

***“Acho que eles são emocionados”: análise de crenças e identidades do professor de inglês da rede pública a partir do Sistema de Avaliatividade***

**Ricardo Vinicius de Lima Souza<sup>1</sup>**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

**Resumo:** Este estudo qualitativo e interpretativo investiga as crenças e as construções identitárias de uma professora de inglês da rede pública do estado do Rio de Janeiro, a partir de uma análise discursiva baseada no Sistema de Avaliatividade, integrante da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Com base em uma conversa realizada com a professora Gisele Martins, que atua há mais de 16 anos na educação pública, foi possível identificar avaliações de afeto, julgamento e apreciação que constroem suas crenças sobre o papel do professor de inglês nos diferentes segmentos educacionais. A análise do discurso ilustra como essas crenças moldam sua identidade docente, destacando desafios como a gestão de sala de aula e o estabelecimento de rotinas com os alunos. Este estudo contribui para uma reflexão mais aprofundada sobre as complexas interações entre crenças, identidades e práticas pedagógicas na rede pública de ensino.

**Palavras-chave:** Crenças docentes. Construções identitárias. Sistema de Avaliatividade. Linguística Sistemico-Funcional.

**Abstract:** This qualitative and interpretative study investigates the beliefs and identity constructions of an English teacher in the public school system of Rio de Janeiro, through a discourse analysis based on the Appraisal System, part of the Systemic Functional Linguistics (SFL) framework. Based on an interview with teacher Gisele Martins, who has been working in public education for over 16 years, the study identifies expressions of affect, judgment, and appreciation that express her beliefs about the role of English teachers in different educational segments. The discourse analysis shows how these beliefs shape her professional identity, highlighting challenges such as classroom management and the establishment of routines with students. This study contributes to a deeper reflection on the complex interactions between beliefs, identities, and pedagogical practices in public education.

**Keywords:** Teacher beliefs. Identity constructions. Appraisal System. Systemic Functional Linguistics.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi desenvolvido sob orientação da professora Dra. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega.

## INTRODUÇÃO

A atuação do professor de inglês na rede pública estadual é marcada muitas vezes por desafios sociais, econômicos e políticos. Exercer a função em escola estadual exige entender que sua autonomia é parcial ou inexistente, que os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, os controles burocráticos, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores desmotivaram a categoria de professor (Souza, 2011, p. 3). Muitos professores de inglês na rede pública lidam com a precarização do ensino, expressa em baixas condições salariais, infraestrutura inadequada e sobrecarga de trabalho. Muitas escolas carecem de recursos básicos, como livros didáticos atualizados, e é comum que um único professor seja responsável por várias turmas superlotadas. Esses fatores são agravados pela desvalorização social da profissão, que frequentemente resulta em descrédito por parte de alunos, pais e gestores educacionais.

Apesar dos desafios enfrentados, a contribuição para a formação e desenvolvimento crítico de cidadãos e a esperança de uma educação de qualidade fazem com que docentes da rede pública estadual resistam e existam. Por exemplo, recorrem a redes de apoio entre colegas, criando ambientes colaborativos que ajudam a superar as dificuldades diárias, como a falta de materiais didáticos ou a necessidade de adaptar conteúdos para turmas superlotadas. Através desses cenários profissionais vividos por docentes de escolas estaduais, notam-se também diversidades de crenças e identidades formadas em contextos históricos, sociais e discursivos inseridos no ambiente educacional, marcado por complexidade e dinamismo.

Considerando esse cenário, essa pesquisa qualitativa e interpretativista se incorpora à área da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2006) e tem por objetivo investigar as crenças e construções identitárias da professora de inglês da rede municipal de ensino Gisele Martins, que está inserida neste contexto, baseadas em uma conversa que tivemos sobre sua atuação. Para a estruturação teórica deste trabalho, me debruço sobre alguns conceitos de crenças, identidades, bem como as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004).

Alinho-me com a ideia de olhar para crenças como modos de pensar e de ver o mundo sob uma ótica particular e/ou social de vivências e interações (Barcelos, 2007). As crenças estão profundamente interligadas às construções de identidades, que se dão através de práticas discursivas. As diferentes identidades de um indivíduo o localizam socialmente e o ajudam a

compreender como ele se conecta com o mundo (Schiffrin, 1996; Fabricio; Bastos, 2009; Moita Lopes, 2002; Norton, 2013). Para melhor compreender quais são as crenças da professora Gisele e como seus processos identitários são construídos, utilizo os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco no subsistema de Atitude integrante do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), pois pretendo analisar como os afetos, os julgamentos comportamentais e posicionamentos de Gisele são desenvolvidos discursivamente a partir da nossa conversa.

Por fim, antes de apresentar a arquitetura teórica desta pesquisa, ressalto que este trabalho e o contexto desta pesquisa auxiliam na reflexão sobre como a professora de inglês da rede estadual de ensino se entende e entende o outro com base nos seus discursos.

## **2. ARQUITETURA TEÓRICA**

Detalho a seguir como me apoiarei em alguns construtos teóricos para a fundamentação e realização da pesquisa. Embaso-me nas contribuições da Linguística Aplicada Crítica, exploro perspectivas sobre crenças e identidades e componho o caráter analítico da pesquisa com Gisele à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.

### **2.1 Crenças e construções identitárias**

Com diálogos interdisciplinares em diversas áreas, os estudos sobre crenças no universo do ensino e aprendizagem têm por finalidade entender o quão multiforme e complexo esse contexto pode ser (Barcelos, 2004; Perine, 2012).

No âmbito da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2006), a relevância das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas se associa com diversos aspectos, dentre eles o entendimento das atitudes e/ou comportamentos dos alunos, por exemplo, relacionadas às emoções envolvidas no processo de ensino-aprendizagem; a prevenção de possíveis conflitos entre professores e alunos através do entendimento de suas crenças; e a compreensão das crenças dos docentes para entender suas escolhas, decisões e possíveis divergências entre teoria e prática, bem como entre professores e seus formadores (Barcelos, 2007). Há um volume significativo de estudos que aborda as crenças dos professores de inglês que lecionam em escolas públicas, analisando como essas crenças influenciam suas práticas de ensino, suas percepções sobre o aprendizado dos alunos e suas concepções acerca do inglês nesse contexto educacional (Barcelos, 2004, 2007, 2013). Porém há também crenças sobre o contexto de ensino de inglês em rede pública que circulam no senso comum: não é possível aprender inglês

em escola pública; as turmas superlotadas dificultam a aprendizagem; as condições de trabalho dos docentes são precárias; o ensino de inglês não é valorizado pela escola e pelos alunos (British Council, 2015; Quevedo-Camargo, 2017).

Os estudos de crenças sobre ensino-aprendizagem possibilitam e ampliam os diálogos sobre contextos pedagógicos e, particularmente, no que se refere às construções identitárias da professora Gisele, foco deste presente trabalho. Portanto, de uma maneira sistemática, compreendo que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p.18 apud 2007, p.113)

Para a autora, o conceito de crença está intrinsecamente ligado ao conceito de identidade, pois as crenças desempenham um papel fundamental na formação, expressão e manutenção das identidades individuais e coletivas.

Identidades é um conceito dinâmico e multifacetado que tem sido amplamente estudado a partir de diversas perspectivas teóricas. Alinho-me às contribuições de Schiffrin (1996), Fabricio e Bastos (2009), Moita Lopes (2003) e Norton (2013) para o entendimento de como os processos discursivos se formam e refletem construções identitárias.

Podemos compreender identidade como a forma que “a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é constituída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (Norton, 2013, p. 4). As identidades são continuamente moldadas e expressas através dos discursos e são um meio pelo qual os indivíduos posicionam-se de maneiras específicas em relação aos eventos e personagens de suas histórias (Schiffrin, 1996). Dessa forma, podemos dizer que as identidades são moldadas pelos contextos interacionais e sociais, e são negociadas e coconstruídas em interações (Schiffrin, 1996). Moita Lopes (2002) complementa essa visão ao enfatizar a natureza socialmente construída das identidades. Segundo o linguista, as identidades não são essências fixas, mas sim configurações dinâmicas que emergem das práticas discursivas. Ele argumenta que as identidades são continuamente negociadas e reconstruídas em interações sociais, sendo influenciadas pelos contextos históricos e culturais.

Essas perspectivas elucidam como as identidades são continuamente negociadas, formadas e reformadas em interações sociais, refletindo a complexidade e a multiplicidade das experiências humanas. As identidades, portanto, emergem como um fenômeno dinâmico e multifacetado, profundamente enraizado nas práticas discursivas e nos contextos socioculturais

em que os indivíduos e grupos estão inseridos, “influenciando-os e sendo influenciados por eles” (Fabricio; Bastos, 2009, p.41).

Tais contribuições possibilitam uma melhor compreensão acerca dos processos identitários de Gisele, participante desta pesquisa. Fatores como suas histórias pessoais e profissionais, suas atribuições em ambientes educacionais, suas relações com o contexto pedagógico e todos os discursos que as atravessam marcam e constroem suas identidades.

A seguir, alinho-me e exploro alguns construtos relacionados à Linguística Sistêmico-Funcional, que oferece categorias específicas para elucidar como é possível construir significados em contextos de linguagem.

## **2.2 Sob a luz da Linguística Sistêmico-Funcional**

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) propõe uma visão da linguagem como um sistema dinâmico e multifacetado que se molda aos diferentes contextos sociais (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004). Nessa perspectiva, a linguagem não se limita à mera representação do mundo, mas sim atua como ferramenta para a expressão de significados, a organização de textos e a interação entre indivíduos (Halliday, 1994).

Segundo a LSF, três metafunções principais guiam o uso da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004). A metafunção ideacional se concentra na forma como construímos o mundo e nossas experiências, enquanto a interpessoal se relaciona com o estabelecimento de relações sociais e o posicionamento do falante no discurso. Já a metafunção textual organiza a mensagem como um todo, dando coerência e coesão ao texto. Essas metafunções se realizam por meio de três estratos linguísticos: semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico. Os estratos se articulam e se correlacionam, contribuindo para a expressão dos significados com uma visão multifacetada da linguagem.

A análise do discurso na LSF se dá na interface entre esses estratos, buscando compreender como a linguagem se organiza para alcançar seus objetivos comunicativos. Quanto à organização da semântica do discurso, esta se dá através das metafunções e seis sistemas discursivos (Martin, 2014, p.10): identificação e periodicidade pela metafunção textual; ideação e conjunção pela metafunção ideacional; negociação e avaliatividade pela metafunção interpessoal. O presente artigo faz uso do Sistema de Avaliatividade, mais precisamente da perspectiva da avaliação, a fim de analisar como a professora Gisele tece suas crenças e constitui suas identidades. A avaliação pode ser entendida como um recurso

linguístico utilizado para expressar posicionamentos, opiniões e juízos de valor em textos e interações, e está ligada à construção de significados intersubjetivos, permitindo ao locutor não apenas expressar sua visão de mundo, mas também alinhar ou distanciar-se de seus interlocutores (Oteíza, 2017). De acordo com Thompson e Hunston (2000), a avaliação desempenha três funções principais na linguagem, tornando-se uma área de estudo relevante. Primeiramente, ela expressa a opinião do falante ou escritor, refletindo o sistema de valores tanto do indivíduo quanto de sua comunidade. Além disso, a avaliação constrói e mantém as relações entre o emissor (falante ou escritor) e o receptor (ouvinte ou leitor). Por fim, ela contribui para a organização do discurso, desempenhando um papel essencial na estruturação das mensagens comunicativas.

O Sistema de Avaliatividade é constituído por três subsistemas inter-relacionados: Atitude, Engajamento e Gradação (Martin; White, 2005). O subsistema da Atitude será o foco do recorte de pesquisa deste artigo, porque busco analisar as avaliações, reações emocionais e julgamentos de comportamento presentes no discurso de Gisele, a fim de entender como esses aspectos a posicionam e colaboram para a formação e manutenção de suas crenças e identidades. Martin e Rose (2003) descrevem a Atitude como relacionada aos nossos sentimentos, ética e estética, e que fornece ferramentas para avaliar emoções, comportamentos e objetos, sendo dividida em três campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação. Apesar de cada um desses campos possuir características únicas, todos eles estão inseridos no domínio dos sentimentos e, portanto, conectados pelo afeto (Martin, 2003).

O primeiro campo semântico, conhecido como afeto (Martin, 2003), centra-se em quem faz a avaliação, ou seja, no falante ou escritor, e está relacionado com avaliações de emoções. Este campo é classificado em três categorias: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação. No que tange aos itens lexicais, eles podem ser realizados através de verbos como “amar” e “detestar”; de adjetivos como “contente” e “triste”; de substantivos como “infelicidade”; de advérbios como “felizmente”. Já o segundo campo semântico, o julgamento, desloca o foco da perspectiva de quem avalia para quem é avaliado, e está associado à avaliação moral e à ética do comportamento humano (Martin, 2003) ou das normas sociais, incluindo posicionamentos como "enaltecer" ou "julgar" valores, ações e crenças. O julgamento pode ser dividido em dois tipos: estima social e sanção social (Martin, 2003). Quando ocorre uma admiração ou crítica sem implicações legais, mas com avaliações que podem diminuir a estima das pessoas, o julgamento é de estima social. Ela está relacionada à normalidade (o quão normal alguém é), à capacidade (o quão capaz alguém é) e à tenacidade (o quão determinado ou firme

alguém é). Por outro lado, a sanção social refere-se a elogios e juízos com implicações legais e está ligada a quão confiável alguém é (veracidade) e a quão ético alguém é (conduta). Finalmente, o terceiro campo semântico do subsistema de Atitude é a apreciação (Martin, 2003), que se refere à avaliação da aparência ou estética de objetos, processos, fenômenos naturais e situações. Este subsistema é organizado em três variáveis: reação, composição e valor (Martin, 2003).

Após apresentar a construção teórica, indico brevemente, na próxima seção, em que contexto esta pesquisa se dá e como é feita a seleção e transcrição dos dados da nossa conversa.

### **3. CONTEXTOS DA PESQUISA E TRANSCRIÇÃO DE DADOS**

Este artigo tem um cunho qualitativo-interpretativo (Denzin; Lincoln, 2006), e adota a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnica, ou um corpo fixo de conhecimento”, ou seja, compreendo-a como “um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (Pennycook, 2006, p. 7). Os dados foram gerados de uma conversa realizada em 2024 com a participante Gisele Martins, professora da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Gisele, 43 anos, atua como professora de inglês há mais de 16 anos na rede estadual, tendo atuado também na rede municipal entre os anos de 2011 e 2015.

Neste artigo, utilizei excertos da nossa conversa que durou por volta de 20 minutos. Com base na Linguística Sistêmico-Funcional, analisei o contexto da conversa, as orações e itens léxico-gramaticais (verbos, advérbios, adjetivos e substantivos) que expressam emoções. O objetivo com esta seleção é identificar as avaliações advindas do subsistema de afeto, apreciação e julgamento e, assim, analisar as construções identitárias e o estabelecimento de crenças de Gisele no contexto pedagógico da entrevista.

Para a transcrição dos dados da nossa conversa, utilizei as convenções de transcrição (Anexo) propostas por Schiffirin (1987) e Tannen (1989), no campo da Análise do Discurso, embasados nos estudos da Análise da Conversação (Atkinson e Heritage, 1984 e Gago, 2002). Destaco em **negrito**, ainda, trechos que considero importantes para a análise em questão.

### **4. O QUE “SER PROFESSORA DA REDE PÚBLICA” DIZ SOBRE GISELE?**

Apresentarei a seguir três excertos da conversa que tive com a professora Gisele Martins. Na ocasião, fiz a seguinte pergunta à professora: como tem sido a sua experiência como professora da rede pública? Gisele, então, destaca que começou a atuar no estado do Rio

de Janeiro em 2008 e, em seguida, menciona sua experiência com o Fundamental I na rede pública municipal.

### Excerto 1

Gisele	1	Nessa faixa etária, eles estão ainda se
	2	<acostumando>. Eles só têm um <professor>, então,
	3	eles <b>reconhecem.. como professor a professora da</b>
	4	<b>turma.</b> Então, <u>até</u> : você criar uma <u>rotina</u> ali, de ter
	5	um outro professor, pare...parece que você é um
	6	<u>visitante</u> ali. "Ah, foi ali <u>visitar</u> a turma". Então,
	7	era mais difícil estabelecer <u>rotina</u> com essa faixa
	8	etária.

A fala de Gisele, ao se referir a si mesma como "visitante" na sala de aula (linha 6), parece ilustrar não apenas uma percepção individual, mas também crenças profundamente enraizadas sobre o papel do professor de inglês no contexto do ensino público. Essa crença, refletida no discurso de Gisele, sugere uma hierarquia entre disciplinas que coloca o professor de inglês em uma posição de menor importância, especialmente no Fundamental I. Ao usar termos como "visitante" e "visitar a turma" (linha 6), Gisele faz um julgamento negativo implícito sobre sua própria capacidade de estabelecer rotinas e vínculos com os alunos, reforçado pela ênfase que dá ao dizer essas palavras durante nossa conversa, o que também reflete sua identidade de docente.

A expressão de Gisele "parece que você é um visitante ali" parece refletir sua experiência de marginalização como professora de inglês. A posição periférica mencionada dialoga com as condições precárias da rede pública, reforçando o distanciamento entre o papel do professor e as expectativas institucionais.

Além disso, a dificuldade mencionada por Gisele em estabelecer uma rotina pode ser vista como uma avaliação de seu contexto de trabalho, no qual a fragmentação do currículo e a distribuição limitada de horas para o ensino de inglês afetam diretamente sua capacidade de criar um ambiente de ensino coeso. Isso, por sua vez, parece impactar a maneira como Gisele percebe a si mesma como professora de inglês e como ela constitui sua própria identidade, como uma figura periférica dentro da escola. A ideia de ser um "visitante" que "foi ali visitar a turma" sugere um afeto de insatisfação, uma avaliação negativa de seu papel dentro do sistema educacional, refletindo crenças sociais mais amplas sobre a desvalorização do ensino de línguas

estrangeiras no contexto público. Nesse sentido, a fala de Gisele pode indicar a associação do ensino de inglês a uma posição secundária, e isso afeta diretamente sua identidade como professora. A dificuldade em "criar rotinas" (linha 4), avaliada negativamente, sugere uma crença de que o professor de inglês tem mais obstáculos ao estabelecer laços com os alunos nessa faixa etária em comparação com a "professora da turma" (linhas 3-4).

Por fim, ao se referir à "professora da turma" como a figura reconhecida pelas crianças, Gisele faz um julgamento de estima social no âmbito da normalidade que aponta as relações de poder dentro do ambiente escolar, já que o "normal" é ser a "professora da turma". A metáfora do "visitante" aponta para uma avaliação negativa de se estabelecer laços como professora de inglês, em contraste com a professora titular, que tem uma presença constante e estabelecida na vida dos alunos. Esse contraste sugere que as identidades docentes, particularmente no caso de professores de disciplinas como inglês, são moldadas em torno de crenças sobre autoridade e presença contínua, o que reforça a sensação de marginalização.

Portanto, a análise do excerto permite compreender como as crenças, identidades e avaliações de Gisele são formadas por fatores macrossociais que ultrapassam o nível individual. Sua avaliação de si mesma como "visitante", refletindo um julgamento de sua posição no sistema educacional, expõe as complexas dinâmicas entre crenças e identidades, ao mesmo tempo que evidencia as dificuldades enfrentadas por ser docente de inglês na educação pública.

No excerto 2 a seguir, Gisele conta um pouco sobre sua experiência com o segmento Fundamental II.

## Excerto 2

Ricardo	9	E você já trabalhou com o Fundamental II?
Gisele	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	Então, sim. Era uma turma <b>típica</b> de sexto ano. Eles são <b>agitados</b> . Acho que eles são <b>emocionados</b> hh. Estão em uma escola de gente <b>:grande:</b> . Enfim, acho que é uma <b>emoção</b> ali. Mas achei, <b>APESAR DO CAOS</b> , porque eles são bem <b>:emocionados:</b> , eu achei <b>ok</b> . (...) Eles não eram uma turma desrespeitosa. Eles só eram <b>barulhentos</b> . <b>Barulhentos</b> , em geral, é o que eles são hh. Acho que <b>a gente</b> pode propor...eh Eles são mais novinhos. Eh Então, acho que dá para <b>você</b> fazer atividades mais lúdicas do inglês. Até de atividades, coisas que eles gostam de <b>:fazer:</b> , querem <b>:pintar:</b> . Então, às vezes, <b>você</b> leva algum tempo, sei lá, trabalhando

	25 26	cores, um negócio lá com números e cores para eles.
--	----------	---

No excerto acima, a fala de Gisele aponta suas crenças e avaliações sobre a turma de sexto ano do Fundamental II, evidenciando tanto suas percepções sobre o comportamento dos alunos quanto a forma como enxerga o papel do professor nesse contexto.

Ao utilizar os adjetivos "agitados", "emocionados" e "barulhentos" (linhas 11 e 16) e realçar tais palavras - incluindo um alongamento da palavra “emocionados” - para descrever a turma, Gisele faz uma escolha lexical significativa que contribui para um julgamento de estima social relacionado à normalidade, classificando os alunos como típicos de sua faixa etária. A escolha de palavras como "emocionados" sugere que Gisele enxerga esse comportamento como característico de crianças em transição, que estão lidando com as novas demandas emocionais de estar em uma "escola de gente grande" (linha 12). Assim, suas escolhas lexicais não apenas descrevem os alunos, mas também refletem suas crenças sobre o que é esperado em termos de comportamento nessa fase de escolaridade.

A menção ao "caos" no meio da fala adiciona uma avaliação mais crítica ao relato de Gisele, momento em que sua fala tem um tom mais enfático ao dar um destaque maior ao falar “apesar do caos”. As palavras "agitados" e "emocionados" (linha 11) combinadas com o uso de "caos" (linha 13) indicam uma perspectiva mais desafiadora sobre a gestão da turma. No entanto, ao final, Gisele suaviza esse julgamento ao destacar que, apesar do barulho, os alunos "não eram desrespeitosos" (linha 15). Essa distinção é fundamental, pois reflete sua crença de que o comportamento barulhento, característico dessa faixa etária, não necessariamente implica falta de respeito. Essa avaliação reforça o julgamento de estima social dos alunos, no qual Gisele considera o comportamento barulhento como parte da normalidade da idade, mas ainda dentro de limites aceitáveis para o convívio escolar.

Além disso, ao propor atividades lúdicas, Gisele expõe uma crença de que a ludicidade é uma abordagem pedagógica eficaz para lidar com esses "mais novinhos" (linhas 18 e 19). Ela avalia que propostas como trabalhar com "números e cores" (linha 25) são apropriadas para envolver os alunos, mostrando sua crença de que estratégias mais interativas e visuais são adequadas para esse grupo. Essa escolha pedagógica reflete sua identidade como uma professora que valoriza a adaptação de seu método de ensino de acordo com as necessidades específicas dos alunos, e essa crença influencia sua prática docente. A sugestão de atividades

lúdicas pode refletir também uma tentativa de engajamento pedagógico, em que elementos visuais e interativos contribuem para sua identidade como uma professora adaptativa e resiliente.

Outro aspecto importante é o uso do pronome "a gente" e do impessoal "você" (linhas 18, 19 e 22), que indica uma tentativa de generalizar sua experiência e validar suas crenças em uma perspectiva mais ampla. Ao invés de se posicionar de forma rígida, Gisele parece buscar uma forma de compartilhar suas percepções de modo colaborativo, utilizando uma linguagem que envolve o interlocutor. Isso também pode sugerir uma identidade profissional que se forma em torno da negociação de suas crenças com as expectativas do ambiente escolar.

Conforme discutido por Barcelos (2007), as crenças não são elementos fixos, mas emergem e se transformam em interações sociais, influenciadas pelas demandas contextuais e emocionais. Nesse sentido, a construção da identidade reflete o caráter relacional dessas crenças, já que Gisele adapta e reconstrói suas percepções e práticas a partir de trocas com colegas, alunos e as estruturas institucionais que moldam o ambiente escolar. Assim, crenças e identidades revelam-se interdependentes e em constante negociação, reforçando a ideia de que são moldadas pela interação entre sujeitos e contextos.

Portanto, a análise desse excerto apresenta o posicionamento da professora sobre gestão de sala de aula, e sugere como suas crenças sobre o papel do professor e o comportamento dos alunos influenciam a elaboração de suas identidades docentes. Ela se posiciona como uma professora que equilibra a compreensão do comportamento infantil com a necessidade de adaptar suas estratégias pedagógicas para alcançar resultados eficazes, sem desvalorizar a importância do respeito e da disciplina no contexto escolar.

### Excerto 3

No final da nossa conversa, ao ser perguntada se tinha alguma preferência por segmento para lecionar, Gisele afirma que se identifica mais com o Ensino Médio porque fica “menos cansada fisicamente”.

Ricardo	27 28 29	E esse seu cansaço vem pelo fato de... Você mencionou que fica menos cansada, mas esse cansaço seria por conta de alguma coisa?
Gisele	30	<u><i>Classroom management</i></u> mesmo. Quanto mais

31	novos, <u>:mais:</u> eles vão <b>exigir que eu</b>
32	<b>:fale:</b> , <b>que eu peça para <u>:sentar:</u></b> , que eu
31	fique
32	<b>rodeando</b> pela sala o tempo <b>:inteiro:</b> . Eu
33	sento <u>:menos:</u> . Já numa turma de ensino
34	médio, eu não preciso ficar monitorando o
35	tempo <b>:inteiro:</b> se eles estão fazendo ou
36	não.

No excerto acima, Gisele explicita o motivo de seu cansaço, apontando para as demandas que o manejo de sala de aula (*classroom management*) com turmas de crianças impõe sobre ela (linhas 30 a 36).

Ao utilizar o verbo "exigir" para descrever o comportamento dos alunos "mais novos", Gisele realiza uma avaliação negativa, associando esse comportamento a uma sobrecarga que ela vivencia durante suas aulas. Sua escolha lexical ao usar "rodeando pela sala o tempo inteiro" (linha 32), com um destaque ao dizer "inteiro" e "eu sento menos" parece indicar uma crença de que o ensino para crianças demanda uma presença física mais intensa, que interfere no seu conforto e na sua rotina. Essa escolha lexical reflete uma avaliação de insatisfação, na medida em que Gisele vê a constante necessidade de controlar o comportamento dos alunos como um fator desgastante em sua prática docente.

A fala de Gisele sobre "rodear a sala" (linha 32) indica uma avaliação de exaustão ligada à alta demanda física no manejo de sala de aula. Essa percepção parece apontar como a estrutura escolar influencia negativamente sua vida docente. O contraste entre os segmentos (Fundamental e Médio) revela como crenças sobre autogestão dos alunos impactam diretamente o papel esperado do professor.

Essa avaliação nos permite entender as crenças de Gisele sobre as diferentes exigências que turmas de idades variadas impõem ao professor. Ela aparenta acreditar que, quanto mais jovens os alunos, maior é a demanda por controle e monitoramento, o que a leva a crer que o papel do professor nesses contextos é mais autoritário. Isso se reflete na sua percepção de que é necessário "falar", "pedir para sentar" e "monitorar" os alunos com maior frequência. Essa crença sobre o papel do professor na educação infantil constrói uma identidade docente marcada pelo esforço contínuo de gerenciamento de comportamentos, em contraste com o que ela experimenta ao trabalhar com alunos mais velhos.

Ao comparar essa experiência com o ensino no Ensino Médio, Gisele realiza um julgamento de estima social no âmbito da capacidade, inferindo que os alunos mais velhos são mais capazes de autogerenciamento. Ao afirmar que, com alunos mais velhos, não é necessário

"ficar monitorando o tempo inteiro se eles estão fazendo ou não" (linhas 34 e 35), Gisele avalia positivamente sua experiência com esse público, o que pode indicar uma crença de que os alunos do Ensino Médio são mais independentes e, portanto, demandam menos energia do professor. Esse julgamento sugere uma visão de que, ao trabalhar com adolescentes, ela pode adotar um papel menos controlador, o que impacta diretamente sua identidade como docente nesse segmento, no qual ela se sente menos fisicamente exaurida.

A análise desse excerto destaca como Gisele estabelece uma identidade docente distinta para cada faixa etária. No ensino de crianças, ela se vê como uma figura de autoridade que deve estar constantemente presente e ativa no controle do comportamento dos alunos. Já no Ensino Médio, sua identidade está mais ligada à de uma facilitadora, com menos necessidade de intervenção constante. Esses diferentes papéis reforçam suas crenças sobre a relação entre idade dos alunos e o nível de autonomia e disciplina que se pode esperar deles.

A fala de Gisele aponta para uma visão do professor como mediador de comportamentos, especialmente no contexto da educação infantil. Essa percepção pode ser influenciada pelas condições de trabalho no sistema educacional público, onde a alta quantidade de alunos por turma e a falta de recursos para apoiar a disciplina podem exacerbar a carga física e emocional dos professores.

As crenças de Gisele sobre a necessidade de "ficar rodeando a sala" apontam para uma demanda estrutural no ensino público, onde o gerenciamento de sala de aula se torna central na prática pedagógica, muitas vezes em detrimento do foco no conteúdo ou nas estratégias pedagógicas mais criativas. Além disso, a comparação com o Ensino Médio reflete uma visão sistêmica da maturidade e da autonomia dos alunos como diretamente relacionada à diminuição do controle que o professor precisa exercer, o que pode ser uma crença tecida a partir das expectativas sociais e institucionais sobre como diferentes faixas etárias devem se comportar no ambiente escolar.

Em seguida, compartilho minhas reflexões finais e possíveis contribuições deste artigo após análise da conversa com Gisele.

## **5. REFLEXÕES FINAIS**

Este estudo procurou melhor entender as crenças e construções identitárias da professora de inglês da rede pública ao examinar as avaliações que emergiram do discurso da participante. Observei que Gisele compõe suas identidades através dos desafios que viveu sendo

professora dos segmentos Fundamental I e Fundamental II e que ainda vive sendo professora do Ensino Médio, já que a complexidade da sua atuação é marcada nos excertos do seu discurso.

Pude notar também como as crenças da participante contribuem para seu processo identitário, dado que seu discurso expõe o que ela espera da atuação do professor de inglês e dos alunos em determinados contextos e que esforços os alunos exigem do seu papel profissional.

No que se refere à análise dos excertos a partir dos campos semânticos de afeto, julgamento e apreciação, a participante expressa suas identidades ao fazer avaliações em seu discurso. Há vários momentos em que avaliações de julgamento de estima social se fazem presentes em seu discurso, o que pode indicar que Gisele prioriza o desenvolvimento de relações de respeito e confiança com os alunos, e que a professora entende o seu papel não apenas como instrutora de conteúdo, mas também como uma figura de autoridade moral e social. Os três excertos analisados demonstram padrões recorrentes nas avaliações de Gisele. Em sua descrição dos alunos do Fundamental II como 'emocionados' e no uso do termo 'visitante' no Fundamental I, observa-se uma tensão entre suas crenças e as expectativas institucionais. Essa transversalidade nos excertos indica como as crenças sobre indisciplina, identidade docente e relações hierárquicas permeiam sua visão do papel docente.

Destaco que esta pesquisa não visa generalizar e rotular a atuação ou valor de professores de inglês que lecionam em escolas públicas, mas observar e investigar como recursos linguísticos avaliativos trazidos pela professora em seu discurso constituem suas identidades e crenças e que sentidos eles criam como, por exemplo, vozes de desvalorização e os desafios docentes.

Com esta pesquisa, espero contribuir para o entendimento mais aprofundado de como as crenças e identidades da professora Gisele se constroem a partir de suas interações cotidianas e experiências pedagógicas. Ao investigar o discurso de Gisele, pretendo ampliar o diálogo sobre os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias que eles utilizam para dar sentido a suas práticas. Espero também que os *insights* gerados sobre a relação entre linguagem, crenças e identidades possam fornecer subsídios para futuras reflexões pedagógicas que promovam um maior reconhecimento da complexidade da atuação docente em contextos desafiadores como o da educação pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA, Ricardo Vinicius de Lima. “Acho que eles são emocionados”: a análise de crenças e identidades do professor de inglês da rede pública a partir do Sistema de Avaliatividade. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 34, jan. 2025.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Transcript notation. In: **Structures of social action. Studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. ix–xvi.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109–138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153–186.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 24 nov. 2024.

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

FABRICIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Org.). **Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 39–66.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. **Veredas**, v. 6, n. 2, p. 89–113, 2002.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 142–175.

MARTIN, J. R. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. **Functional Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 1–24, 2014.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London; New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York; London: Palgrave Macmillan, 2005.

SOUZA, Ricardo Vinicius de Lima. “Acho que eles são emocionados”: a análise de crenças e identidades do professor de inglês da rede pública a partir do Sistema de Avaliação. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 34, jan. 2025.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13–38.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67–84.

PERINE, C. M. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 107–127, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino & Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258–271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. In: SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. ix–x.

SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic construction of identity. **Language in Society**, v. 25, n. 2, p. 167–203, 1996.

SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale**, v. 4, n. 6, p. 1–9, 2011.

TANNEN, D. Appendix II. Transcription conventions. In: TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. Evaluation: an introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1–27.

#### ANEXO: Convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase

SOUZA, Ricardo Vinicius de Lima. “Acho que eles são emocionados”: a análise de crenças e identidades do professor de inglês da rede pública a partir do Sistema de Avaliatividade. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 34, jan. 2025.

<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
(...)	trecho editado
“palavra”	fala relatada
hh aspiração ou riso	aspiração ou riso

Convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversação (Atkinson e Heritage, 1984 e Gago, 2002), incorporando símbolos usados neste artigo sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

## O AUTOR

**Ricardo Vinicius De Lima Souza** é mestrando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Graduado em Letras (Português/Inglês/Literaturas) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, está na área de *English Language Teaching* desde 2007 e atua como coordenador acadêmico em uma instituição de ensino e CELTA Tutor pela Cambridge English. Pós-graduado em Metodologias e Práticas para Educação Bi/Multilíngue (Lato Sensu – Instituto Singularidades), possui o C2 Proficiency (Cambridge English), DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages), dentre outros e interessa-se por formação e desenvolvimento de educadores.

E-mail: [ricardosouzaelt@gmail.com](mailto:ricardosouzaelt@gmail.com)