesma coisa, português não muda, né? Então as vezes você sai um pouquinho ali da sua zona de conforto e vai para um novo, mas um novo, né? Que é bom, você almeja coisas diferentes, né? Conhecimento diferente, então assim na minha realidade eu gosto, eu gosto, né? A gente tem até a experiência das professoras dos 5º anos que separam, ai! Eu acho que perde até a questão do vínculo com o aluno, o aluno parece que quando ele sai do 4º ano que ele vai pro 5º, parece que ele muda completamente porque ele tem um vínculo afetivo totalmente diferente do que existe com as professoras do 5º, eu passo nos corredores e os alunos vem “tia Ana Paula!” E me abraça eu não vejo isso acontecendo com os professores dos 5º anos, porque são 4 professoras, muda, né? A idade, então eu não vejo problema não, hoje eu me adaptei, no início quando eu passei no concurso eu levei um susto, eu “Ahn vou ter que dar aula do quê? Matemática?” – Matemática. Foi o que eu mais surtei, né? Falei “Como assim eu da Letras vou dar aula de Matemática?” - Não mas é tranquilo. Aí eu fui olhar o material e eu confesso que é um desafio, eu aprendo matemática eu brinco com os meninos, e as minhas dificuldades eu vejo que os alunos têm, então, né? Da forma que eu venci as minhas limitações na Matemática eu consigo fazer com que meus alunos vençam também, então tem um lado bom.

**Como a coordenação pedagógica tem auxiliado na resolução dos problemas decorrentes tanto do déficit da formação das disciplinas ministradas quanto dos problemas cotidianos da sala de aula?**

Então, a gente tem uma equipe aqui, gestora, né? Pedagógica muito boa, a gente tem respaldo tanto da direção quanto da coordenação, e a primeira coisa que acontece é o quê, quando a gente, nós somos 4 professoras de 4º ano, dos 4º anos e a primeira coisa que acontece quando a gente vai dividir por exemplo elaboração de avaliações, porque a gente aplica uma única prova, a gente elabora juntas, uma prova de português, uma de matemática, uma de história, e assim né por sequência, e a primeira preocupação da coordenação é o quê “qual que é a sua formação?” Né? – Então a minha formação é Letras “Então, Ana Paula você quer ficar responsável pela elaboração das provas, trabalhos e simulados de Português?” – Sim, é a minha formação. Então, a partir deste momento a gente tem as colegas que assumem responsabilidades de acordo com as suas formações, então eu sou da Letras e tenho uma amiga que é formada em Pedagogia, mas ela arrasa na Matemática, ela poderia ter ficado com português, mas ela arrasa na matemática, ela elabora tudo de matemática, aí a gente tem outra colega que é da área de Ciências, é ela que assume, então assim a coordenação, a gestão, ela tem, né? Eles têm essa preocupação, então no início do ano já é tudo dividido, já é tudo organizadinho, então assim eu

não vejo problemas, a gente não passa por problemas assim não, e até mesmo assim, uma prova que eu elaboro de língua portuguesa, ela é resolvida e discutida por todas as professoras junto com a coordenadora, então a prova de matemática a mesma coisa, então as vezes eu vejo assim, “gente mas essa questão meu aluninho não vai dar conta de fazer não, vamo melhorá-la?” Né? Então a gente tem essa preocupação, mas isso, tudo devido ao apoio pedagógico que nós temos, né?

### **Quando o seu aluno apresenta alguma dúvida e você não sabe dar uma resposta no momento, como você lida com essa situação?**

Eu brinco que o meu celular ele tem o google, né? Quando é alguma coisa assim, eles já aprenderam, eu acho tão bonitinho, “tia pesquisa aí no google, né?” Aí eu deixo o celular e eu pesquiso em voz alta, né? Saí o quê que é por exemplo alguma palavra, tem os dicionários, agora quando é alguma coisa referente a mim, eu não consigo explicar o significado de uma palavra, a gente recorre ao dicionário, agora informações eu tenho que buscar a resposta, falo “gente, isso aí a tia não sabe a resposta eu vou olhar e depois eu passo pra vocês” eu não vou falar de uma coisa que eu não sei, né? e acontece, nós estávamos estudando um texto e este texto fala sobre, da Aurora Boreal, eu falei “misericórdia”, eu tinha preparado a aula toda e tudo, né?, mas eu sabia da Aurora Boreal por cima, né?, e eles “Tia, e só fica verde?”, eu falei “vamos ver”, aí nessa hora a gente usou o celular e eu mostrei as fotos, né?, então foi muito bom, mas tem coisas que não dá, tem coisas que você tem que falar “agora eu não vou conseguir olhar, depois a gente retoma isso aí, a tia vai pesquisar e eu trago”, mas é assim.

### **O MEC fomenta cursos de capacitação para minimizar os casos de professores não habilitados. Você tem conhecimento desses cursos/programas? A equipe gestora incentiva essa formação continuada?**

Tenho, aqui na escola geralmente eles eles oferecem alguns cursinhos, alguns cursos, eu não sei te explicar assim detalhes, porque geralmente é até o 3º ano então o 4º ano tá de fora, aí entra o 5º ano também, por que? Porque o 5º ano tem Provinha Brasil, né? Então assim, eu sei que existem, né? Mas eu, honestamente, eu Professora 5, eu não sinto necessidade de de especificar mais, assim de de de o que fala o que vou te explicar, de de explorar mais esses conteúdos, porque o que a gente passa de conteúdo que tá fora da minha área, né? É o superficial, né? Então isso é muito fácil, hoje com a internet você aprofunda do jeito que você quiser.

### **A equipe gestora incentiva essa formação continuada?**

Sim, a Fátima nossa diretora, né? Quando começa a aparecer os cursos, aí o trem bomba na internet, no nosso grupo, “Oh! curso, curso”, e ela incentiva sim, a gente tem isso, eu, o último curso que eu fiz, eu acho que foi até um que tá sendo ofertado pela UFG, eu até falei que ia fazer do uso do dicionário que eu achei muito interessante, não sei se você conhece, mas ai pelo dia não dava pra gente fazer, a gente tinha uma turminha, as professoras do 4º que gostariam fazer mas não deu, então assim o que pega muito é o quê? É o trabalho, né? A gente tem família também, o trabalho de escola é muito, é demasiado, né? Demanda tempo, então a hora que fala assim “Ah! Sábado o dia todo” hum, é triste, não dá.

### **Como você avalia um bom professor?**

Eu avalio da forma como eu gosto do professor, porque antes de ser professor eu fui aluna e sou aluna muitas vezes, né? A gente sempre tá, tem reuniões de capacitação e tudo mais, mas eu acho que o bom professor é aquele que se coloca no lugar do aluno, de que forma? O professor tem que sentir o aluno, se o aluno não tá entendendo o conteúdo o professor sabe, ele precisa saber, pelo menos assim desconfiar “Ah não, eu acho que esse aluno”, às vezes, acontece aquela incógnita, né? Tá entendendo ou não tá, “e aí fulano?” , você faz uma pergunta você descobre, então eu acho que o bom professor é aquele que consegue sentir o aluno, né? Que é capaz de perceber se ele tá bem, se ele não tá, porque se o aluno não tiver bem ele não vai conseguir render, a gente tava falando disso agorinha, a respeito do do lanche, teve um aluno hoje que chegou pra mim e falou assim “tia, eu tô sentindo muita dor no estômago”, eu falei “você lanchou hoje? ”, ele “não”. Meu aluno vai aprender? Ele tá com fome, ele não vai aprender, aí eu falei pra ele “Igor, vai lá e pede a tia da cozinha pra você comer alguma coisinha, pede ela pra te dar alguma coisa, porque você tá sentindo muita dor no estômago e é fome” né? Então eu acho que o professor tem que sentir, e devido a quantidade de alunos que a gente tem, às vezes, a gente não consegue sentir todos, né? Mas eu acho que começa daí, se eu consigo perceber que o meu aluno não tá bem, eu vou saber quando ele tá aprendendo, quando ele não está aprendendo e como eu vou fazer para que o aprendizado aconteça, né? De forma efetiva.

### **Para você o que seria a zona de conforto?**

O que é sair da minha zona de conforto? É fazer aquilo que eu não domino, né? E ao mesmo tempo sair da minha zona de conforto, ao mesmo tempo que é fazer aquilo que eu não domino, aquilo que muitas vezes eu também não quero fazer, né? Ah não! Vou ficar quietinha aqui, não só porque eu não domino, ah! Não tô afim de ter o trabalho, né? Então eu acho que isso é sair da zona de conforto e muitas vezes é mais fácil você ficar, sua vidinha ali tranquila, né? Do que sair da zona de conforto, porque sair dela a gente vai se frustrar, né? E tudo isso, mas eu gosto de desafio, eu gosto de sair da minha zona de conforto, mas é tão bom quando a gente tá nela também, né?

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Meta 15 do PNE

*META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.*

### Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional

comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

**Fonte:** Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014