

ANALISANDO CRENÇAS DOCENTES SOBRE LETRAMENTO POR MEIO DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

ANALYZING TEACHER BELIEFS ABOUT LITERACY THROUGH THE APPRAISAL SYSTEM

ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LA
ALFABETIZACIÓN A TRAVÉS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Barbara Schizzi¹
Mirca Mendes Leão²
Valeria Iensen Bortoluzzi³

RESUMO

O objetivo proposto neste artigo é investigar as crenças dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento dos letramentos dos seus alunos, por meio do sistema de avaliatividade. Este trabalho faz parte da dissertação intitulada “Crenças de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do seu papel no desenvolvimento dos letramentos”, em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), da Universidade Franciscana (UFN) e do projeto guarda-chuva “Multiletramentos e discursos”. O conceito de crenças deste artigo, está embasado na concepção de Bourdieu (2018), que compreende as crenças como produções discursivas, que se constroem na interação entre os sujeitos. Para este texto, toma-se por base apenas a entrevista realizada com uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental. As crenças desta professora foram analisadas com base no sistema de avaliatividade. A entrevista analisada demonstrou que, em termos de avaliação, a professora utiliza mais recursos linguísticos que remetem à apreciação, seguidos dos recursos de afeto e julgamento, respectivamente. Em relação às crenças, elas estão relacionadas às dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem como um todo, à falta de comprometimento dos responsáveis e dos próprios alunos com a aprendizagem, de forma geral, e à necessidade de envolver os conhecimentos prévios dos alunos para a promoção do letramento.

Palavras-chave: crenças; letramento; professores; sistema de avaliatividade.

ABSTRACT

The objective proposed in this article is to investigate teachers' beliefs about their role in developing their students' literacy, through the appraisal system. This work is part of the dissertation entitled “Beliefs of teachers in the early years of elementary school about their role in the development of literacy”, in progress within the scope of the

1 Aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana. E-mail: barbaraschizzi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4175-3351>

2 Aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana. E-mail: leaomirca4@gmail.com

3 Orientadora, Prof.^a Dr.^a do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana. E-mail: valeria.bortoluzzi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-2209>

Academic Master's Degree in Teaching Humanities and Languages (MEHL), at the Franciscan University (UFN) and the umbrella project "Multiliteracies and discourses". The concept of beliefs in this article is based on the conception of Bourdieu (2018), which understands beliefs as discursive productions, which are constructed in the interaction between subjects. For this text, the basis is only the interview carried out with a 5th year elementary school teacher. This teacher's beliefs were analyzed based on the appraisal system. The interview analyzed demonstrated that, in terms of evaluation, the teacher uses more linguistic resources that refer to appreciation, followed by resources of affection and judgment, respectively. In relation to beliefs, they are related to students' difficulties in relation to learning, the lack of students' responsible commitment and the students themselves to learning, in general, and the need to involve students' prior knowledge to promoting literacy.

Keywords: *beliefs; literacy; teachers; appraisal system.*

RESUMEN

El objetivo propuesto en este artículo es investigar las creencias de los docentes sobre su papel en el desarrollo de la alfabetización de sus estudiantes, a través del sistema de evaluación. Este trabajo forma parte de la disertación titulada "Creencias de los docentes de los primeros años de la escuela primaria sobre su papel en el desarrollo de la alfabetización", en curso en el ámbito de la Maestría Académica en Enseñanza de Humanidades y Lenguas (MEHL), en la Universidad Franciscana (UFN) y el proyecto paraguas "Multialfabetizaciones y discursos". El concepto de creencias en este artículo se basa en la concepción de Bourdieu (2018), que entiende las creencias como producciones discursivas, que se construyen en la interacción entre sujetos. Para este texto la base es únicamente la entrevista realizada a una maestra de 5to año de educación primaria. Las creencias de este docente fueron analizadas a partir del sistema evaluativo. La entrevista analizada demostró que, en términos de evaluación, el docente utiliza más recursos lingüísticos que se refieren a la apreciación, seguido de recursos de afecto y juicio, respectivamente. En relación con las creencias, se relacionan con las dificultades de los estudiantes en relación con el aprendizaje en su conjunto, la falta de compromiso de los responsables y de los propios estudiantes con el aprendizaje, en general, y la necesidad de involucrar los conocimientos previos de los estudiantes para promoverlos. literatura.

Palabras clave: *creencias; literatura; maestros; sistema de evaluación.*

INTRODUÇÃO

O objetivo proposto neste artigo é o de investigar as crenças dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento dos letramentos dos seus alunos, através do sistema de avaliatividade. Para alcançá-lo tomamos por base entrevistas que foram realizadas com professores do 4º e 5º ano de uma escola municipal, da área periférica de Santa Maria/RS. Estas entrevistas são parte do *corpus* em análise da dissertação intitulada "Crenças de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do seu papel no desenvolvimento dos letramentos", em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), da Universidade Franciscana (UFN) e do projeto guarda-chuva "Multiletramentos e discursos".

O *corpus* foi coletado por meio de entrevistas gravadas em áudio e vídeo, conforme descrito no projeto aprovado pelo CAAE sob o número 64788022.3.0000.5306. Até o presente momento, as entrevistas foram transcritas e estão passando pela fase de análise, com a finalidade de identificação dos recursos linguísticos que manifestam as crenças docentes sobre letramento e sua categorização a partir do sistema de avaliatividade (Martin; Rose, 2007). Nesse caso, aqui será apresentada apenas uma análise inicial de uma das entrevistas, realizada com uma professora do 5º ano.

Para que se possa fazer uma reflexão sobre as crenças docentes, inicialmente será discutido o conceito de crenças, construído a partir da concepção de Bourdieu (2018). As crenças são as verdades, são as concepções de cada sujeito, sua forma de ver e perceber o mundo, e são construídas por meio de experiências individuais e coletivas.

Sendo assim, compreende-se que a produção da crença se dá na coletividade e na interação entre os sujeitos. Setton (2017, p. 135) explica que, para Bourdieu, “as crenças são sempre coletivas e sempre produtos de construções que remetem a um *jogo* de forças entre agentes ou grupos sociais diferentemente posicionados na estrutura social”. Portanto, os campos de produção de bens culturais são universos de crenças, nos quais as crenças docentes constituem-se produções discursivas coletivas, a partir da interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os sistemas de crenças podem ser analisados por meio do sistema de avaliatividade (SA), que “possibilita ao pesquisador analisar aspectos de avaliação presentes no discurso, produzido dentro de uma esfera social, formada por valores, contextos culturais e sociais” (Cruz, 2012, p. 40). Para Martin e White (2005), o sistema de avaliatividade se divide em subsistemas, que são atitude, engajamento e graduação. O foco para análise da entrevista, neste artigo, é o subsistema de atitude, que se divide em afeto, julgamento e apreciação. A partir da análise da entrevista, será possível observar esse subsistema no discurso da professora e refletir sobre as suas crenças. Uma vez que todo discurso instancia o contexto em que é produzido, é significativo refletir sobre os discursos produzidos pelos professores em serviço, para a compreensão de suas crenças.

1 CRENÇAS DOCENTES E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Na perspectiva deste trabalho, quando falamos sobre crenças, falamos sobre discursos. Esta visão está ancorada nas perspectivas discursivas de Bourdieu (2018) e Fairclough (2001). Para Fairclough (2001), as crenças são um dos sistemas sociais construídos pelos discursos. Nas palavras do autor (Fairclough, 2001, p. 91),

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Na mesma linha de pensamento, Setton (2017, p. 134) afirma que “Bourdieu faz uso da noção de crença para expressar mecanismos dialéticos de reforço entre estruturas sociais e estruturas mentais não identificáveis [...] extrapolando sua utilidade para outras dimensões da vida social - ou seja, todas aquelas responsáveis pela produção de sentidos.” Para ambos os autores, crenças e, portanto, discursos, são materializados na linguagem em uso. As escolhas lexicais realizadas na produção de um discurso não são feitas ao acaso, elas expressam as crenças dos sujeitos e são influenciadas pelo contexto destes.

Para Bourdieu “as crenças se constituem como pano de fundo que orientam as condutas, os pensamentos, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações individuais” (Setton, 2017, p. 135). Crenças são ‘verdades’ sobre as quais os sujeitos acreditam e que moldam o seu comportamento e as suas ações, nos diferentes contextos onde ele interage.

Para Barcelos (2006), as crenças são “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (p. 18). O conceito de crenças tanto de Bourdieu quanto de Barcelos se complementa e está entrelaçado. Outra propriedade das crenças é a de que elas estão sempre se modificando, pois elas não são fixas, vão sendo construídas e reconstruídas por meio de experiências vivenciadas pelos indivíduos, dentro dos contextos em que estão inseridos.

Já que as crenças influenciam o comportamento das pessoas, obviamente elas influenciam a prática dos professores. Muitas dessas crenças estão tão naturalizadas na prática docente que, muitas vezes, não são questionadas, por isso que “reflexões sobre suas crenças e a influência na prática do professor são eminentes, devido à importância das crenças condizerem as ações do professor em sala de aula” (Garbuió, 2006, p. 101). As crenças agem diretamente na maneira de o professor ensinar em sala de aula, e os processos formativos são fundamentais para que os professores identifiquem suas crenças, reflitam sobre elas e a sua prática, buscando sempre uma maior qualidade destas.

Por meio das reflexões realizadas pelos professores sobre suas crenças é que elas podem se modificar, se transformar. “Acredita-se que as crenças dos professores influenciam ambas a percepção e o julgamento deles sobre o contexto em que atuam. Elas têm um papel crucial na forma como os professores aprendem a ensinar” (Dutra; Oliveira, 2006, p. 178). Como essas crenças impactam diretamente a prática do professor, é importante que eles possam refletir sobre elas, modificá-las e, se necessário, buscar novas alternativas metodológicas que qualifiquem o seu fazer pedagógico.

Quando o docente em questão é professor alfabetizador, ou atuante nos anos iniciais da educação básica, suas crenças devem abarcar conceitos fundamentais para sua prática pedagógica. Um desses conceitos é o de letramento, considerado um fator importante e significativo para a aprendizagem dos alunos, uma vez que diz respeito ao desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e de escrita.

Compreende-se o letramento como as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias” (Soares, 2020, p. 27). O letramento vai além das práticas específicas de leitura e escrita, ele busca o uso dessas competências no dia a dia dos sujeitos, busca trazer sentido a essas práticas, relacionando-as aos seus contextos de uso.

O letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, ele vai além da codificação e decodificação do código escrito, uma vez que considera os usos sociais da leitura e da escrita e que estas aprendizagens possam ter uso no cotidiano dos alunos e possibilitar a ampliação dos seus

conhecimentos, auxiliando-os no desenvolvimento da sua criticidade. Sem desmerecer a importância da alfabetização, esses dois processos - o de alfabetização e o de letramento - deveriam acontecer concomitantemente, tornando assim a aprendizagem do aluno mais significativa.

No entanto, muitos professores ainda confundem o letramento com a alfabetização. A alfabetização é o “processo de apropriação da ‘tecnologia escrita’, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e da escrita” (Soares, 2020, p. 27). O letramento é um termo recente na literatura brasileira, ele advém de um termo da língua inglesa, *literacy*. Portanto, o letramento

é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2019, p. 17).

Em resumo, o letramento é a capacidade de usar as habilidades de leitura e escrita no cotidiano, compreender o que se está codificado em algum código linguístico, pensar sobre isso, questionar, desenvolver pensamento crítico e este será um processo contínuo. O conceito de letramento pode variar de acordo com o contexto, o espaço e o tempo histórico. Atualmente, também tem se utilizado o termo letramentos, que busca abranger a complexidade de usos desse termo.

Alfabetizar letrando é fundamental para que o aluno se aproprie do sistema de leitura e escrita, em situações reais, e para que ele possa continuar aprendendo, tanto no decorrer de sua escolaridade, como de maneira autônoma em sua vida. O desenvolvimento do letramento vai ser um processo contínuo e constante e que não acontecerá de forma neutra.

Para que o trabalho com a alfabetização e os letramentos, realizado nas escolas, seja significativo para os alunos é importante que se considere os contextos de vida destes e se considere também os seus conhecimentos prévios, valorizando-os. Pois a linguagem tem como função atender a uma demanda social, à comunicação e à interação entre as pessoas. A partir dessas considerações, a escola compreende que o “problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é também, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2019, p. 58).

É importante que a escola possa servir como um espaço de reflexão, que contribua para a ampliação dos conhecimentos dos alunos e desenvolvimento de suas habilidades. Também é importante que os professores possam estar preparados para estes desafios, quando, então, suas crenças tornam-se objeto de (auto)reflexão.

No entanto, quando o professor não encontra espaço para refletir sobre suas próprias ações, é preciso que as instituições de formação continuada propiciem esses espaços. É o que esta pesquisa se propõe a fazer: dar voz aos professores para que eles possam ter consciência de suas crenças sobre sua própria prática.

A entrevista em foco neste trabalho é parte de um *corpus* de investigação mais robusto. O recorte realizado aqui serve para que se possa mostrar como as crenças podem ser observadas e analisadas a partir do Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007).

O sistema de avaliatividade é um sistema que mostra como a linguagem é utilizada para expressar as formas como avaliamos nossas experiências com o mundo físico e mental. A proposta foi desdobrada a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Halliday (1994). Na perspectiva linguística da LSF, “o contexto passou a desempenhar papel mais importante e o texto passou a ser entendido como uma entidade atrelada a ele e vice-versa” (Cruz, 2012, p. 25). Esta se diferencia de perspectivas linguísticas anteriores, pois ela considera o contexto de produção de um texto, e a importância fundamental da relação entre texto e contexto, ampliando também significativamente o conceito de texto.

Destaca-se para a LSF três elementos: o contexto, o texto e o significado. Existe uma relação entre a língua e o contexto que precisa ser analisada para que se possa compreender os discursos produzidos, pois “o contexto está presente no texto e as escolhas do escritor ou falante vão depender do contexto em que o texto está inserido” (Cruz, 2012, p. 25). E é a linguagem que possibilita essas trocas e interações.

Para Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem é um sistema sociossemiótico complexo, que se realiza em vários estratos (ou níveis), que se implicam mutuamente (Figura 1). Para os autores (2014), os estratos da expressão fazem referência a como soam os sons linguísticos e como organizamos esses sons em palavras, em um processo chamado de composição. O estrato da léxico-gramática é aquele onde acontece o fraseado, ou a organização das escolhas léxico-gramaticais do usuário da língua em orações e complexos oracionais, chegando ao texto como um todo. O estrato da semântica e do discurso faz referência a como as escolhas feitas nos estratos da composição e do fraseado são significativamente interpretadas, contemplando, nesse caso, a verdadeira proposição sociossemiótica da LSF. É no estrato semântico-discursivo que se situam os sistemas discursivos propostos por Martin e Rose (2007), dentre eles o Sistema de Avaliatividade. Por fim, é no estrato do contexto que estão situadas todas as condições de produção, distribuição e consumo de textos (componentes da prática discursiva, conforme proposto por Fairclough (2001).

A noção de contexto abordada no trabalho de Halliday tem forte influência das pesquisas realizadas pelo antropólogo Bronislaw Malinowski (Halliday; Hasan, 1989). Com base no trabalho de Malinowski, Halliday nos apresenta as noções de contexto de cultura e contexto de situação. O contexto de cultura diz respeito às práticas sociais mais amplas, as quais servem de base legal, moral, ética, emocional, educacional e discursiva para a atuação social dos indivíduos. É no ‘interior’ da cultura que eventos comunicativos específicos acontecem, e o ‘ambiente’ que circunda esses eventos é chamado de contexto de situação (Halliday; Hasan, 1989).

Halliday e Hasan (1989) explicam que o contexto de situação é composto por três dimensões, chamadas de variáveis contextuais. A primeira variável é a do campo (field) do discurso, que se refere “ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está acontecendo”⁴ (Halliday; Hasan, 1989, p. 12). A variável relações (tenor) do discurso refere-se “a quem participa [do acontecimento], à natureza dos participantes envolvidos, seu *status* e papéis sociais”⁵ (Idem, *ibidem*). Por fim, a variável modo (mode) do discurso refere-se “a que papel a linguagem está desempenhando [no texto], às expectativas dos participantes em relação ao uso da linguagem, à organização simbólica do texto, seu *status* e sua função

4 Tradução nossa. No original: “[...] to what is happening, to the nature of the social action that is taking place.”

5 Tradução nossa. No original: “[...] to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and rules.”

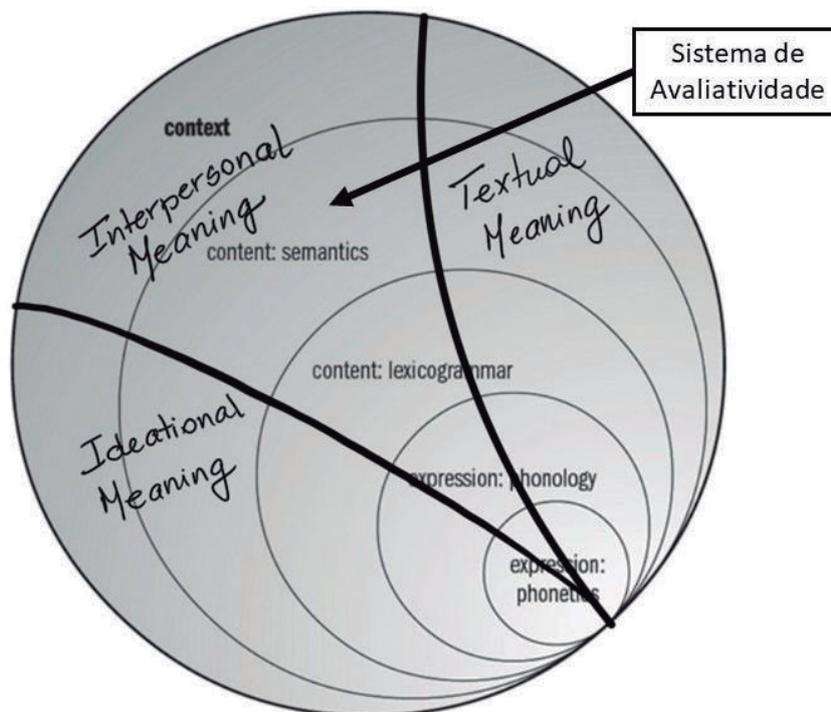
no contexto”⁶ (Idem, ibidem).

Para que o contexto de situação possa ser instanciado no texto, a linguagem realiza três metafunções básicas e multiestratais, cada uma associada a uma variável contextual específica. Para instanciar a variável campo, a linguagem realiza a metafunção ideacional, aquela que diz respeito a como a linguagem tem a capacidade de representar as experiências físicas e cognitivas do indivíduo em relação ao mundo onde vive. No estrato da léxico-gramática, a metafunção ideacional se realiza pelo sistema de transitividade⁷. No estrato semântico-discursivo, esta metafunção se realiza pelos sistemas de ideação e conjunção⁸.

Para instanciar a variável relações, a linguagem realiza a metafunção interpessoal, aquela que diz respeito a como a linguagem funciona nas interações sociais. No estrato da léxico-gramática, a metafunção interpessoal se realiza pelos sistemas de Modo e de Modalidade. No estrato semântico-discursivo, essa metafunção se realiza pelos sistemas de avaliatividade e negociação.

E a metafunção textual instancia a variável modo, mostrando como a mensagem se organiza. No estrato léxico-gramatical, nessa metafunção se preocupa com o fluxo da informação, considerando recursos como a natureza da informação, a progressão temática e a composição do texto como um todo. No estrato semântico-discursivo, a metafunção textual se realiza pelos sistemas de identificação e periodicidade (veja a figura 1 para a visualização da estratificação da linguagem).

Figura 1 - Metafunções.



Fonte: Schizzi; Bortoluzzi (2023), com base em Halliday; Matthiessen (2014).

6 Tradução nossa. No original: “[...] to what part the language is playing, what it is that the participants are expecting the language to do for them in that situation.”

7 Para saber mais sobre as metafunções, ler Halliday; Matthiessen (2014).

8 Para saber mais sobre sistemas semântico-discursivos, ler Martin; Rose (2007).

O Sistema de Avaliatividade “mostra a ocorrência da avaliação interpessoal nos discursos, ou seja, de que modo os escritores/falantes se posicionam e/ou avaliam um texto, um objeto, uma pessoa, uma entidade, dentre outros” (Cruz, 2012, p. 40). Esse sistema analisa como as experiências dos sujeitos são expressas nos textos. O sistema de avaliatividade se subdivide em atitude, engajamento e gradação. Para fins de escrita deste artigo, o foco de análise recai no subsistema de atitude, sendo que este “é responsável pela expressão linguística, atribuidora de emoção, julgamento de comportamentos estabelecidos social e culturalmente e o valor das coisas ou objetos” (Cruz, 2012, p. 43).

Em relação ao subsistema de atitude, Martin e Rose (2007) explicam que as avaliações atitudinais podem ser positivas ou negativas, implícitas ou explícitas, e podem ser categorizadas nos campos semânticos de afeto, julgamento e apreciação. O afeto está relacionado a como as pessoas expressam seus sentimentos e emoções em relação às pessoas ou aos acontecimentos. O julgamento está relacionado a como as pessoas avaliam os comportamentos sociais das pessoas; está relacionado com o posicionamento ético, com regras, normas, valores e expectativas sociais. E a apreciação está relacionada a como as pessoas atribuem sentido às coisas, aos objetos e o valor estético desses. Em termos de elementos linguísticos, Almeida (2010) retoma Hood (2004) e explica que a atitude se realiza por meio de atributos em orações relacionais, de epítetos e de qualificadores nominalizados em grupos nominais e de processos com significado atitudinal (processos mentais de afeto, processos materiais de julgamento e de apreciação).

Na próxima seção, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de base deste artigo.

2 CRENÇAS DOCENTES SOBRE O LETRAMENTO

Nesta seção, vamos apresentar a análise realizada em uma das entrevistas do *corpus* da pesquisa de mestrado já qualificada na introdução deste artigo, quando também foi apresentado um resumo da metodologia da pesquisa. A entrevista que analisamos é de uma professora do 5º ano, que possui vínculo efetivo na escola, é formada em Pedagogia e possui especialização. Esta atua a mais de cinco anos com os anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Ela tem uma longa experiência na área da educação e sempre esteve em sala de aula, em contato com os alunos.

A primeira etapa da análise está relacionada à identificação das avaliações da professora em relação ao desenvolvimento de letramento de seus alunos. As avaliações identificadas foram categorizadas em relação ao Sistema de Avaliatividade, subsistema de ATITUDE. No Quadro 1, temos um resumo das ocorrências de avaliação na entrevista em análise, por categoria.

Quadro 1 - Ocorrências de avaliação de atitude.

Entrevista	
Afeto	13 ocorrências
Julgamento	10 ocorrências
Apreciação	15 ocorrências

Fonte: Schizzi; Bortoluzzi (2023).

É possível perceber, pelo quadro, que a professora utiliza mais a avaliação por apreciação. A apreciação é realizada em relação aos processos de alfabetização e letramento (exemplos 1 e 2), à realidade da escola (exemplos 3 e 4), ao papel do professor (exemplo 5) e à prática docente (exemplo 6). Nos exemplos abaixo, é possível percebermos os elementos linguísticos que realizam a apreciação (termos avaliativos estão em negrito e os termos avaliados estão sublinhados).

[Ex.1] “[...] se falava sobre processo de <i>alfabetização e letramento</i> né que existia uma diferença ”.
[Ex.2] “[...] porque eu vejo as <i>coisas muito soltas</i> hoje eu acho que não era esse o objetivo quando a gente estudou a melhoria desse <i>processo</i> , eu penso isso é uma coisa bem pessoal minha”.
[Ex.3] “[...] em relação a nossa <i>realidade</i> que é tão difícil por muitas razões”.
[Ex.4] “[...] é uma <i>realidade bem complexa</i> , a qual a gente convive”.
[Ex.5] “[...] eu acho que o nosso <i>papel</i> ele é muito importante , importante principalmente quando realmente a gente tá fazendo parte daquela situação ali”.
[Ex.6] “[...] eu acho que <i>tudo</i> parte da sensibilidade da escuta , eu acho que é o mais importante dentro de uma prática”.

Podemos perceber que a apreciação se dá por composição nos exemplos 1, 2 e 6, e por valoração nos exemplos 3, 4, e 5. Segundo Almeida (2010, p. 59), na apreciação de composição “concentram-se os elementos que dizem respeito à organização, à elaboração e à forma pela qual as coisas e objetos foram construídos ou elaborados”. No exemplo 1, os termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ são compostos pela ‘diferença’; no exemplo 2, a composição das ‘coisas’ é ‘muito soltas’ e os ‘processos’ foram melhorados. Já a valoração constitui-se na apreciação da “significação social do texto/processo” (Almeida, 2010, p. 60). Nos exemplos podemos ver que a ‘realidade’ é ‘difícil’ e ‘complexa’, e o ‘papel [do letramento]’ é ‘muito importante’.

A segunda categoria da atitude com maior número de ocorrências nesta entrevista é a do afeto. No discurso desta professora, as falas sobre afeto se destacaram e de forma positiva, a partir disso foi possível observar sua sensibilidade em relação aos alunos, sua aprendizagem e o seu contexto. As considerações feitas durante a entrevista, que demonstram afeto estão principalmente relacionadas aos alunos e sua aprendizagem, como é possível observar nos exemplos apresentados a seguir.

[Ex.7] “[...] primeiramente <i>tu</i> tem que ter a sensibilidade pra perceber as dificuldades”.
[Ex.8] “[...] <i>eu</i> creio assim muito que tudo que parte da vivência deles se torna muito mais fácil pra eles adquirirem”.
[Ex.9] “[...] <i>eu</i> acho que essas duas coisas têm que fazer parte do dia a dia da minha prática, a sensibilidade e a escuta”.

No que diz respeito ao afeto, Almeida (2010) aponta que a categoria pode ser expressa como uma qualidade (exemplo 7) ou como um processo (exemplos 8 e 9). O afeto como qualidade é realizado pelos epítetos (adjetivos) ou pelos atributos (predicativo do sujeito). O exemplo 7 caracteriza o afeto como qualidade realizado pelo atributo (‘sensibilidade’). Já o afeto como processo é realizado com o uso de processos mentais, como se pode ver nos exemplos 8 e 9 (‘creio’ e ‘acho’).

A categoria com menor ocorrência na avaliação da professora é a de julgamento. Os trechos da entrevista que são categorizados como julgamento estão mais direcionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, sua falta de interesse e a falta de comprometimento e ajuda das famílias no

acompanhamento do aprendizado dos seus filhos. Os trechos apresentados na sequência exemplificam a avaliação de julgamento.

[Ex.10] “[...] eu encontro a falta de comprometimento da família ”.
[Ex.11] “[...] e muitas vezes <i>eles precisam dessa ajuda</i> porque não é em quatro horas que a <i>gente vai conseguir atingir</i> muitas daquelas <i>crianças</i> , muitas vamos, mas tem muitas que precisam de um tempo maior , que precisam de um apoio maior e a <i>maioria delas</i> são as que mais precisam e não tem”.
[Ex.12] “[...] <i>muitas delas</i> também falta o interesse né, do querer aprender do vencer aquele problema, aquela dificuldade”.
[Ex.13] “[...] mas a gente tem muitas <i>crianças</i> que precisam do processo de alfabetização ainda”.

As ocorrências de julgamento na entrevista são, em sua maioria, de estima social, sendo que nos exemplos 10 e 12 temos tenacidade e nos exemplos 11 e 13, capacidade. Almeida (2010) explica que os julgamentos são classificados em estima social e sansão social. A estima social implica admiração e crítica sem suporte legal, e pode ser de normalidade (quando o comportamento do indivíduo é avaliado em termos de usualidade/frequência), de capacidade (quando o comportamento do indivíduo é avaliado em termos de capacidade/competência) e de tenacidade (quando o comportamento do indivíduo é avaliado em termos de confiabilidade, dependência). Já a sansão social “implica elogio e condenação, geralmente com implicações legais” (Almeida, 2010, p. 53), e pode ser de veracidade (quando o comportamento do indivíduo é avaliado em termos de honestidade) e de propriedade (quando o comportamento do indivíduo é avaliado como ético ou não).

CONCLUSÃO

A turma na qual a professora entrevistada atua é de 5º ano, e a professora **acredita** que os alunos ainda apresentam **dificuldades de alfabetização** e isso pode ser visto no exemplo 11, que apresenta um julgamento de estima social do tipo capacidade. É também por meio do julgamento que a professora expressa a crença de que as famílias e os alunos **não estão comprometidos com a aprendizagem**. Esses alunos e suas famílias enfrentam muitas adversidades diariamente.

Sobre o foco da entrevista, que é o letramento, pode-se observar que o seu conceito de letramento vai além da alfabetização, abrange esta, mas também envolve a compreensão da leitura e da escrita, vindo ao encontro do conceito de letramento de Soares (2019), que embasa este trabalho. Por meio da apreciação, a professora expressou sua crença de que as noções de letramento e alfabetização **são diferentes** e de que **o contexto em que a escola está inserida apresenta muitos problemas sociais**.

Em relação às suas práticas, ela relatou que trabalha a partir da realidade dos alunos, pois **compreende que a vivência deles facilita a aprendizagem e a torna mais significativa**. Ela também enfatizou a **importância da escuta e da sensibilidade** com os alunos, sensibilidade para perceber suas dificuldades e acompanhar o seu aprendizado, sendo que foi neste trecho que a sua fala teve muitas ocorrências de afeto. Ela também compreende o seu papel no desenvolvimento dos letramentos dos seus alunos **como sendo muito importante** e que quando se demonstra que se gosta dos alunos, isso faz diferença, mais uma vez demonstrando afeto em suas falas.

O objetivo principal da pesquisa era observar as crenças dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento dos letramentos dos seus alunos e, a partir dessa entrevista, é possível observar algumas crenças desta professora. Em relação ao objetivo principal, ela avalia o seu papel no desenvolvimento dos letramentos dos seus alunos, como fundamental e muito importante, destacando a sensibilidade e a escuta em sua prática. Ela também tem uma concepção ampla de letramento, mas em alguns trechos da entrevista ela desconsidera o contexto dos alunos e suas famílias.

Esta é uma análise prévia, dos resultados desta pesquisa, baseada em uma das entrevistas realizadas. O trabalho terá continuidade com a conclusão da análise das entrevistas e reflexões sobre os dados coletados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola S. D. P. **A avaliação na linguagem**: os elementos de atitude no discurso do professor. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

BARCELOS, Ana Maria F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria F.; ABRAHÃO, Maria Helena V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística**: uma perspectiva sistêmico-funcional. 2012. 220 f. Tese (LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUTRA, Deise P. ; OLIVEIRA, Shirlene B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, Ana Maria F.; ABRAHÃO, Maria Helena V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 177-188.

GARBUIO, Luciene M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, Ana Maria F.; ABRAHÃO, Maria Helena V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 87-104.

HALLIDAY, Michael A.K. **El lenguaje como semiótica social**: la interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda, 1994.

HALLIDAY, Michael A.K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Hong Kong, CH: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael A.K.; MATTHIESSEN, Christian. Halliday's. **Introduction to functional grammar**. Oxon, UK: Routledge, 2014.

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. 2. ed. New York: Continuum, 2007.

SETTON, Maria da G. J. Crenças. *In*: CATANI, Afrânio M. [et al.]. (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 134-135.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetizar toda criança aprende a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020b.