



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORATO

**AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES EM
CONSTRUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EGRESSOS DE
UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Londrina
2015

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORATO

**AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES EM
CONSTRUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EGRESSOS DE
UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Elaine Fernandes Mateus

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R787i Rorato, Déborah Caroline Cardoso Pereira.

As identidades profissionais docentes em construção : representações de professores egressos de um curso de pós-graduação / Déborah Caroline Cardoso Pereira Rorato. – Londrina, 2015.

134 f. : il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015. Inclui bibliografia.

1. Professores – Identidade – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Análise crítica do discurso – Teses. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 371.13

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORATO

**AS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES EM CONSTRUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES EGRESSOS DE UM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Elaine Fernandes
Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dra. Viviane Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Londrina, 26 de Fevereiro de 2015.

À minha mãe e minha avó Júlia.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus por me tornar capaz de sonhar e agir.

À minha orientadora, Elaine Mateus que, pacientemente, ensinou-me, ajudou-me e me confortou durante os últimos 2 anos. Será sempre um exemplo de professora e de pessoa para mim.

Às professoras Viviane Bagio Furtoso e Maria Izabel Rodrigues Tognato pelo diálogo e ricas contribuições para esta pesquisa.

À minha mãe Jane que acredita em mim mais do que eu mesma, e pelo seu amor incondicional que sustenta meus dias.

Ao meu esposo, Diego, por estar sempre ao meu lado.

À Wéllem, Juliane, Jozélia, Elton por, além de serem grandes amigos, terem ouvido minhas dúvidas, incertezas e contribuído para a conclusão deste trabalho.

À Alcione pela paciência e ensinamentos, revelando-se uma amiga e eterna professora.

Aos professores e colaboradores do PPGEEL pela dedicação em tornar este programa de pós-graduação um modelo e contribuírem na formação identitária de tantos docentes, como eu. E, claro, aos alunos egressos que, gentilmente, concordaram em fazer parte deste trabalho assumindo seu compromisso com a pesquisa universitária brasileira.

À Capes pelo incentivo financeiro concedido a mim para que pudesse me dedicar os últimos dois anos a esta empreitada.

RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. *As identidades profissionais docentes em construção*: representações de professores egressos de um curso de pós-graduação. Londrina, 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

RESUMO

Tendo em vista o aumento no número de professores mestres, em contraposição à chamada crise das licenciaturas, o objetivo desta pesquisa é investigar de que maneira um curso *stricto sensu* em nível de mestrado opera na (re)construção das identidades de professores. Para isso, os dados foram gerados por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas com 13 alunos egressos do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, em 2013 e 2014, que realizaram seus estudos entre os anos de 2007 e 2013. Essa pesquisa, de cunho qualitativo, está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da análise de discurso crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH 1992, 2003), que visa uma leitura crítica para a interpretação de crenças e identidades, e do Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e da teoria da Transitividade (HALLIDAY, 2004; CUNHA; SOUZA, 2011) como categorias analíticas. A identidade é vista como múltipla (TELLES, 2004), um construto social, histórico e cultural (HALL, 2006), capaz de ser representado pelo discurso (FAIRCLOUGH, 2003). A partir da análise, evidenciou-se que ao ingressar no curso de mestrado novas identidades são desenvolvidas dentro de um *continuum* entre as identidades de aluno, professor e pesquisador, que podem ocasionar uma benéfica crise identitária (HALL, 2006), pois a capacidade de mudança e adaptação torna o indivíduo mais completo. Ênfase também que investigar a história e as identidades docentes pode contribuir para o fortalecimento desta profissão e da autoestima desses profissionais, tanto em relação a bens simbólicos como bens econômicos (ARANHA; SOUZA, 2013).

Palavras-chave: Identidade. Formação de professores. Análise de Discurso Crítica.

RORATO, Déborah Caroline Cardoso Pereira. *The professional teachers` identities under construction: representations of former teachers of a graduate course*. Londrina, 2015. 134p. Dissertation (Master course in Linguistic Studies) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

ABSTRACT

Considering the increase in the number of teachers with master degree, as opposed to so-called crisis of teachers` education, the aim of this study is to investigate how a *stricto sensu* course in a master level operates in the (re)construction of teacher identities. For this, the data were generated through questionnaires and semi-structured interviews with 13 former students of the Graduate Program in Language Studies at the State University of Londrina, in 2013 and 2014, who carried out their studies between the years of 2007 and 2013. This research, a qualitative one, is anchored in the theoretical and methodological assumptions of critical discourse analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992; 2003), which aims a critical reading for the interpretation of beliefs and identities, and Appraisal (MARTIN; WHITE, 2005) and Transitivity Systems (HALLIDAY, 2004; CUNHA; SOUZA, 2011) as analytical categories. Identity is seen as multiple (TELLES, 2004), a social, historical and cultural construct (HALL, 2006), that can be represented by the discourse (FAIRCLOUGH, 2003). From the analysis, it was observed that when entering the master course new identities are developed within a *continuum* between the student, professor and researcher identities, which can cause a beneficial identity crisis (HALL, 2006), since the ability to change and adaptation makes the individual more complete. It is also emphasized that investigating the teachers` history and identities can contribute to strengthen this profession and the self-esteem of these professionals, both in relation to symbolic and economic goods (ARANHA; SOUZA, 2013).

Keywords: Identity. Teacher training. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro teórico-metodológico	50
Quadro 2 – Subsistema de Atitude	57
Quadro 3 – Organização para análise dos dados	76
Quadro 4 – Perguntas de pesquisa que subsidiaram a análise	78
Quadro 5 – Categorias de interpretação para análise da primeira pergunta de pesquisa.....	79
Quadro 6 – Sentidos atitudinais afetivos.....	89
Quadro 7 – Categorias de interpretação para análise da segunda pergunta de pesquisa.....	90
Quadro 8 – Categorias de interpretação para análise da terceira pergunta de pesquisa.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de alunos egressos no programa PPGEL	73
--------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de professores mestres e doutores atuantes no ensino superior.....	29
Tabela 2 – Desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil.....	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cursos de graduação pertencentes a área de Humanas	15
Figura 2 – Modelo tridimensional da ADC	48
Figura 3 – Diagrama sobre a Teoria da Avaliatividade.....	54
Figura 4 – Subsistema de Engajamento	61
Figura 5 – Subsistema de Gradação.....	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.1 UM RECORTE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	20
1.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	22
1.3 O CAMINHO TRAÇADO PELAS LICENCIATURAS	24
1.4 ASPECTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO	26
1.5 ESPECIFICIDADES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	31
1.6 O PARECER SUCUPIRA	32
2 A IDENTIDADE DOCENTE NAS PESQUISAS	35
2.1 A IDENTIDADE DOCENTE EM (RE)CONSTRUÇÃO: CONCEITOS E POSICIONAMENTOS.....	35
2.2 PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS ACERCA DA IDENTIDADE DOCENTE	38
3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	47
3.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	47
3.2 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE	51
3.3 AVALIATIVIDADE E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	52
3.3.1 Atitude	54
3.3.2 Engajamento	58
3.3.3 Gradação	61
3.3.4 Pesquisas sob o viés da Teoria da Avaliatividade	63
3.4 A TRANSITIVIDADE SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	65
4 METODOLOGIA	70
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	70
4.2 CONTEXTO.....	71
4.3 GERAÇÃO DE DADOS	71
4.4 PARTICIPANTES	72

4.5	ÉTICA NA PESQUISA.....	74
4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	75
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	77
5.1	DESEJOS E APTIDÕES	78
5.2	MUDANÇAS E (RE)CONSTRUÇÕES	89
5.3	O MESTRADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	108
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES	117
	APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118
	APÊNDICE B Questionário.....	119
	APÊNDICE C Entrevista	121
	APÊNDICE D Panorama das Pesquisas no Campo de Identidade do Professor de Língua Inglesa	122

INTRODUÇÃO

Há tempos, o cenário brasileiro docente está em crise (KUENZER; MORAES, 2005). Algumas pesquisas indicam aspectos a serem considerados, tais como: o desinteresse pela carreira docente (CALVO, 2011; ARANHA; SOUZA, 2013), a desvalorização deste profissional (D'ALMAS, 2011), a alta desistência nos cursos de graduação e o aumento na quantidade e na complexidade dos cursos de formação continuada (ANDRADE, 2007), *lato e stricto sensu*. Alguns estudos no campo da identidade de professores, tais como o de Silveira (2009), Calvo (2011) e de Aranha e Souza (2013), mostram também que muitos desses profissionais são originários das classes menos favorecidas e foram estudantes com desempenho baixo ou mediano.

Segundo Aranha e Souza (2013), esta crise começou já nas décadas de 60 e 70 quando as escolas passaram a ser criticadas por serem “um instrumento de reprodução social e da ideologia dominante” (ARANHA; SOUZA, p.77), culminando na desestabilização dos saberes escolares e do trabalho docente. Para legitimar a crise do cenário docente, a mudança da condição discente, com a obrigatoriedade do ensino para todos, sem o preparo e condições necessárias, bem como a desvalorização do saber, baixa remuneração docente, precariedade das condições de trabalho, tornou precário e desvalorizado o trabalho docente. E assim configura-se a atual situação educacional no país, quanto mais vagas discentes são criadas, menos vagas docentes são preenchidas.

Por outro lado, alguns dados apontam o crescente número de mestres e doutores no país. Os números mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) indicam um aumento de 48% de docentes mestres no Brasil entre os anos de 2002, quando havia 77.404 professores mestres, e 2008, cujo total era de 114.537 desses profissionais, sendo a maioria deles destinado ao contexto Universitário¹.

Diante desses fatos, alguns questionamentos emergem: Como desenvolver uma sociedade que desvaloriza profissional, social e financeiramente os professores? Por que muitos jovens não se sentem estimulados pela docência? Por que cada vez mais os professores, em sua maioria, buscam a formação continuada

¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

stricto sensu? E, finalmente, o foco central deste trabalho: como ocorre a construção identitária docente após um curso de mestrado?

Para iniciar minha investigação acerca do atual cenário da profissão docente, voltei-me às informações a respeito do perfil dos alunos ingressantes em nível de graduação na Universidade Estadual de Londrina, doravante denominada UEL, *locus* desta pesquisa, no ano de 2013². Os dados foram coletados no site da própria Universidade, por meio da Pró-Reitoria de Planejamento - Proplan³. Ainda que os números não revelem as especificidades de cada curso de graduação, a partir deles é possível compreender o perfil dos alunos ingressantes nas 3 áreas de atuação: Biológicas, Exatas e Humanas, sendo nesta última que se encontra o curso de pós-graduação, foco deste estudo e que, portanto, teve maior atenção nos dados. É importante antecipar que 12, dos 13 participantes desta pesquisa /estudo, além de terem feito mestrado na área de Humanas, possuem diploma de graduação nesta área.

Primeiramente, vale explicitar que o maior número de cursos de licenciatura na UEL pertencem a área de Humanas, totalizando 9 cursos de graduação, quais sejam: Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras (habilitações: Língua Portuguesa; Língua Inglesa, Língua Espanhola) e Música.

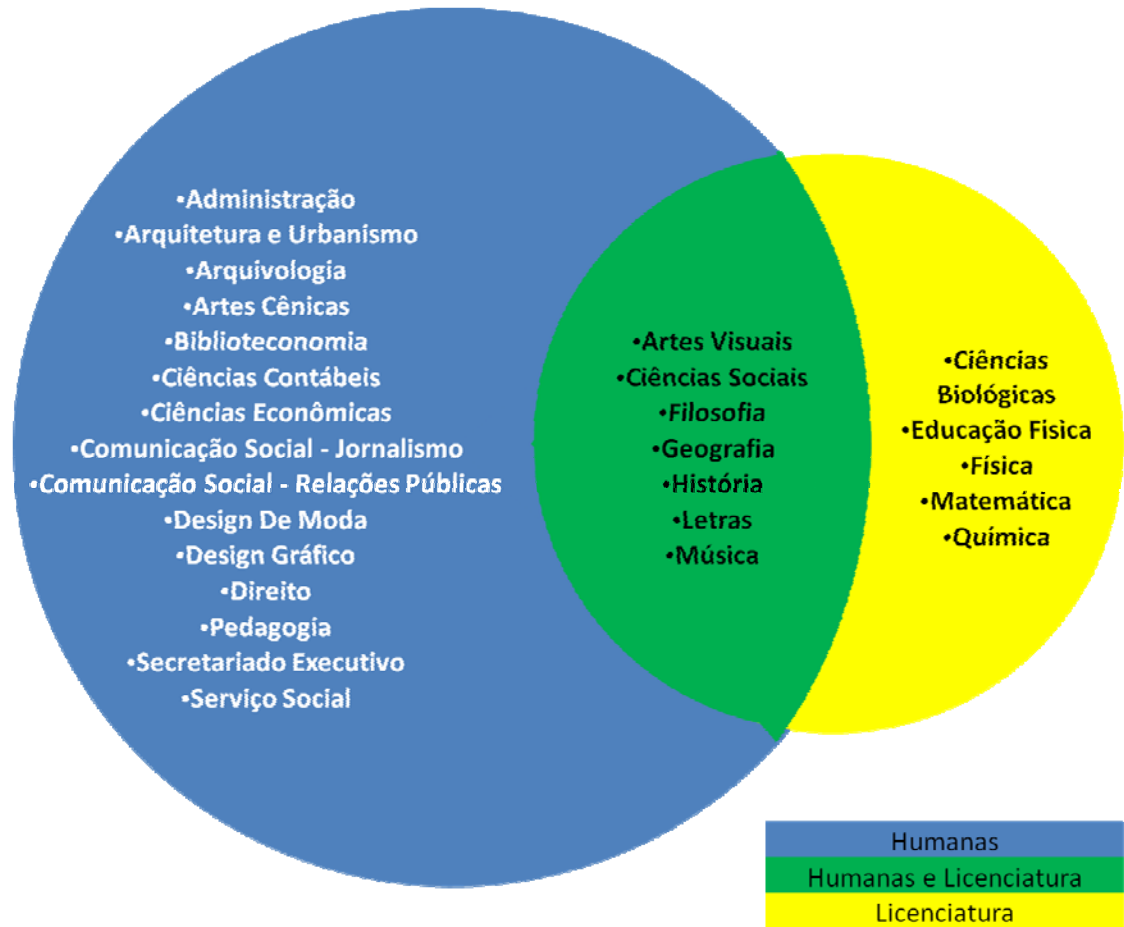
Além dos cursos de licenciaturas inseridos na área de Humanas, a UEL tem 2 cursos que formam professores na área de Biológicas: Ciências Biológicas e Educação Física, e 3 cursos na área de Exatas: Física, Química e Matemática.

De acordo com informações contidas no site da Pró-Reitoria da UEL, elaborei a seguinte imagem que ilustra os cursos de graduação pertencentes a área de Humanas e que são, ao mesmo tempo, licenciaturas:

² O ano de 2013 marca o início desta pesquisa e, portanto, é o mesmo período utilizado para a obtenção dos dados apresentados.

³ Para maiores informações: http://www.uel.br/proplan/aval-institucional/Ingressante_Area_2013.pdf

Figura 1 - Cursos de graduação pertencentes a área de Humanas



Como características socioculturais, a área das Humanidades tem o maior número de alunas mulheres (59%) e a faixa etária mais representada é de 19 a 21 anos. Vale salientar, no entanto, que esta área possui o maior número de alunos mais velhos (mais de 30 anos de idade).

Em relação ao número de cotas selecionadas para a escola pública, a área de Humanas é a que possui a maior concentração. Em contrapartida, é a que possui o menor número de cotas para negros.

No que diz respeito ao estado civil dos ingressantes, os alunos de Humanas concentram o maior número de casados ou separados legalmente, assim como são os que mais têm filhos.

Ao indicar as características socioeducacionais, quanto ao nível de instrução do pai, a área de Humanas abarca, em comparação às outras áreas, o maior número de pais sem escolaridade e somente com ensino fundamental. Com

relação ao ensino médio, os números se invertem e esta área passa a ter os menores números.

Já o nível de escolaridade das mães, os números mais altos na área das Humanidades estão novamente na falta de escolaridade, na conclusão do ensino fundamental e médio, começando a cair a partir do ensino superior e mestrado ou doutorado. Ou seja, a maioria das mães possui baixa escolaridade.

No que se refere ao processo de formação dos alunos, os ingressantes na área de Humanas são os que mais estudaram integralmente em escolas públicas, são os únicos que indicaram (ainda que pouco) terem concluído o ensino fundamental por meio de cursos supletivos ou do EJA⁴. Os mesmos ingressantes compõem também o número de alunos que mais frequentaram cursinhos preparatórios para o vestibular, os que menos prestaram este tipo de prova, que mais ingressaram (concluindo ou não) outro curso superior e os que menos frequentaram cursos de línguas estrangeiras.

Em relação à escolha do curso de graduação, os alunos das Humanidades são os que mais relacionaram sua decisão à possibilidade de conciliar o curso com o trabalho.

As características socioeconômicas indicam que a renda familiar da maior parte desses alunos da área de Humanas está entre 1 e 3 salários-mínimos (33,50%), depois por 3 e 5 salários (32,99%), e que eles são os que mais contribuem com a renda familiar.

Outro aspecto observado é o fato de que a maioria dos estudantes de Humanas tem casa própria (66%), este número é o menor comparado às outras áreas (72% na área biológica e 74% na exata) e, finalizando, estes alunos são os que menos possuem carro e acesso à internet.

A partir dos dados, é possível notar que, de maneira geral, os estudantes que ingressaram nos cursos das áreas de Humanas, no ano de 2013 na Universidade em questão, possuem renda familiar baixa, assim como baixo nível de escolaridade dos pais.

Parte dos alunos são aqueles que ingressam na carreira docente, portanto, esses números vão ao encontro das pesquisas que indicam o perfil do professor brasileiro, como aquele que possui renda familiar e escolaridade medianos

⁴ Ensino para Jovens e Adultos.

ou baixos (CALVO, 2011; ARANHA; SOUZA, 2013), conforme apontado no início da introdução deste estudo. Desta forma, a meu ver, alguns aspectos da identidade profissional docente já são construídos antes mesmo do ingresso dos estudantes nos cursos de formação inicial de professores.

A identidade docente tem sido alvo de atenção de pesquisadores nacionais e internacionais. As pesquisas possuem inúmeros enfoques: Silva (2011) e D'Almas (2011) investigaram a influência das propagandas do MEC na construção da identidade dos professores no Brasil; Audi (2010, 2011), Calvo (2011), Piconi e Mateus (2011), Figueredo (2013), e Rabello (2013) discutem o processo de (re)significação identitária dos professores a partir do envolvimento com o Outro; Passoni (2010) analisou a influência do ensino colaborativo na identidade profissional docente; Tomazoni e Lunardi (2011) pesquisam a respeito da identidade dos professores de inglês não nativos; Veen et al (2011) estudam acerca da identidade de professores frente a reformas; Norton (2013) verifica como as práticas de letramento engajam ações identitárias; Barros et al (2013) discutem a respeito da interculturalidade e a construção da identidade.

Contudo, o meu interesse recai no campo da investigação da identidade docente de professores de língua inglesa durante e/ou após o curso de formação continuada em nível de mestrado. As razões que me levaram a este estudo são: 1) a escassez de pesquisas acerca da constituição identitária docente neste contexto específico de formação; 2) o aumento no número de professores mestres na área, em contraposição à crise das licenciaturas e 3) a minha inserção no programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Como muitos professores, iniciei minha carreira docente antes de ingressar no curso de Letras. Após ter participado de um intercâmbio cultural na Turquia, aos 18 anos, comecei a dar aulas de inglês em uma escola de idiomas. No ano seguinte iniciei o curso de Letras Estrangeiras Modernas, na Universidade Estadual de Londrina, com habilitação em língua inglesa. Leciono inglês desde 2008, sempre em escolas de idiomas e em aulas particulares.

Graduei-me em 2012 e, em 2013, iniciei o mestrado em Estudos da Linguagem, nesta mesma instituição. Durante a seleção do mestrado tive meu primeiro contato com estudos referentes à área de identidade docente.

Assim como Telles (2004) investiga a identidade do professor a fim de entender as razões que levam jovens a optarem pelo ofício de ensinar uma

língua estrangeira, senti-me instigada a investigar as identidades docentes ao término de um curso de pós-graduação em nível de mestrado.

Dor essas razões, o objetivo geral deste trabalho, é investigar em que aspectos um curso de programa de pós-graduação *stricto sensu*, de uma determinada universidade, em nível de mestrado, opera na (re)construção da identidade profissional de professores, na perspectiva de alunos egressos deste curso.

Para alcançar este objetivo, procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1). Quais motivos os professores expõem para o ingresso no mestrado? 2) Como os professores avaliam as mudanças decorrentes do mestrado, de maneira a (re)construir sua identidade profissional docente? 3) Que representações os professores expressam sobre a importância do mestrado em seu desenvolvimento profissional?

Minha pesquisa ancora-se no quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica. Farei uso dos conceitos representacional e identificacional. Para a compreensão textual do modo de representar, utilizarei o Sistema de Transitividade (Halliday, 2004), enquanto o modo de identificar foi investigado por meio das avaliações afetivas de Fairclough (2003) e do Sistema da Avaliatividade (Martin e White, 2005).

Posto isso, essa dissertação divide-se em 5 capítulos. Na Introdução, foram delimitados os objetivos propostos e as questões que serão discutidas ao longo do trabalho.

O primeiro capítulo, *Histórico da profissão docente*, trata-se de um recorte histórico sobre a formação de professores no Brasil a fim de investigar as possíveis influências desses momentos na construção identitária profissional docente.

No segundo capítulo, *A identidade docente em pesquisa*, apresento um levantamento bibliográfico acerca de pesquisas no campo de investigação da identidade docente, bem como meu posicionamento a respeito do conceito de identidade.

No capítulo subsequente, encontra-se os construtos teórico-metodológicos basilares da minha pesquisa. Exponho, portanto, o Sistema de Avaliatividade e a Linguística Sistêmico-Funcional, bem como pesquisas realizadas sob o viés dessas perspectivas.

O capítulo quarto, apresenta os *Procedimentos metodológicos* da minha pesquisa, quando o contexto, os participantes e a metodologia de geração dos dados.

No capítulo quinto, apresento as discussões das análises desses dados com o intuito de responder às perguntas de pesquisa. Por fim, desenvolvo as considerações finais apontando as implicações deste estudo e as referências bibliográficas.

1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresentarei momentos que marcaram a profissão docente no decorrer da história brasileira, e, que possam ter contribuído para o desenvolvimento da identidade docente no Brasil. Para isso, este capítulo está organizado em seis sessões. Inicialmente, procuro delinear alguns aspectos que podem contribuir para definir o profissional docente no Brasil. Na segunda sessão, apresento momentos do desenvolvimento do ensino superior brasileiro, e em seguida, na sessão três, foco nos cursos de licenciaturas, responsáveis pela formação universitária de professores. Posteriormente, narro acerca dos cursos de pós-graduação nas sessões 4 e 5, inicialmente a respeito da sua criação e oficialização no país e, sequencialmente, em relação aos cursos *lato sensu* e *stricto sensu* no Brasil. Finalmente, encerro este capítulo discorrendo sobre o Parecer Sucupira, documento que rege os cursos de pós-graduação no Brasil.

1.1 UM RECORTE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A educação brasileira teve seu início na época da colonização com o ensino jesuítico (LUZ, 2010; RODRIGUES; HENTZ, 2011). Desta forma, os primeiros professores foram os próprios padres jesuítas. Após, com o fim do ensino jesuítico, os homens continuaram sendo responsáveis pela educação, por meio das oficiais Aulas Régias e até mesmo das aulas “não oficiais” (CUNHA, 2012).

Na América, no período da Era Colonial e no decorrer do século XIX, os professores eram brancos e jovens, como mencionado, em sua maioria homens, uma vez que havia a crença de que a disciplina e autoridade masculina eram essenciais para a educação (SEDLAK, 1992).

Neste período, as poucas mulheres que lecionavam, o faziam até o casamento, quando sua função era transferida para cuidar da casa e da família. Os homens também praticavam a docência temporariamente, pois ao atingir certa idade se dedicavam a outra carreira (SEDLAK, 1992; CALVO, 2011), ou seja, a profissão era encarada como “um meio em relação a outro fim” (CALVO, 2011, p. 145).

Porém, o status da profissão docente mudou. No século XIX, a docilidade feminina surgiu como aspecto ideal para educar as crianças, e as

mulheres passaram a ser maioria no ofício de professor (SILVA, 2011; CALVO, 2011). Cunha (2012) contribui para esta questão da inserção feminina na docência, ao notar outras razões, quais sejam: o impedimento moral de meninas estudarem com homens e uma forma de repúdio à Igreja Católica.

Diante do aumento da mão de obra masculina nas indústrias brasileiras, cresceu o número de matrículas de mulheres nas escolas e, conseqüentemente, da necessidade de professores do sexo feminino (CUNHA, 2012). Assim, a introdução da mulher na docência (LUZ, 2010; RODRIGUES; HENTZ, 2011; CUNHA, 2012) e o envolvimento com crianças (SEDLAK, 1992) são fatores vistos por estudiosos também como razões da reputação desvalorizada dessa profissão.

Em estudo recente, Silveira (2009) traçou um perfil de estudantes interessados na docência, com base nos dados obtidos por meio do ENEM de 2007, que vai ao encontro desse desenvolvimento histórico relatado: “Mulher, aluna sempre de escola pública, que tirou nota abaixo de 20 (numa escala de zero a 100) no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com renda familiar de até dois salários mínimos e cuja mãe nunca estudou” (SILVEIRA, 2009, p.21).

Este perfil é reflexo de uma junção de fatores, tais como: baixos salários, ausência de perspectiva na carreira (SILVEIRA, 2009), desprestígio social, sobrecarga de atividades e queda da qualidade de ensino (PEREIRA, 2000); que culminam também no *déficit* docente.

Além das informações mencionadas, anteriormente, a respeito da profissão docente, Pereira (2000), que resgata em sua obra a formação docente e o perfil do professor até os anos 90, conclui que a grande degeneração do sistema educacional brasileiro teve seu início na década de 60, quando foram aumentadas as vagas nas escolas, mas o número de docentes não acompanhou o ritmo deste crescimento. Desta forma, houve um aumento nos cursos de licenciatura e da atuação de professores chamados “leigos”, culminando, já nas décadas seguintes, no início das greves dos professores.

A seguir, trarei de alguns momentos que recuperam o desenrolar histórico do ensino universitário brasileiro.

1.2 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A implantação do ensino superior no Brasil é considerada pelos historiadores como tardia. Enquanto a Espanha espalhava 26 universidades em suas colônias, no século XVI, Portugal dispunha de apenas duas. Segundo Luz (2010), o fato é que ao retardar e dificultar instalações de ensino superior no país, Portugal mantinha seu domínio sobre a colônia.

Como mencionado no tópico anterior, o ensino brasileiro foi iniciado pelos jesuítas (LUZ, 2010; RODRIGUES; HENTZ, 2011; CUNHA, 2012), com o objetivo de catequizar e instruir os nativos. Mais tarde, passou a ser feito nos seminários (baseado não somente na educação religiosa), em que os alunos conseguiam base para estudar na Europa. Financiados pela coroa, o ensino jesuítico era do inicial ao superior, entretanto, o diploma podia ser obtido somente em Portugal, reforçando a dependência da metrópole.

Sendo assim, o ensino superior aconteceu em colégios jesuítos brasileiros. Os cursos oferecidos eram na área de Humanidades, Teologia e Filosofia. Já no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina, as Aulas Régias tiveram início (LUZ, 2010; CUNHA, 2010), as quais eram aulas avulsas, contemplando uma pequena parcela da população.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, Luz (2010) relata que o ensino superior passou por importantes transformações. Devido à necessidade de suprir as exigências da nova sede do governo, foram criados novos cursos e novas instituições de ensino. O modelo jesuítico foi substituído pelo franco-napoleônico, o qual propunha um caráter laico de educação, a obediência se dava ao Estado e não mais a Igreja (mesmo mantendo laços com a Igreja Católica).

No Brasil Imperial, a maior preocupação era com o ensino superior (LUZ, 2010; RODRIGUES; HENTZ, 2011). Afinal, um novo país independente precisava de mão de obra qualificada. No século XIX, portanto, a universidade era destinada à formação de profissionais (médicos, advogados e engenheiros). Somente após o aumento de cargos públicos houve o aumento da demanda de letrados.

Luz (2010) explica ainda que tanto o ingresso quanto a concessão de diplomas das Escolas Superiores eram controlados pelo governo. Limitação essa

que foi a marca do período Imperial brasileiro, enquanto a ascensão social e o pertencimento ao Império foram as marcas da escolarização nesse período.

Portanto, durante o Brasil colônia não havia universidade no Brasil (LUZ, 2010). Com a chegada da família real, foram instauradas duas faculdades de medicina e, 20 anos mais tarde, a Faculdade de direito, seguida pela Faculdade de Minas e mineralogia e Engenharia.

Mesmo assim, somente um século após a vinda da família real, o ensino foi organizado pelo sistema de Universidades. De acordo com Luz (2010), em 1912 surgiu a primeira Universidade, a Universidade do Paraná (que não foi reconhecida), seguida pela Universidade do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927).

Com a instalação da Universidade de São Paulo, após a proclamação de República, em 1934, instaura-se um novo modelo de ensino superior no Brasil: o modelo alemão, voltado à liberdade acadêmica, à pesquisa e à formação (LUZ, 2010).

Desta maneira, houve uma quebra da formação profissional do modelo napoleônico, cujo foco era a academia, para a preocupação com a formação no ensino básico (depois os alunos se aperfeiçoariam em escolas profissionais).

Anos mais tarde, durante a ditadura militar, o modelo do ensino superior brasileiro passou a ser o norte-americano (LUZ, 2010; BALBACHEVSKY, 2005), marcado pelo progresso a partir do ensino e da pesquisa. O vestibular passou a ser classificatório, as cátedras passaram a ser disciplinas.

De acordo com Balbachevsky (2005), a reforma de 1968 foi o divisor de águas entre o sistema por universidades em cátedras - oriundas dos professores que vieram da Europa para lecionar no Brasil nas primeiras universidades na década de 30, (KUENZER; MORAES, 2005) - e o modelo pelo sistema em departamentos. Esta reforma foi marcada como uma grande mudança no ensino superior brasileiro, quando se adotou o modelo norte-americano.

No tópico adiante contextualizarei a trajetória dos cursos de licenciatura no país.

1.3 O CAMINHO TRAÇADO PELAS LICENCIATURAS

Na Idade Média um mestre era formado a partir dos ensinamentos de outro mestre (RODRIGUES; HENTZ, 2011). Entretanto, o desenvolvimento da profissão de professor, também conhecido como mestre, no Brasil não foi tão simples assim. Por isto, este tópico pretende abordar momentos históricos que moldaram a formação de professores, como conhecemos hoje.

Primeiramente, em relação à formação de professores nos ancoramos em Popewitz e Pereira (1992 *apud* Costa-übes, 2008), ao entendê-la como um espaço multidimensional resultado da junção de atores sociais (como órgãos estatais, instituições de formação etc.) e dos instrumentos teóricos (currículos, projetos etc.).

No ano de 1931, foram incluídos novos cursos de graduação na Universidade do Rio de Janeiro, entre eles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cujo objetivo era a pesquisa e a formação de professores secundários. Porém, somente em 1934, com o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), surgia a primeira Faculdade de Educação, Ciências e Letras (LUZ, 2010).

Em seu estudo, Lajolo reafirma que os cursos de Letras no Brasil foram instalados na década de 30. Informação esta corroborada por Luz (2010), a qual enfatiza que somente a partir desta década, e via Universidade do Distrito Federal, surgiu a preocupação de se formar professores para atuarem na escolarização inicial. Pereira (2000), por sua vez, indica que os cursos de licenciatura no Brasil foram originados a partir das antigas faculdades de Filosofia nos anos 30, em virtude da preocupação com a formação de professores para a escola secundária.

Luz (2010) explica também que a institucionalização da formação de professores no país somente ocorreu na época do Império. A educação era tão precária que um fato curioso foi relatado por Tanuri (2000, *apud* LUZ, 2010): a primeira escola normal brasileira, fundada em Niterói no ano de 1835, nos seus 4 anos iniciais formou apenas 14 alunos (extinguindo-se em 1849).

Foi nesse momento histórico do Império que as mulheres passaram a frequentar as escolas normais de nível médio (RODRIGUES; HENTZ, 2011), e a lecionar no ensino primário (LUZ, 2010), enquanto os rapazes frequentavam as escolas de nível técnico (RODRIGUES; HENTZ, 2011).

Assim, a partir de 1939 surgiram os primeiros cursos de licenciatura para formar professores para o Ensino Médio. O currículo era baseado no modelo “3+1”, o qual foi bastante criticado por focar em disciplinas teóricas, 3 anos, e superficialmente nas práticas pedagógicas, 1 ano (LUZ, 2010; RODRIGUES; HENTZ, 2011; PEREIRA, 2000). Por essas razões, o professor era visto como um técnico.

Outra questão a ser considerada é o foco na dimensão técnica e nos métodos de treinamento para formação docente até 1981 (PEREIRA, 2000). Este fato é demonstrado também na legislação específica dos cursos de licenciatura em 1961, pois, segundo Luz (2010), somente 30 anos mais tarde foram incluídos conteúdos pedagógicos na formação docente.

Com a reforma universitária em 1971, iniciou-se o movimento para a reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil (LUZ, 2010; PEREIRA, 2000). A princípio, a bandeira levantada foi a da luta para a reformulação dos cursos de pedagogia e, posteriormente, estendida às licenciaturas (Pereira, 2000).

Dentre as mudanças previstas estaria a criação das licenciaturas curtas (PEREIRA, 2000; LUZ, 2010), as quais, segundo Luz (2010), seriam direcionadas para atuação no ensino fundamental, e as plenas para o ensino médio. Essa proposta culminou em debates a respeito da precariedade da formação de professores no Brasil.

Em meio a entraves políticos, encontros nacionais e debates, a partir de 1983 os documentos oficiais já se opunham às licenciaturas curtas e parceladas. E, desde então, dicotomias como teoria e prática, alunos do bacharelado e da licenciatura, disciplinas de conteúdo e pedagógicas, formação acadêmica e prática docente viraram pautas de discussões e dilemas (PEREIRA, 2000).

Somente em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, é que os cursos de licenciaturas de 1º grau foram extintos (LUZ, 2010) e o modelo “3+1” sofreu alterações (RODRIGUES; HENTZ, 2011). Desta maneira, a formação de professores para a educação básica ficou marcada pelos cursos de licenciatura plena. Um ano depois, surgiam, então, os princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.

Em meio a discussões entre as esferas federal, estadual e municipal, as universidades também passaram a ganhar voz na formação docente

(ANDRADE, 2007). Pereira (2000) destaca que, já no final da década de 70, as pesquisas sobre a formação docente passaram a ter notoriedade nas conferências e congressos sobre educação.

Na última década do século XX, as políticas internacionais tiveram papel fundamental na formação docente. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, sugeriu uma educação que promovesse igualdade social, focando em ações voltadas aos professores e na educação básica. Dez anos mais tarde, um novo encontro internacional, visando uma educação de qualidade para todos, voltava-se à elevação da qualidade e da competência do profissional docente (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011).

Mais recentemente, a partir de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, tornou-se responsável por medidas em relação à formação inicial e continuada de professores, sendo uma de suas iniciativas a normatização do Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011).

Segundo Sturm (2011), a formação universitária de professores está em constante desenvolvimento, e conta com os esforços dos professores formadores, das reformas curriculares e das diretrizes, culminando em uma série de pesquisas na área e no surgimento de cursos de formação continuada.

A autora afirma ainda que, diante das pesquisas, houve uma quebra do paradigma positivista. Os professores deixaram de ser treinados e passaram a ser formados, educados. Os cursos de reciclagem ou treinamento passaram a ser projetos de desenvolvimento ou formação continuada. Os quais serão discutidos a seguir.

Dito isto, no próximo tópico, meu foco será a constituição e o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação brasileiros.

1.4 ASPECTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 - em seu artigo 66 indica que, para lecionar no ensino superior é necessário uma preparação em programas de mestrado e doutorado (VEIGA, 2006). Desta forma, mapeio os caminhos a serem percorridos pelos professores interessados em atuar no ensino superior.

Não somente por ter estudado na França e nos Estados Unidos, Lüdke (2005) ressalta que esses países foram grandes influenciadores no início do desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil. Sua reflexão é baseada em sua própria experiência e em excertos do documento fundador da pós-graduação, o “parecer nº 977/65, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CFE), relatado pelo conselheiro professor Newton Sucupira é aprovado em 3 de dezembro de 1965” (LÜDKE, 2005, p. 118).

Este documento, conhecido como Parecer Sucupira, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação e “estabeleceu o formato institucional básico da pós-graduação brasileira, diferenciando dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, estabelecendo uma linha de continuidade entre os dois” (BALBACHEVSKY, 2005 p. 277). Foi então que, a partir deste documento, em 1965, o Ministério da Educação reconheceu este novo nível educacional (BALBACHEVSKY, 2005; KUENZER; MORAES, 2005). Vale salientar que neste período o país se via em regime militar.

Assim, Balbachevsky (2005) expõe os requisitos necessários para que um aluno conclua seu curso de pós-graduação, seja mestrado ou doutorado, quais sejam: um número específico de disciplinas, qualificação diante de uma banca e defesa pública da tese ou dissertação. Por sua vez, Lüdke (2005) esboça a flexibilidade dos cursos de mestrado em relação à dissertação, sendo que ela pode ser substituída por outro trabalho de conclusão.

As autoras também mencionam o incentivo político aos cursos de pós-graduação devido à preocupação com o desenvolvimento do país. Balbachevsky (2005) esclarece que, a partir do início dos anos 70, o governo enxergou no desenvolvimento científico uma ponte para o desenvolvimento econômico. Conclusões similares aparecem no trabalho de Lüdke (2005), no qual a autora afirma que o desenvolvimento das pesquisas ia ao encontro das necessidades econômicas brasileiras.

Com essa visão, o governo brasileiro investiu na qualificação de pesquisadores fora do país, por meio de bolsas de pós-graduação no exterior. Algum tempo depois, esses personagens trouxeram o conteúdo acadêmico para a pós-graduação no Brasil e, como defende Balbachevsky (2005), ajudaram a criar um sistema de dinamismo próprio nos programas brasileiros.

Entretanto, como já mencionado, o início do desenvolvimento dos programas de pós-graduação foi marcado por grande influência da França e dos EUA. Por um lado, o cumprimento de créditos, disciplinas, eventos, foi herdado do modelo norte-americano, enquanto que o gosto pelo aprofundamento teórico veio dos franceses (LÜDKE, 2005).

Por conseguinte, a constituição e a expansão da pós-graduação no Brasil podem ser consideradas híbridas. Contudo, das nossas “fontes pessoais” extraímos a facilidade de interação entre orientador e orientando, a “disponibilidade e facilidade de contato pessoal” (LÜDKE, 2005 p. 123).

Atualmente, como defende Lüdke (2005), já possuímos maturidade acadêmica com produção teórica comparável a outros países e, mesmo diante de tantos problemas políticos e sociais, estamos preparados para trilhar novos caminhos nos programas de pós-graduação.

Segundo Balbachevsky (2005), outros aspectos determinantes para o desabrochar dos programas de pós no Brasil foram as ações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no ano de 1975.

Se a princípio o interesse do governo era o desenvolvimento científico nacional para melhorar a economia, o Ministério da Educação também se preocupava com a formação de professores universitários, fazendo com que se expandissem as áreas de conhecimento nos cursos de pós (BALBACHEVSKY, 2005).

No ano de 1976, a Capes fez sua primeira avaliação dos cursos de pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005; BALBACHEVSKY, 2005). O foco desta avaliação foi a produção científica dos pesquisadores de cada programa. Tais processos avaliativos foram essenciais para a formação de uma comunidade científica brasileira. Depois disto, a Capes criou um modelo mais rígido de avaliação, aderindo a padrões de qualidade internacionais e visualizando a produção acadêmica (BALBACHEVSKY, 2005), o qual foi introduzido na avaliação no biênio 1996/1997 e se mantém até hoje (KUENZER; MORAES, 2005).

A nova forma de avaliar provocou o deslocamento do foco na docência para a pesquisa, fato que acarretou a necessidade de publicação mais frequente e de qualidade por parte dos discentes e docentes além de cursos de mestrado e doutorado passaram a ser vistos como Programas (KUENZER; MORAES, 2005).

Balbachevsky (2005) e Kuenzer e Moraes (2005) defendem ainda que a “relação resultados e suporte” criada pela Capes para avaliar os cursos de pós-graduação, favorece a distribuição de apoio - financeiro - para pesquisas e infraestrutura nesse nível de ensino.

Já a esperança inicial, de que os cursos de pós-graduação fossem inovar e desenvolver tecnologias no país, foi substituída pela absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho universitário (BALBACHEVSKY, 2005). A tabela a seguir ilustra este fator, pois indica o crescente número de professores mestres e doutores atuantes no ensino superior, nas cinco diferentes regiões brasileiras, na última década.

Tabela 1 - Quantidade de professores mestres e doutores atuantes no ensino superior

Região	Titulação	2003 (%)	2013 (%)
Centro-Oeste	Até Especialização	52,6	33,2
	Mestrado	32,4	38,2
	Doutorado	14,9	28,6
Norte	Até Especialização	55,9	37,8
	Mestrado	32,2	40,2
	Doutorado	11,9	22
Nordeste	Até Especialização	48,8	29,7
	Mestrado	34	40,7
	Doutorado	17,2	29,6
Sul	Até Especialização	40,6	25,1
	Mestrado	34,3	38,2
	Doutorado	25,1	36,7
Sudeste	Até Especialização	40	23,6
	Mestrado	39,9	42,6
	Doutorado	20,2	33,8
Brasil	Até Especialização	43,4	27,3
	Mestrado	35,1	39,7
	Doutorado	21,4	33

Fonte: Mec/CENSUP 2013

Ao observar os números divulgados pelo Censo da Educação Superior em 2003⁵, 43,4% dos docentes na educação superior brasileira eram graduados e/ou especialistas, enquanto o número de mestres era 35,1% e de doutores 21,4%.

⁵ Fonte: Mec/Inep - MEC/Capes; Quadro elaborado por Inep/Deed.

Já no censo de 2013, o número de graduados e/ou especialistas totalizava 27,3%, os professores mestres passaram a somar 39,7% e doutores 33%.

É possível refletir, portanto, que em 10 anos o número de professores graduados e/ou especialistas diminuiu 37,1% e o número de professores doutores aumentou 54,2% em todo país. Assim, parece-me que, nesta última década, os professores investiram na própria formação, muitos graduados e/ou especialistas tornaram-se mestres, e muitos mestres concluíram o doutorado. Por outro lado, este investimento acadêmico por parte dos docentes, deu-se em razão ao elevado investimento do Estado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A tabela a seguir representa em números o crescente desenvolvimento nos cursos de pós-graduação no Brasil em quatro momentos, sendo o marco inicial o ano de criação, em 1965 (dados coletados em BALBACHEYSKY, 2005 e no site do Governo Federal⁶).

Tabela 2 - Desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil

Ano	Número de programas de pós-graduação	Programas de mestrado	Programas de doutorado
1965	38	27	11
1975	578	429	149
2002	2.347	1.506	841
2013	3.337	2.893	1.792

A pesquisa de Kuenzer e Moraes (2005) revela que, na avaliação trienal da Capes, entre os anos de 2001 e 2003, havia 1.020 programas de doutorado, 1.726 de mestrado acadêmico e 115 de mestrado profissional. Nesta época, foram titulados 21 mil doutorandos e 71 mil mestrandos.

Durante o triênio 2007-2009, a Capes avaliou 2.718 programas de pós-graduação. Quanto ao número de títulos, 99.645 foram de mestres, 32.005 doutores.

A mais recente avaliação trienal da Capes, divulgada em 2014, revela a existência de 3.337 programas *stricto sensu*, 5.082 cursos, dos quais 2.893 são de mestrado, 1.792 de doutorado e 387 de mestrado profissional.

Frente a esses números, podemos notar um aumento significativo nos programas de pós-graduação entre as avaliações trienais, ou seja, os números

⁶ Dados disponíveis em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>

apresentados indicam que tanto a quantidade de programas de pós-graduação, quanto de alunos egressos, atuais mestres e doutores, têm crescido no Brasil, em contraposição a escassez de docentes no ensino básico e nos próprios cursos de formação inicial docente. Não seria esta uma consequência (ou ausência) de políticas públicas que favoreçam professores da educação básica, contribuindo para que jovens, em sua maioria, sintam-se motivados a ingressar na carreira docente?

Adiante, apresentarei aspectos específicos dos cursos *stricto* e *lato sensu* brasileiros.

1.5 ESPECIFICIDADES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Os programas de pós-graduação no Brasil são conhecidos como *lato sensu* e *stricto sensu*. O primeiro também conhecido por especialização e MBA - *Master in Business Administration*⁷, forma alunos especialistas em uma área específica. Já o *stricto sensu*, foco deste trabalho, é dividido em mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado. Por meio dele, alunos são contemplados com os títulos de mestre e doutor.

De acordo com as informações contidas no site oficial do governo brasileiro, por meio da Capes, os cursos de pós-graduação, em geral, devem contemplar um conhecimento que não é desenvolvido na graduação, o foco deve estar na competência científica e em um treinamento técnico-profissional.

A maior diferença entre esses dois ramos da pós-graduação, é que o *lato sensu* refere-se a uma área restrita e limitada de conhecimento do aluno e este obtém um certificado ao concluir o curso. Já os programas *stricto sensu* são considerados um novo ciclo após a graduação e garantem um grau acadêmico. No Parecer Sucupira consta que o curso *lato sensu* é essencialmente prático-profissional, enquanto o *stricto sensu* tem um objetivo científico.

Para ingressar em um curso de pós-graduação, é obrigatório apresentar um diploma de graduação válido em território nacional e aprovado pelo Ministério da Educação. Cada programa, por sua vez, possui um critério para a seleção dos estudantes, sem, contudo, perder a essência do curso.

Em outras palavras, como herdado do modelo norte-americano e adaptado para um modelo brasileiro, os diferentes aspectos dos cursos de pós-

⁷ Tradução: Mestre em Administração de Negócios.

graduação variam não somente entre diferentes universidades, como também dentro delas, entre os departamentos. O objetivo é atender às exigências e peculiaridades de cada área, conforme observado no Parecer.

Os alunos possuem certa flexibilidade quanto à escolha de disciplinas e atividades. Por outro lado, existe um número exato de créditos a serem cumpridos a fim de garantir o título, não somente a produção da dissertação ou tese.

Para concluir, o aluno precisa cumprir a duração mínima de 360 horas em um curso de especialização. Enquanto os cursos de mestrado podem ser finalizados em 1 ano (contudo, a média é 2 anos) os cursos de doutorado podem ser concluídos em um prazo de 2 anos (mais comumente 4 anos). Com isso, os novos mestres e doutores poderão lecionar no magistério superior. Entretanto, enquanto algumas instituições de ensino superior ainda contratam professores que possuem somente certificado *lato sensu*, outras limitam seu corpo docente a professores doutores apenas.

Vale salientar que a Capes lida, exclusivamente, com os cursos *stricto sensu*, enquanto cabe à Secretaria de Educação Superior a responsabilidade pelos programas *lato sensu*.

No tópico a seguir, apresentarei o documento que oficializa e regulamenta a pós-graduação no Brasil.

1.6 O PARECER SUCUPIRA

O Parecer Sucupira foi aprovado no dia 03 de dezembro de 1965. Como consta no documento, seu objetivo é definir a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação no Brasil, bem como regulamentá-los.

Como base tem-se o modelo norte-americano, sob o qual os cursos são divididos em dois ciclos: *master* e *doctor*. Para o seu desenvolvimento, o Conselho foi responsável pela definição das exigências mínimas dos cursos e emissão de diplomas.

A iniciativa para a criação deste Parecer foi a imprecisão existente naquela época quanto à natureza dos cursos de pós-graduação e a necessidade de implantá-los no país.

No próprio Parecer Sucupira há um breve histórico a respeito do surgimento da pós-graduação. Como mencionado anteriormente, o modelo brasileiro

foi inspirado no modelo norte-americano, o qual, por sua vez, teve uma notável influência germânica. A partir desta influência criou-se uma nova visão sobre as universidades: “é quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica.” (SUCUPIRA, 1965, p.2).

Vale lembrar que diante da ainda recente e, por isso, da precária situação dos cursos de pós-graduação no Brasil, o Parecer se utiliza de exemplos e dados das universidades americanas. Além disso, consta no Parecer a natureza dos programas de pós-graduação franceses - os quais, segundo alguns estudiosos também foram notáveis influenciadores no desenvolvimento dos programas brasileiros.

Ao defender a expansão dos cursos de pós-graduação, o documento identifica o mérito da graduação, mas afirma que esta por si só não contempla uma formação completa, mesmo abrangendo aspectos da pesquisa científica.

Como o parecer foi escrito há mais de 49 anos, em alguns aspectos a realidade do Brasil era outra. Os poucos mestres e doutores existentes tiveram que se especializar em universidades estrangeiras. Esta é uma razão citada no documento para defender a instalação desses cursos nas universidades brasileiras: formar cientistas e tecnólogos no próprio país.

Para reforçar essa necessidade, tinha-se a crescente indústria brasileira e a demanda de um quadro de funcionários capacitados, não somente pelos cursos de graduação, mas tinham como a primordialidade formar professores aptos a lecionar com êxito no ensino superior. Daquilo que nos mais interessa, vale ressaltar:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (SUCUPIRA, 1965, p. 3).

Assim, os cursos de pós-graduação seriam voltados aos profissionais necessários para as indústrias brasileiras, docentes para o nível

universitário e pesquisadores, visando à qualidade dos profissionais em todas essas situações.

No ano de sua formação, 1965, há quase 50 anos, era sabido que estávamos apenas dando início a uma longa jornada, a qual, fortuitamente, jamais se encerrará. Como o próprio Parecer aponta: “a verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição” (SUCUPIRA, 1965, p. 9).

No entanto, com o decorrer dos anos conseguimos constituir características próprias aos nossos cursos de pós-graduação, que têm renome internacional e atraem estudantes de outros países.

Dito isto, finalizo este capítulo, cujo objetivo foi resgatar momentos históricos da profissão docente, no sentido de entender que o contexto social, histórico e cultural atua na (re)construção identitária, e dou início ao capítulo 2, no qual abordarei conceitos e pesquisas acerca da identidade docente.

Após ter narrado alguns momentos históricos acerca da profissão docente, os quais influem diretamente na identidade docente, neste capítulo, discutirei o conceito de identidade adotado nesta dissertação, e compartilharei estudos que estão inseridos no campo investigativo da análise identitária docente, por meio de um levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸.

Inicialmente, apresentarei a discussão acerca do conceito de identidade e, sequencialmente, discutirei alguns mapeamentos bibliográficos já realizados no campo da identidade docente. Este levantamento se difere dos demais por focar somente em teses e dissertações nacionais, sem um período determinado e pela escolha do banco de dados.

2.1 A IDENTIDADE DOCENTE EM (RE)CONSTRUÇÃO: CONCEITOS E POSICIONAMENTOS

Com base na compreensão de que “as identidades docentes são fabricadas e produzidas por contingências históricas” (CUNHA, 2012, p.04) e do conceito de identidade marcado pelo dinamismo e construção social (CALVO, 2011) é que entendo a necessidade de conhecer a história do desenvolvimento do profissional professor, apresentada anteriormente.

Para discutir o conceito de identidade é necessário associá-lo a alguns aspectos, à maneira com que o indivíduo se comunica, pois, segundo Fairclough (2003), o modo com que o falante compromete sua fala indica como ele se identifica. Entretanto, a identidade “não é puramente um processo textual, não é somente uma questão de língua” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 160). Como agentes sociais, as identidades dos sujeitos começam antes mesmo do nascimento e do aprendizado de qualquer língua. Neste sentido, Fairclough (2003) explica a existência e a distinção da identidade social e da identidade pessoal. Para o autor, a identidade pessoal é constrangida pela identidade social, uma vez que ao nascer o indivíduo já está inserido em um contexto social diante do qual não possui escolhas, ou possui escolhas constrangidas. Entretanto, os limites deste posicionamento

⁸ <http://bdtd.ibict.br/busca>

podem ser ultrapassados por meio da capacidade de transformação e mudança social.

O mesmo parece acontecer com a identidade docente, ao tornar-se professor, o sujeito já estará inserido em um contexto social, histórico e cultural e, portanto, cheio de imposições sociais. No entanto, a partir do desejo e da capacidade de mudança e pela característica “múltipla, diferenciada e dinâmica” (TELLES, 2004, p.59) das identidades, é possível reverter tais condições e imposições.

Assim, mesmo considerando agência um fator essencial na identidade profissional dos professores, haja vista que estes são ativos na sua própria construção identitária, baseio-me no pressuposto de que as identidades também são formadas e reformadas por aspectos exteriores, pois como afirma Fairclough (2003), a agência depende tanto da relação com as práticas e estruturas sociais, como da relação com a capacidade do próprio agente.

Opto por utilizar o termo identidade no plural, pois como defende Telles (2004) não é apenas um momento, uma verdade absoluta na vida das pessoas que caracteriza a sua identidade profissional, ao contrário, são referências universais, contextos dentro e fora da sala de aula que constituem as suas identidades.

Segundo Hall (2006) “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2006, p. 10).

A sociedade pós-moderna, em que vivemos, assim como nossas identidades, não é unificada. A sociedade também é marcada pela diferença e produz diferentes “posições de sujeitos” (HALL, 2006, p.14), as quais Hall (2006) acredita serem as próprias diferentes identidades.

Com isso, este estudo corrobora com a definição de identidade de um sujeito descentrado, deslocado, o que pode ocasionar a chamada crise de identidade. Hall (2006), por meio de Laucau, a considera benéfica, uma vez que os indivíduos podem se (re)criar. Compartilho essa ideia por acreditar que a existência de diferentes identidades e a capacidade de modificá-las nos torna sujeitos mais completos.

Barros et al (2013) explicitam que há duas tendências a serem consideradas no estudo da identidade: a fixação e a subversão. Os autores explicam que “o processo de fixação concebe identidade como sendo fixa, acabada e imutável. Na subversão, as identidades são tidas, também, como incoerentes, fragmentadas e cambiantes” (BARROS et al, 2013, p. 285). Este segundo sentido é o sentido de tornar-se e não de ser. É neste processo que os autores atribuem a chamada crise de identidade e é nesta tendência que baseio este trabalho.

Assim, para discutir identidades, dois conceitos são essenciais: a diferença e o Outro. Segundo Mastrela-de-Andrade (2013), a diferença, em princípio, parece se contrapor à identidade. Entretanto, elas estão em “estreita dependência” (MASTRELA-DE-ANDRADE, 20013, p. 32) elas são inseparáveis, pois aquilo que somos depende daquilo que não somos.

Compartilho também a ideia de que nossas identidades não pertencem somente a nós, mas também ao Outro com quem lidamos, (FIGUEREDO, 2013), uma vez que ela é fruto constante da negociação e interação com o Outro (RABELO, 2013; SOUZA; REIS, 2013; BARROS et al, 2013). O Outro é marcado não somente por indivíduos, mas também por diferentes contextos, tais como: contexto familiar, de trabalho, por leis, políticas públicas, enfim, todo o contexto sócio-histórico-cultural que constitui o entorno do indivíduo e molda as diferentes identidades do sujeito.

Desta forma, Souza e Reis (2013) defendem que as identidades não podem ser previstas ou controladas. Ainda que fruto social e não biológico (HALL, 2006), elas podem se desenvolver involuntariamente. Elas são substancialmente dependentes da diferença, do contexto, das práticas sociais, das relações sociais, enfim, do Outro.

Portanto, as identidades são plurais, contraditórias e instáveis. Segundo Mastrela-de-Andrade (2013), as novas identidades do sujeito podem surgir em diferentes instantes da vida. Por essas razões, o foco deste estudo está nas identidades criadas e recriadas após a conclusão de um programa de mestrado. Assim, procuro investigar a identidade profissional docente, consciente da sua existência sem, contudo, definir onde ela se inicia ou se encerra.

2.2 PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS ACERCA DA IDENTIDADE DOCENTE

Neste tópico apresentarei o mapeamento bibliográfico desta dissertação. As pesquisas expostas inicialmente são de dados secundários, ou seja, trata-se levantamentos bibliográficos acerca da identidade docente realizados por outros pesquisadores. Em seguida, compartilharei os dados primários que compõem a minha revisão bibliográfica.

No cenário internacional, a pesquisa de Beijaard et al (2011) reúne estudos entre os anos de 1988 e 2000 no campo da identidade profissional de professores. Após o levantamento desses trabalhos, os autores os analisaram a partir de cinco aspectos: propósito, definição de identidade profissional, conceitos relacionados a esta definição, metodologia e principais resultados.

O estudo revela a relação entre identidades profissionais com a prática curricular e o contexto. Ao mudar de um programa e/ou de uma grade curricular de um curso, o professor perde aquele sentido já construído e passa a reconstruí-lo. Como conclusão, os autores argumentam a respeito da relevância do contexto na formação da identidade profissional de professores, defendendo um diálogo entre os diferentes participantes (professores, investigadores, legisladores, coordenadores etc.) para melhor investigar e compreender a constituição identidade docente.

No Brasil, Quevedo-Camargo et al (2011) também apresentam um levantamento bibliográfico, desta vez, eletrônico, focando na identidade dos professores de língua inglesa. Os textos analisados foram publicados entre os anos de 1997 e 2008.

Baseada na pesquisa de Beijaard et al (2011), as autoras investigam os mesmos aspectos já mencionados e partem de três perguntas: 1) que características são recorrentes nas pesquisas sobre a identidade profissional de professores de inglês no Brasil? 2) como as pesquisas brasileiras podem ser caracterizadas? 3) que problemas podem ser levantados nas pesquisas brasileiras?

Ao concluir, as autoras ressaltam que a identidade profissional docente está vinculada a elementos, tais como: contexto social, políticas educacionais, relações de poder, concepções de aprender e ensinar, conhecimentos linguísticos, histórias de experiências, emoção e pessoa-profissional.

Ainda no cenário nacional, Gamero (2011) mapeia pesquisas na área da identidade docente focando em teses e dissertações entre 1985 e 2009, presentes no portal da CAPES. A busca resultou em 69 referências, entretanto, a autora delimitou sua pesquisa qualitativa a um escopo de 17, sendo 13 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Para sua investigação, Gamero (2011) buscou responder a três perguntas: 1) que características são evidentes nas pesquisas analisadas? 2) que tipo de pesquisa é desenvolvida nessa área de conhecimento? 3) que conceito(s) de identidade subjaz(em) a essas pesquisas?

Além de contribuir com uma visão panorâmica das pesquisas na área da identidade docente, a pesquisadora identificou nos estudos levantados diversas características que compõem a identidade do professor, tais como: “multifacetada, instável, não-fixa e construída sócio-histórico-culturalmente” (GAMERO, 2011, p. 98).

Um outro estudo de Mastrella-de-Andrade (2013), propõe em seu estudo apresentar um panorama teórico acerca da identidade e suas concepções, trazendo as consequências teórico-práticas que tais conceitos implicam, relacionando ainda a identidade ao processo de ensino-aprendizagem de língua. Ao final, a autora reconhece a relevância de se focar as identidades nos processos de ensino-aprendizagem, pois assim o sujeito pode ser reconhecido diante do seu contexto. Desta forma, pode haver um equilíbrio entre questões individuais e sociais. Portanto, assim como Beijaard et al (2011), Mastrella-de-Andrade (2013) reforça a atenção que deve ser dada ao contexto de atuação docente para a investigação das identidades.

Na sequência, descrevo o corpus da minha pesquisa bibliográfica e os procedimentos metodológicos utilizados para sua condução. Além de retomar as perguntas que orientam esta investigação, apresento a análise e encerro com algumas considerações acerca deste mapeamento.

A busca de textos para compor o referencial teórico acerca da identidade docente de professores de língua inglesa ocorreu em outubro de 2014 e foi realizada por meio do Banco de Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Diferentemente do Portal de Teses da Capes, o banco de dados da BDTD fornece acesso direto do resumo do trabalho no portal, ao site da biblioteca em que o trabalho se encontra na íntegra, facilitando o acesso à pesquisa, razão pela qual escolhi desta plataforma.

Usei a ferramenta “Procura Avançada” e o termo “identidade de professores de inglês” e nenhum trabalho foi encontrado. Entretanto, ao fazer a busca na ferramenta “Procura Básica”, o resultado foi o de 69 referências. Não determinei um período específico para busca.

Assim, das 69 referências, selecionei aquelas que estavam explicitamente focadas na identidade de professores de inglês, sendo descartados os trabalhos que tratam da identidade docente em segundo plano. Ressalto que como a busca foi feita pela ferramenta “Procura Básica”, o resultado apresentou, inicialmente, inúmeros trabalhos, mas meu enfoque se ocupou somente daqueles cujo foco também é a identidade de professores de inglês.

Deste modo, após a leitura dos resumos das 69 pesquisas, os *corpora* restringiram-se a 25 referências. Somente não obtive acesso a dois trabalhos pela necessidade de senha para acessar o site da Universidade⁹. Assim, o escopo deste mapeamento é de 23 referências, das quais 15 são dissertações de mestrado e 8 são teses de doutorado.

Ao tomar como base os elementos constitutivos do levantamento bibliográfico de Beijaard et al (2011), Gamero (2011) e Campos (2013), considero os seguintes aspectos: objetivo, definição de identidade, metodologia adotada e os principais resultados. Acrescento em minha busca o contexto de atuação docente de cada estudo, por antecipar a escassez de trabalhos acerca da identidade deste profissional no contexto de formação continuada em nível de mestrado, e pela importância de se olhar para o contexto revelada nos estudos de Beijaard et al (2011) e Mastrella-de-Andrade (2013).

Os tópicos que nortearam esta revisão bibliográfica são: 1) Os contextos de atuação docente presentes nas pesquisas sobre a identidade docente. 2) As implicações para a profissão docente apresentadas pelos autores após terem investigado a identidade de professores de língua inglesa.

Dito isto, discutirei, a seguir, os objetivos das pesquisas investigadas para o mapeamento bibliográfico (Apêndice IV), relacionando-os ao contexto de atuação dos professores participantes. Assim, os trabalhos podem ser posicionados em cinco eixos: 1) a formação inicial de professores; 2) formação continuada (como

⁹ Algumas pesquisas estão no site da biblioteca da Universidade Estadual de Londrina, a qual também exige um cadastro e senha para acesso, dificultando a pesquisa por parte de estudantes externos.

é o caso dos egressos do curso de mestrado); 3) contexto de Institutos de idiomas; 4) contexto de ensino regular (público ou privado); e 5) diferentes contextos de atuação docente.

Em relação ao primeiro eixo, referente à formação inicial, seis dos trabalhos em análise voltam-se para este contexto. Campos (2013) investiga aspectos da identidade profissional na formação inicial de professores de língua inglesa, cursando o último ano de Letras em uma Universidade Estadual. Da mesma forma, Soares (2006) discute a construção da identidade dos licenciandos, desta vez, porém, cursando o primeiro ano da graduação. Neste mesmo contexto, de formação inicial, a pesquisa de Jasnievski (2013) busca descobrir quais recursos são utilizados no discurso de uma professora em formação como forma de conhecer seu comprometimento com aquilo que se fala como parte constitutiva de sua identidade profissional.

Ainda no campo da formação inicial, Rossi (2004) descreve e analisa as representações de professores em formação a respeito da construção dos seus conhecimentos e o reflexo destes na constituição de suas identidades. Falcão (2005) utiliza o contexto de um curso livre para investigar o processo de constituição da identidade profissional de um aluno, tornando-se professor de inglês.

A pesquisa de Ticks (2008) também pode estar inserida neste primeiro grupo, pois busca avaliar em que medida uma prática de interferência colaborativa pode contribuir para o processo formativo de professores de inglês em pré e em serviço.

No segundo eixo, cujo enfoque é a formação continuada docente, estão Sol (2014), Zolnier (2011) e Tavares (2010), e, de maneira geral, todos os autores buscam compreender como a participação em um projeto de educação continuada interfere na identidade docente. Sol (2014) investiga os efeitos do processo de (des)construção da identidade de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada da rede pública de ensino. Zolnier (2011), por sua vez, documenta e descreve a natureza das experiências vivenciadas, investigando como elas se relacionam às experiências anteriores de aprendizagem e ensino da língua inglesa, para compreender como a participação no projeto de educação continuada acarreta transformações nas identidades e vida dos professores. Tavares (2010) discute deslocamentos na constituição identitária dos professores durante um processo de formação continuada.

Quanto ao terceiro eixo, referente ao contexto de Institutos de idiomas, há seis estudos nesta busca bibliográfica (FERNANDES, 2006; CAMPOS, 2013; MARQUES, 2007; REZENDE, 2006; CHAVES, 2010; KALVA, 2012). Fernandes (2006) investiga as representações dos professores inseridos neste contexto e as implicações na construção de suas identidades. Objetivo similar tem Campos (2013) e Marques (2007), o primeiro autor procura identificar como o discurso dos professores de inglês constrói suas identidades, e o segundo autor busca analisar as representações construídas no discurso dos professores com o intuito de compreender alguns de seus aspectos identitários.

Ainda tratando dos trabalhos que privilegiam o contexto de escola de idiomas, Chaves (2010) volta seu olhar para as práticas comunicativas e a (re)construção de identidades profissionais no processo de implementação do Plano Pedagógico, enquanto Rezende (2006) apresenta e discute as representações de professores de inglês acerca desta língua, suas relações identitárias com ela, com o mercado de trabalho e com as escolas em que lecionam.

A pesquisa de Kalva (2012), também está inserida neste eixo do contexto de instituto de línguas, entretanto, a escola é vinculada à uma Universidade Estadual, e o objetivo do estudo é verificar como alunos e professores de inglês se veem dentro do contexto em que a identidade nacional é expressa por meio da linguagem.

No que se refere ao quarto eixo sobre o contexto de ensino regular (público ou privado), há 5 estudos. Sousa (2006), Silva (2014), Longaray (2005) e Reis (2014) têm suas pesquisas inseridas no contexto do ensino regular público, e Magalhães (2003) volta seu olhar a uma escola de rede de ensino privado. A investigação de Magalhães (2003) procura analisar o processo identitário do professor coordenador nas interações desenvolvidas na prática discursiva em uma escola privada.

Com relação aos autores que investigam o contexto de ensino público, Sousa (2006) discute a maneira como ocorre a construção da identidade do professor de inglês da escola pública e quais aspectos a influenciam. Silva (2014) também investiga a identidade do professor atuante em uma escola pública, entretanto, seu foco está na relação entre o professor e o livro didático. Da mesma forma, Longaray (2005) investiga o contexto da escola pública, diferindo, no entanto, ao focar nas relações entre o aprendizado de inglês e a construção de identidades.

Por fim, Reis (2014) procura entender as relações que se estabelecem entre o dia-a-dia dos professores e as narrativas de um filme, analisando também a influência do pesquisador-participante no surgimento, manutenção ou recusa das histórias e tópicos propostos. Desta forma, o autor analisa seu próprio desenvolvimento como pesquisador.

Sob esta mesma ótica do olhar para si, temos o estudo de Barcaro (2012) que não foi inserido em nenhum dos cinco eixos mencionados anteriormente, por se tratar de um trabalho que visa analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes na vida da própria pesquisadora e a participação dos outros na sua escolha em ser professora de inglês e na constituição da sua identidade. Desta forma, o contexto da pesquisa é bastante amplo, uma vez que engloba diferentes momentos da vida da pesquisadora.

O último eixo trata de pesquisas que estão inseridas em diferentes contextos de atuação docente (BARROSO, 2009; ROLLEMBERG, 2008). Barroso (2009) investiga a maneira como a língua estrangeira constrói as identidades pelo discurso e busca identificar quais características fundamentais os professores consideram em relação à profissão docente. Para isso, os sujeitos de pesquisas estão inseridos em diferentes contextos, tais como universidade, institutos de idiomas e aulas particulares. Rollemborg (2008) busca discutir o processo social de (re)configuração das identidades profissionais de professores de língua inglesa atuantes em variados contextos.

As pesquisas apresentadas nesta busca bibliográfica foram publicadas entre 2003 e 2014, portanto o interesse dos estudiosos no campo da identidade docente pode ser considerado recente e um processo crescente. Beijaard et al (2011) indica que as pesquisas nesta área emergiram na década de 90.

O extenso leque de atuação docente presente nos estudos reflete a gama de pesquisas que já foram realizadas e que ainda podem ser feitas nesta área, no entanto, podemos notar a ausência de investigações no contexto da formação continuada *stricto sensu*, por isso, ratifico a relevância desta investigação cujo foco está na (re)constituição identitária de alunos egressos de um curso de mestrado.

Adiante, farei uma análise do conceito de identidade presente nas pesquisas selecionadas neste mapeamento.

Ao fazer um levantamento bibliográfico acerca da identidade docente, Campos (2013) nota que seis dos dezoito textos investigados por ela não definem a concepção de identidade. O mesmo ocorre no mapeamento de Gamero (2011) que indica que mais da metade dos autores por ela pesquisados não enunciam o conceito de identidade em seus resumos, dificultando a busca dos textos por possíveis leitores. Da mesma forma, Beijgaard et al (2011) explica que em sua busca o termo identidade também não foi definido em todos os estudos e dentre aqueles que possuem definição, esta é feita de forma divergente.

Neste mapeamento, no que se refere à ausência de definições de identidade, sete estudos (REZENDE, 2006; JASNIEVSKI, 2013; LONGARAY, 2005; SOARES, 2006; TICKS, 2008; SOUSA, 2006; ZOLNIER, 2011) não assumem um posicionamento quanto à definição de identidade, fazendo uso de conceitos de outros estudiosos, tais como Hall (2000; 2005), Moita Lopes (2002), Rajagopalan (1998), Fairclough (2003). Zolnier (2011) justifica que sua pesquisa não foca no construto identidade em si, mas nas experiências vivenciadas pelos professores.

Quanto à definição, dezesseis dos vinte e três pesquisadores procuram definir identidade (FERNANDES, 2006; CAMPOS, 2013; MAGALHÃES, 2003; BARROSO, 2009; TAVARES, 2010; SILVA, 2014; ROSSI, 2004; SOL, 2014; FALCÃO, 2005; CAMPOS, 2013; KALVA, 2012; ROLLEMBERG, 2008; BARCARO, 2012; MARQUES, 2007; CHAVES, 2010; REIS, 2014) e todos convergem ao assumi-la não de forma homogênea, mas multifacetada, móvel, contraditória, em constante transformação.

Dito isto, no campo da identidade docente, parece haver um consenso quanto à atual definição de identidade entre os pesquisadores, até mesmo entre aqueles que não a definem, apresentando uma revisão de outros estudos para explicá-la.

Neste capítulo, a exemplo dos trabalhos de Beijgaard et al (2011) e Campos (2013), fiz um levantamento bibliográfico acerca de estudos na área da identidade de professores de língua inglesa. Ao fazer uso do Banco de Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, obtive 69 referências, as quais foram limitadas a um escopo de 23 trabalhos, 15 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. Nessas pesquisas busquei as seguintes informações: objetivo do trabalho, definição de identidade, contexto da pesquisa, metodologia adotada e os principais resultados. Além disso, os tópicos que orientaram esta pesquisa foram: 1)

Os contextos de atuação docente presentes nas pesquisas sobre a identidade docente. 2) As implicações para a profissão docente apresentadas pelos autores após terem investigado a identidade de professores de língua inglesa.

Em relação ao primeiro tópico, a discussão sobre a identidade docente pauta-se em diversos contextos de atuação deste profissional. Nesta busca bibliográfica, foi possível notar que grande parte está na formação inicial de professores e no contexto de institutos de idiomas. No entanto, como já mencionado, observa-se uma carência de investigações acerca da identidade de professores durante e/ou após o mestrado, sendo esta a contribuição que pretendo alcançar com a minha pesquisa.

Quanto às implicações apontadas pelos pesquisadores em relação à profissão de professor, algumas vão ao encontro das motivações desta dissertação de mestrado.

Pesquisadores como Sousa (2006), Barroso (2009) e Falcão (2005) assumem que a pesquisa identitária contribui para escolhas, formação, ensino e consciência mais crítica. Sousa (2006) defende que investigar a identidade de professores ocasiona um melhor entendimento a respeito das identidades e as ideologias que as constroem, culminando na reflexão quanto à formação identitária, possibilitando a consciência crítica nas escolhas docentes. Também voltado para a consciência crítica, Barroso (2009) indica que a investigação da identidade dos professores, proporciona a esses profissionais meios de colocar em prática uma nova forma de ver o professor e a si mesmos, contribuindo para mudanças sociais para os próprios profissionais e impulsionando um ensino mais reflexivo e crítico. Ainda nesta mesma linha crítica, Falcão (2005) explicita que sua pesquisa incentiva uma formação docente mais crítica quanto ao papel social do professor.

Já o trabalho de Silva (2014) contribui para entender como os professores significam e lidam com mudanças. Da mesma forma, Marques (2007) assume que é importante para o professor refletir sobre suas contradições, não com o intuito de apagá-las, o que o autor julga impossível, mas de promover deslocamentos que os auxiliem na sua prática docente. Por isso, questões sobre a identidade docente são tão pertinentes.

Assim, ao dar continuidade nas pesquisas a respeito da identidade dos professores, nós, pesquisadores, estamos buscando a melhoria da prática docente, como sugere Campos (2013), a valorização da identidade nacional,

apontado por Kalva (2012) e o fazemos por meio da linguagem como afirma Fernandes (2006) que conclui que é na e pela linguagem que podemos verificar as representações e seus efeitos na identidade dos professores, por isso, a relevância de estudos no campo da linguagem.

Finalmente, corroboro com Soares (2006) ao defender que a minha pesquisa a respeito da identidade tem grande importância na constituição da minha própria identidade como pessoa e como professora.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresento as teorias que serviram de base para a análise dos dados. Discorro, portanto, a respeito da Análise de Discurso Crítica, da Teoria do Sistema de Avaliatividade a partir da Linguística Sistêmico Funcional.

3.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Em relação ao quadro teórico-metodológico fundamentado na Análise de Discurso Crítica, tomamos por base os estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (1993; 2003).

Chouliaraki e Fairclough (1999) indagam a respeito do status científico social da ADC, refletindo se esta é uma teoria, um método ou ambos. Os próprios autores defendem, então, que a ADC se configura como teoria e método, por analisar práticas sociais, evitando a busca por resultados sem teoria, e uma teoria desenvolvida por meio das próprias construções teóricas e da análise, “no entanto, trata-se de uma ‘abordagem transdisciplinar da linguagem na vida social que se situa na interface entre a Ciência Social Crítica (CSC) e a Linguística Sistêmico Funcional (LSF)’” (RESENDE, 2006, p. 1070).

Dentre os estudos basilares da ADC, Ramalho (2005) aponta as contribuições de Bakhtin e Foucault. O primeiro autor prioriza a relação indissolúvel da linguagem com seus usuários, e apresenta a visão dialógica e polifônica da linguagem. Ou seja, todos os discursos respondem e antecipam discursos, como também retomam vozes anteriores e posteriores (Ramalho, 2005), uma contribuição também para a Teoria do Sistema da Avaliatividade, segundo a qual, as vozes não são operadas somente pelo locutor e pelo ouvinte.

Ao tratar de discurso para Chouliaraki e Fairclough (1999), ele está relacionado a elementos semióticos da prática social, incluindo língua, comunicação não-verbal e imagens visuais. Ramalho (2005) explica também que discurso para a ADC é um elemento constituinte do social e também constituído por ele.

A noção foucaultiana importada para a ADC diz respeito ao aspecto constitutivo do discurso, ou seja, a língua constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Além deste aspecto, Foucault contribui ao relacionar poder e discurso e ao

sinalizar que mudanças nas práticas discursivas são um indicativo de mudança social (Ramalho, 2005).

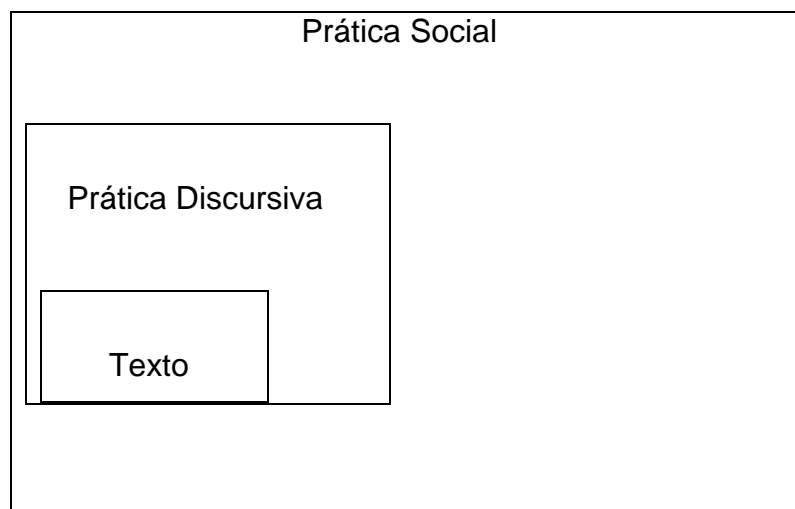
Enquanto o sujeito, segundo a perspectiva da ADC, não é um efeito das formações discursivas, os “sujeitos sociais são tanto moldados por práticas discursivas quanto capazes de remodelá-las e reestruturá-las” (RAMALHO, 2005, p. 286). Por isso, a autora defende o discurso como uma ação capaz de constituir a identidade e ser constituído por ela.

Segundo Resende (2009), a ADC possui três características fundamentais, a saber: a) a interdisciplinaridade, pela quebra de fronteiras teóricas e disciplinares; b) o caráter posicionado, ou seja, o desvelamento de discursos hegemônicos e de dominação; e c) o valor não tácito das teorias, em outras palavras, as teorias e as categorias de análise devem emergir dos dados.

No caso específico desta dissertação, a interdisciplinaridade é legitimada pela utilização de diferentes teorias para a análise dos dados que vai ao encontro da segunda e da terceira característica da ADC, uma vez que tanto as teorias utilizadas, quanto as categorias de análise emergiram dos dados e dos objetivos da análise, buscando compreender, como sugere Resende (2009), os efeitos dos discursos na constituição das identidades.

Além de suas três características fundamentais, a ADC é considerada um modelo tridimensional, para a análise de discurso, por ser permeada por três questões básicas:

Figura 2 - Modelo tridimensional da ADC



Fonte: Oliveira e Carvalho, 2013; Resende e Ramalho, 2006

Essas são as três dimensões do discurso, ou seja, todo discurso é simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013), podendo haver, no entanto, uma separação analítica desses três aspectos (RESENDE; RAMALHO, 2006).

A análise textual envolve o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. A análise da dimensão da prática discursiva diz respeito à produção, distribuição e consumo do texto, enquanto a análise da prática social está relacionada questões de ideologia e hegemonia (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Assim como a Linguística Sistêmico Funcional, doravante LSF, a ADC também se apoia no princípio de que todos os textos desempenham as funções ideacional, interpessoal e textual. Entretanto, o texto é encarado a partir dos tipos de significado do discurso, quais sejam: significado acional, significado representacional e significado identificacional (RAMALHO, 2005).

Tais significados se relacionam ao discurso como parte de práticas sociais como modo de agir, representar e ser, respectivamente, e, apesar de serem relacionados, segundo Ramalho (2005), esses três aspectos podem ser apresentados e utilizados para fins analíticos separadamente.

Como o objetivo geral deste estudo é investigar a identidade de professores de inglês, por meio de suas representações a respeito da formação continuada em nível de mestrado, o foco teórico-metodológico de minha pesquisa estará nos modos de representar e de identificar.

Por essas razões a explicação sobre tais significados diz respeito às representações do mundo, das práticas sociais e da própria prática. Fairclough (2003) explica que os significados representacionais podem representar aspectos do mundo físico (relações, objetos), do mundo mental (pensamentos, sentimentos, sensações) e do mundo social.

O foco de minha pesquisa se concentrará nos significados representacionais do mundo mental, o qual vai ao encontro das contribuições do Sistema da Avaliatividade para fim analítico dos dados coletados para este estudo. Assim, a atenção estará voltada aos sentimentos, valores e crenças das participantes, neste caso, em relação ao curso de mestrado do qual participaram.

Para observar o sentido representacional e identificar suas realizações lexicais e gramaticais, Fairclough (2003) sugere a perspectiva Hallidiana,

também adotada para esta pesquisa, segundo a qual a oração possui três elementos principais: processos, participantes e circunstâncias.

Já o significado identificacional se configura como sendo a identificação das práticas sociais, os modos de ser. Fairclough (2003) sugere que a investigação identitária pode ser realizada por meio de duas estratégias textuais: modalização e avaliação. A modalização está relacionada à maneira com que o falante compromete sua fala, enquanto a avaliação diz respeito aquilo que o falante considera positivo ou negativo (desejável ou não desejável etc.). Devido ao *corpus* desta pesquisa e ao aporte teórico-metodológico, optei pelo uso da categoria avaliação afetiva na análise dos dados.

A avaliação afetiva, proposta por Fairclough (2003), corrobora o Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005), pois, segundo Fairclough (2003), tal avaliação possuem uma escala de intensidade, a qual é discutida nas categorias analíticas da Avaliatividade, como com as categorias da Transitividade, uma vez que estas avaliações são subjetivas e conectadas aos processos mentais.

Por isso, justifico a escolha dessas categorias analíticas, as quais serão apresentadas nos próximos tópicos, para dar suporte ao aporte teórico-metodológico da ADC, conforme sugerido por Fairclough (2003). O quadro a seguir ilustra essa relação:

Quadro 1 - Quadro teórico-metodológico

Significados do discurso	Estratégia Textual
Significado Representacional	Transitividade
Significado Identificacional	Avaliações afetivas; Avaliatividade

Fonte: própria, 2015

Finalmente, com o intuito de refletir a relação entre linguagem e sociedade (RESENDE, 2009), a ADC é uma abordagem transdisciplinar equilibrada entre aspectos sociais e linguísticos (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Corroboro, portanto, as orientações de Fairclough, o qual defende que uma abordagem crítica revela conexões e causas ocultas (RAMALHO, 2005; RESENDE; RAMALHO, 2006) e ainda procura intervir em situações de desvantagem (RESENDE; RAMALHO, 2006). Em outras palavras, “os analistas críticos do discurso acreditam que a desconstrução ideológica de textos que integram práticas

sociais pode intervir de algum modo na sociedade a fim de desvelar e superar relações de dominação” (RAMALHO, 2005, p. 281).

No tópico a seguir apresentarei a Teoria da Avaliatividade que também atua como base para a análise de dados desta pesquisa.

3.2 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Na década de 90, pesquisadores da Escola de Sydney, em destaque James R. Martin e Peter R. White, desenvolveram a teoria *Appraisal System*, também conhecida no Brasil como “sistema” ou “teoria” de/da avaliatividade¹⁰.

Devido ao interesse em aperfeiçoar o modelo já existente de significados interpessoais, e a relevância deste campo, Martin e White publicaram, em 2005, o livro intitulado *The language of evaluation, appraisal in English*. A obra trabalha com o sentido interpessoal na linguagem. Sua preocupação está na forma com que o escritor/falante escolhe e utiliza seus mecanismos linguísticos, compartilhando emoções e sentimentos, e como isso ocorre em relação ao possível leitor/ouvinte.

O sistema da avaliatividade parte do princípio de que um falante/escritor ao se manifestar revela mais do que um conteúdo comunicativo. Seu discurso demonstra suas crenças, cultura, personalidade. Ou seja, a Avaliatividade é uma forma de investigar como as escolhas linguísticas e o discurso podem revelar tais aspectos do indivíduo em relação as suas opiniões e sentimentos.

Segundo Martin e White (2005), a ideia não é somente revelar os sentimentos e valores do autor, mas também sua relação com seu próprio status e a relação retórica com seu potencial leitor. Assim, a teoria questiona também como as vozes do texto se posicionam em relação a outras vozes, bem como a tentativa de descrever a intensidade das declarações do autor.

Assim sendo, a análise dos dados será ancorada nesta perspectiva a fim de que possamos ir além do conteúdo comunicativo, buscando compreender as identidades docentes a partir dos sentimentos, crenças e ideologias dos participantes da pesquisa.

¹⁰ Faço uso de ambos termos nesta dissertação.

É importante ressaltar que o sistema da Avaliatividade possui diversas categorias de análise, a serem explicitadas no tópico a seguir. No entanto, ao analisar os dados gerados por meio das entrevistas com os alunos egressos do programa de mestrado e buscar responder às perguntas de pesquisa desta dissertação, somente algumas categorias foram apresentadas e, portanto, enfocadas.

Ainda assim, nas seções a seguir, apresentarei a teoria da Avaliatividade em sua totalidade e durante a análise dos dados retomarei as categorias utilizadas.

3.3 AVALIATIVIDADE E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A teoria da avaliatividade está ancorada na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday. Como os próprios autores Martin e White (2005) afirmam, eles se baseiam em Halliday e Matthiessen para o estudo da gramática e em Martin para a análise do discurso.

A LSF é um modelo multi-perspectivo usado para interpretar a língua em uso (MARTIN; WHITE, 2005). Sua ideia fundamental está baseada nos três modelos de significados: ideacional, interpessoal e textual.

O modelo ideacional está ligado à construção de experiências, ao passo que o interpessoal diz respeito à negociação de relações sociais, e o textual ao fluxo da conversa. A fonte da avaliatividade está no modelo interpessoal.

Na década de 90, o sentido interpessoal na LSF era mais voltado à interação do que ao sentimento. Desde então, Martin e White (2005) trabalham com uma perspectiva mais baseada no léxico, motivados a compreender, inicialmente, o sentido interpessoal nos textos monológicos. Assim, diante desses estudos, em 2005, foi publicada a obra intitulada "*The language of evaluation, appraisal in English*" (MARTIN; WHITE, 2005) com a teoria da avaliatividade e suas categorias.

Os autores partem do pressuposto de que a "língua é estratificada em sistemas semióticos envolvendo três ciclos de codificação em diferentes níveis de abstração" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 08-09): fonologia e grafologia; gramática e léxico; e semântica do discurso.

Na LSF, outro nível de abstração seria a lexicogramática, a qual é realizada pelos e além dos padrões gráficos e fonológicos. Como Martin e White

(2005) defendem, a lexicogramática é um nível mais abstrato realizado por meio de níveis concretos, sendo a fonologia da língua falada e a grafologia da língua escrita.

A teoria da avaliatividade se encaixa no terceiro nível de abstração, na semântica do discurso, e é realizada no estrato léxico-gramatical. Ainda que não voltada ao texto em si, mas na potencialidade de construção de diferentes significados. As razões para isso, segundo os autores, é o fato de que a realização de um discurso vai além das fronteiras gramaticais.

Para Martin e White (2005), a maior contribuição de Halliday (1994) para a teoria gramatical é perceber que o sentido do texto ocorre gramaticalmente. Segundo os autores, a semântica do discurso e a lexicogramática auxiliam na descoberta do sentido. O sentido na oração em si (lexicogramática) é aquele que vai além (semântica do discurso).

E a viabilidade de categorizar a língua além dos seus recursos léxico-gramaticais e da própria oração, por meio da Semântica do discurso, constitui-se na contribuição para a gramática sistêmico-funcional: o próprio sistema de avaliatividade.

A avaliatividade é um sistema interpessoal que articula com os outros dois níveis da semântica do discurso: negociação (*negotiation*) e envolvimento (*involvement*).

Negociação o complementa por focar nos aspectos interativos do discurso, suas funções e troca de estrutura, ao passo que o envolvimento foca em fontes não escalonares para negociar sentidos.

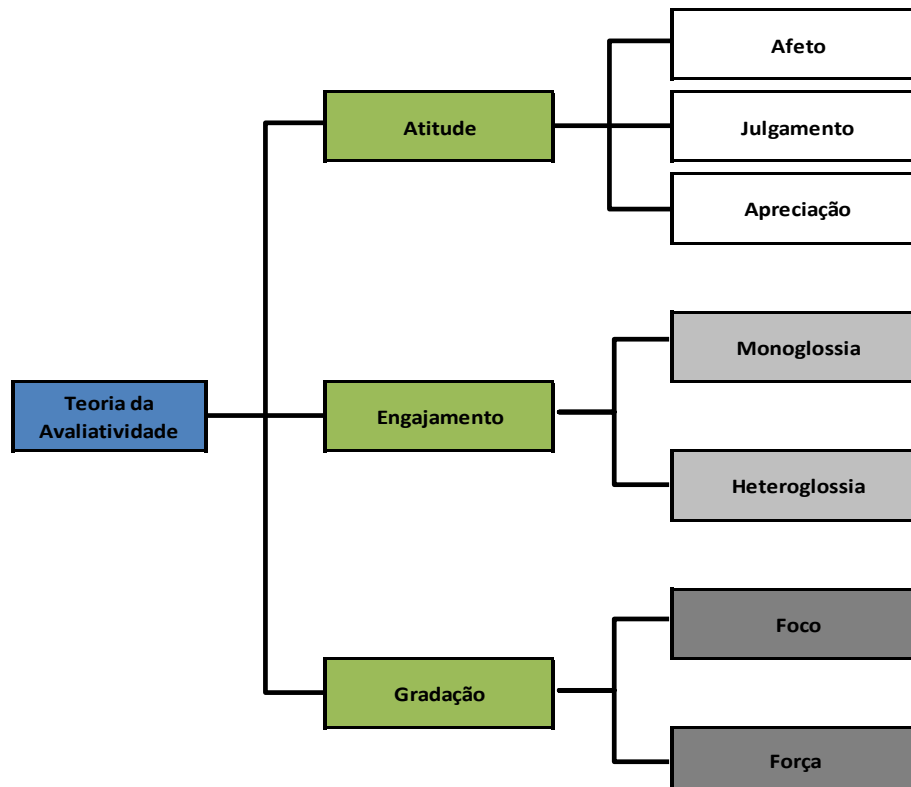
Avaliatividade é dividida em três domínios interativos: atitude, engajamento e gradação.

Atitude diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamentos e avaliação das coisas. Engajamento lida com atitudes obtidas e com a atuação das vozes nas opiniões no discurso. Gradação trata de classificar os fenômenos por meio dos quais os sentimentos são ampliados e as categorias são ofuscadas (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35¹¹, tradução nossa).

¹¹ Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things. Engagement deals with sourcing attitudes and the play of voices around opinions in discourse. Graduation attends to grading phenomena whereby feelings are amplified and categories blurred." (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35).

A figura que segue representa o início do “complexo diagrama” (LOPES; VIAN JR., 2007) da teoria da avaliatividade, organizado por Martin e White (2005).

Figura 3 - Diagrama sobre a Teoria da Avaliatividade



Fonte: própria, 2015

A seguir, tratarei de cada uma das subcategorias da Teoria da Avaliatividade.

3.3.1 Atitude

A Atitude é um subsistema que procura compreender como os sentimentos são expressos pela linguagem, sendo considerada um “mapeamento de sentimentos” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42).

Investiga-se, portanto, como os falantes/escritores fazem seus julgamentos, por meio de avaliações positivas e negativas. Desta forma, os recursos léxico-gramaticais são fundamentais, tanto a adjetivação quanto as escolhas processuais. Segundo Whitelaw et al (2005), o subsistema de Atitude é expressado

por substantivos (triunfo, catástrofe), verbos (amar, odiar) e adjetivos (interessante, ruim).

Os sentidos atitudinais podem ser divididos em: afeto, julgamento e apreciação. O Afeto diz respeito à construção de reações emocionais, enquanto o julgamento lida com os recursos para avaliar comportamentos e princípios, sendo que a apreciação foca na construção de valores para as coisas.

Na subcategoria da atitude, o Afeto se preocupa com os sentimentos positivos e negativos: “nos sentimos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou tediados?” (MARTIN; WHITE, 2005, p.42). Os sentimentos dos falantes/escritores demonstrados pela linguagem podem ser expressados de forma direta ou indiretamente no discurso.

Além disso, ao considerar que os sentimentos humanos podem ser bons ou ruins e o afeto pode ser classificado em positivo e negativo.

Lexicogramaticalmente, podemos identificar esta avaliação de afeto por meio de processos mentais, processos comportamentais¹² e elementos adverbiais (LOPES; VIAN JR., 2007; CABRAL, 2010).

Para classificar o afeto, Martin e White (2005) desenvolveram seis fatores:

- 1) Os sentimentos são popularmente construídos pela cultura como positivos ou negativos?
- 2) Os sentimentos são realizados como onda de emoção ou como um estado emotivo? Gramaticalmente, esta distinção é construída em processos comportamentais (ela sorriu para ele), mentais (ela gostou dele) e relacionais (ela se sentiu feliz com ele).
- 3) Os sentimentos são desenvolvidos diretamente ou em relação a algo?
- 4) Como os sentimentos são classificados em uma escala de intensidade (baixo, médio ou alto)?
- 5) Os sentimentos são intencionais ou reação a um estímulo?
- 6) Por fim, os autores estipulam três conjuntos principais de emoção: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46-49)

O primeiro conjunto de emoção, “in/felicidade”, diz respeito aos assuntos do coração, tais como ódio, tristeza, amor. O segundo, “in/segurança”, cobre emoções desenvolvidas em um bem-estar social, tais como medo, confiança, ansiedade. E a “in/satisfação” abrange sentimentos ligados à busca de objetivos, tais como tédio, curiosidade, sentimentos de conquista e frustração.

¹² Tais processos serão retomados posteriormente.

Outro sentido atitudinal é o Julgamento. O julgamento lida com as atitudes em relação ao comportamento “os quais admiramos ou criticamos, louvamos ou condenamos” (MARTIN; WHITE, 2005, p.42), como uma avaliação de comportamento.

O julgamento é a posição adotada em relação às atitudes e comportamentos humanos. Franklin (2012) defende que o julgamento “caracteriza linguisticamente as avaliações do comportamento das pessoas” (FRANKLIN, 2012, p. 195, 196).

Esta avaliação está mais voltada ao comportamento humano dentro da sociedade, pois a maneira com que o falante expressa seu julgamento é determinada culturalmente, de acordo com suas crenças e experiências (SARTIN, 2006).

O julgamento pode ser subdividido em dois aspectos: estima social e sanção social. O aspecto da Estima Social diz respeito a comportamentos de normalidade (quão frequente aquilo pode ser), capacidade (quão capaz se é), e tenacidade (quão resoluto pode ser), enquanto a Sanção Social está relacionada à veracidade (quão verdadeiro e confiável algo ou alguém é) e propriedade (quão ético se é) (MARTIN; WHITE, 2005; LOPES; VIAN JR., 2007; CABRAL, 2010).

A estima é mais voltada à linguagem oral, como fofocas, piadas, conversas informais, ao passo que a sanção está ligada à linguagem escrita formal, como leis e decretos. No entanto, ambas podem possuir um sentido positivo e/ou negativo.

A última categoria semântica da Atitude, a Apreciação, está ligada às avaliações sobre forma, aparência, apresentação de pessoas, coisas, atitudes e fenômenos. Esses itens são ainda relacionados aos processos mentais.

Segundo Martin e White (2005), a Apreciação “envolve avaliações de fenômenos semióticos e naturais, de acordo com as possibilidades de serem valorizados ou não em um determinado campo” (MARTIN; WHITE, 2005, p.43) sendo relacionada à estética, e à avaliação de processos e fenômenos.

Martin e White (2005) definem ainda molduras gramaticais para distinguir Atitude. Para Afeto, eles mencionam e exemplificam o verbo sentir: *eu me sinto feliz*. Para o julgamento seria a atribuição de uma atividade diante de um comportamento: *fazer aquilo que bom para eles*. E a apreciação, trata-se de uma atitude diante de alguma coisa: *eu considero bonito*.

A fonte do Afeto são os participantes conscientes (empresa, esposa, filho etc.), seu comportamento é o alvo de Julgamento e a Apreciação é relacionada às coisas.

Para melhor compreensão acerca do primeiro subsistema da teoria da avaliatividade, a Atitude, e suas representações léxico-gramaticais, apresentamos a tabela a seguir:

Quadro 2 - Subsistema de Atitude

Subsistemas da Atitude:	Expressado de maneira geral por:	Exemplos:
Afeto	Processos comportamentais, mentais e relacionais (MARTIN; WHITE, 2005), elementos adverbiais (LOPES; VIAN JR., 2005; CABRAL, 2010), adjetivos (WHITELAW et al, 2005), verbos e substantivos (FREITAS, 2010)	Feliz, miserável, alegre (WHITELAW et al, 2005). Amar, odiar, felicidade, tristeza, horrorizado, inquieto (FREITAS, 2010).
Julgamento	Processos mentais (MARTIN; WHITE, 2005), adjetivos (WHITELAW et al, 2005)	Estima social: <u>Tenacidade:</u> corajoso, fiel, desleal. <u>Normalidade:</u> famoso, sortudo, popular. <u>Capacidade:</u> esperto, competente, imaturo. Sanção social: <u>Propriedade:</u> generoso, virtuoso, corrupto <u>Veracidade:</u> honesto, sincero, subserviente (adaptado de WHITELAW et al, 2005)
Apreciação	Processos mentais (MARTIN; WHITE, 2005), adjetivos (WHITELAW et al, 2005)	Inovador, elegante, monótono, contraditório (WHITELAW et al, 2005)

Fonte: própria, 2015

Vale mencionar que um mesmo léxico pode ser de julgamento ou apreciação, podem ocorrer realizações híbridas. Explosões emocionais são de difícil

classificação, se envolvem afeto, julgamento ou apreciação, podem ser apenas uma intensificação do que está sendo dito, como também podem significar tipos específicos de Atitude.

Para finalizar, Vian Jr. (2009) apresenta resumidamente as categorias de Atitude: “Afeto: recursos utilizados para expressar emoção; Julgamento: recursos utilizados para julgar o caráter; Apreciação: recursos utilizados para atribuir valor às coisas” (VIAN JR., 2009, p. 111).

Já Martin e White (2005) explicam que julgamento e apreciação são sentimentos institucionalizados. O primeiro pela Igreja e pelo Estado e o segundo por sistemas de premiação.

3.3.2 Engajamento

Outro subsistema da teoria da avaliatividade é o engajamento, o qual está relacionado à forma com que o falante se posiciona ao valor apresentado e às possíveis respostas a este valor.

Ao iniciar a discussão sobre engajamento e gradação, Martin e White (2005) confirmam a base em Bakhtin e Voloshinov, assumindo uma postura de que todos os textos estão ideologicamente posicionados e procuram revelar certa influência ao possível leitor.

O foco da análise deste subsistema de engajamento está nos recursos que o falante usa para marcar sua posição na interação, bem como nos seus efeitos retóricos. Em outras palavras, esta dialogia não envolve somente a forma com que o falante se manifesta, mas também suas expectativas em relação ao ouvinte.

A preocupação está na maneira com que o falante reconhece outros falantes e se envolve com eles, ou seja, a forma com que ele interage com as outras vozes em seu discurso, podendo se posicionar a favor, contrariamente ou de modo neutro.

Outra característica investigada é a maneira com que seu falante se posiciona de modo a influenciar seu possível ouvinte. A ideia é sistematizar linguisticamente esses posicionamentos do falante, caracterizando seu estilo interpessoal e suas estratégias retóricas.

Martin e White (2005) reverberam que quando um falante expõe sua posição, opinião, ele não somente se expressa, como também espera que o ouvinte compartilhe com ele tais sentimentos. Por isso, a preocupação deles com alinhamento, concordância, e a relação que o texto constrói entre o falante e o ouvinte.

Foi a partir dessas crenças que os autores desenvolveram os subsistemas de Engajamento e Gradação. Em sua obra, Martin e White (2005) expõem algumas opções de sentidos dos elementos do engajamento: discordância (uma posição contrária), proclamação (garantindo veracidade), entretenimento (posições possíveis) e atribuição (vozes externas).

Para tratar de engajamento, os autores se expressam em relação ao posicionamento intersubjetivo. Eles categorizam como *monoglossic* quando não há referência a outras vozes e *heteroglossic*¹³ quando há.

Esta funcionalidade intersubjetiva, heteroglossia, é dividida entre expansão dialógica e contração dialógica. A expansão dialógica abre espaço para posições alternativas, ao passo que a contração dialógica fecha alternativas dialógicas. Martin e White (2005) apresentam a diferença entre um verbo no imperativo e outro modal. Enquanto que o primeiro é considerado monoglossia, pois não cria possibilidades, o segundo é heteroglossia, uma vez que cria subjetividade ao falante.

A expansão dialógica pode ser expressa de duas maneiras: entretenimento e atribuição.

O Entretenimento diz respeito às diversas vozes presentes no discurso e a do autor é apenas uma dentre elas. A modalidade é um recurso bastante utilizado e o mais importante nesta categoria.

Na Atribuição, a voz do outro é utilizada de modo a interagir com o texto, sem uma indicação dessas outras vozes, criando uma nova subcategoria de Conhecimento. Quando há uma voz explícita sobre a voz autoral, ocorre o Distanciamento. Neste último caso, o autor se exime de responsabilidade em relação àquela voz presente em seu discurso.

A categoria de contração dialógica também possui dois significados: discordância e proclamação. Quando o produtor do texto nega ou se opõe

¹³ Assim como Freitas (2010), optarei pelos termos monoglossia e heteroglossia na língua portuguesa.

claramente a outra voz inserida em seu texto, realiza a discordância, enquanto que na proclamação, isso ocorre de maneira indireta.

Na discordância, como o nome sugere, as alternativas dialógicas são rejeitadas, negadas. Ela possui dois subtipos: negação e contra-argumentação. Na primeira, se expressa uma opinião positiva para depois negá-la e, na segunda, o falante contradiz uma ideia que seria esperada, com a ajuda de itens lexicogramaticais como “porém”, “embora”, “apesar de” (CABRAL, 2010).

O sistema de proclamação realiza-se em três outros subitens: Concordância, Endossamento e Pronunciamento.

Na concordância, o produtor do texto demonstra concordar com a ideia a ser projetada. Ela ocorre quando o falante concorda com o companheiro de diálogo. Trata-se de um jogo retórico muito utilizado.

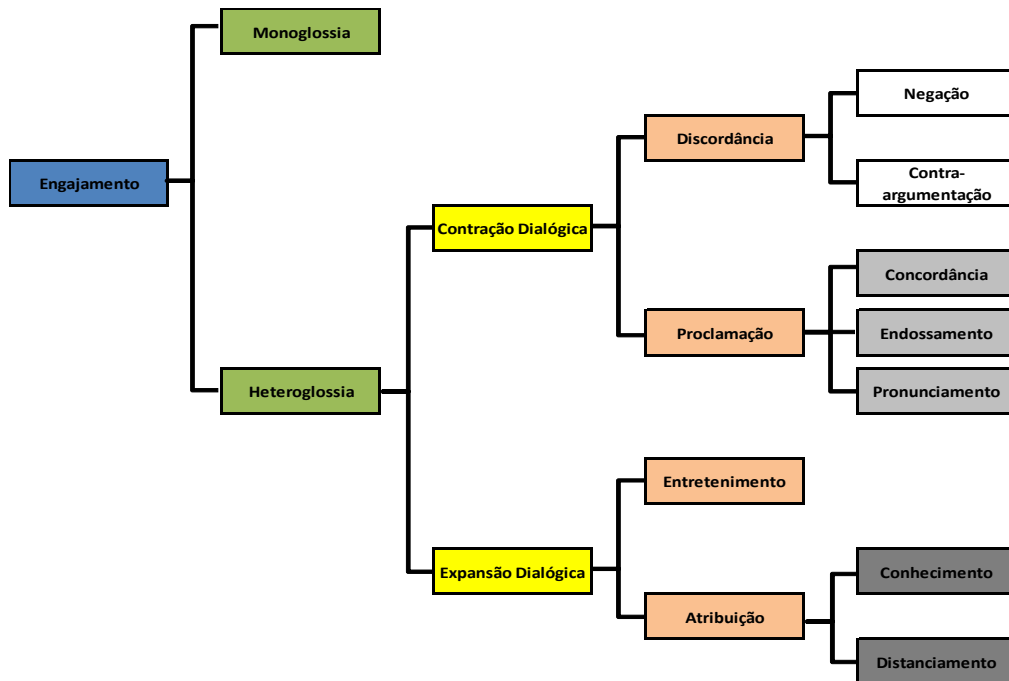
No Endossamento, a voz do autor está em concordância com vozes externas, as quais são consideradas válidas. Em outras palavras, o falante expõe uma garantia daquilo que ele diz por meio de vozes externas.

Finalmente, o Pronunciamento, ocorre quando o autor enfatiza ou intervém em uma outra voz, que pode ser subjetivo, objetivo, explícito ou implícito.

Freitas (2010) apresenta alguns exemplos de avaliações de engajamento: “Não é verdade que...; ao contrário...; eu afirmo...; a verdade é que...; parece que...; aparentemente...; X disse que...; X acredita que...; de acordo com X; na opinião de X; deve ser; pode ser; deveria ser” (FREITAS, 2010, p. 257).

Na imagem adiante, adaptada de Martin e White (2005), tem-se o subsistema de engajamento:

Figura 4 - Subsistema de Engajamento



Fonte:própria, 2015

3.3.3 Gradação

A terceira categoria da teoria da avaliatividade é a gradação. A função deste sistema é de intensificação ou mitigação dos significados instanciados nos outros dois sistemas (CABRAL, 2010; LOPES; VIAN JR., 2007). A avaliação de gradação ocorre por meio de modificadores, tais como: muito, verdadeiramente, levemente; e adjetivos, pelo uso de ótimo ao invés de bom, por exemplo (WHITELOW et al, 2005). Segundo os autores dois eixos compõem a gradação: força e foco.

O Foco é aplicado em categorias não escalares, não passíveis de gradação, como um ajuste de limites. Ele pode ser usado para suavizar ou intensificar uma especificação. E são estes sentimentos que podem causar efeito no leitor. Por isso, é subdividido em precisão e mitigação (este último termo foi adotado em português por Cabral, 2010. Lopes e Vian Jr., 2007 optam pelo termo abrandamento). Como exemplo, Freitas (2010) menciona que “ela é meio legal” caracteriza uma avaliação de mitigação, e “ela é tão bonita” de precisão (FREITAS, 2010, p. 258).

Já a Força envolve significados que indicam intensidade ou quantidade. Por esta razão, pode ser dividido nessas duas estratégias: quantificação e intensificação.

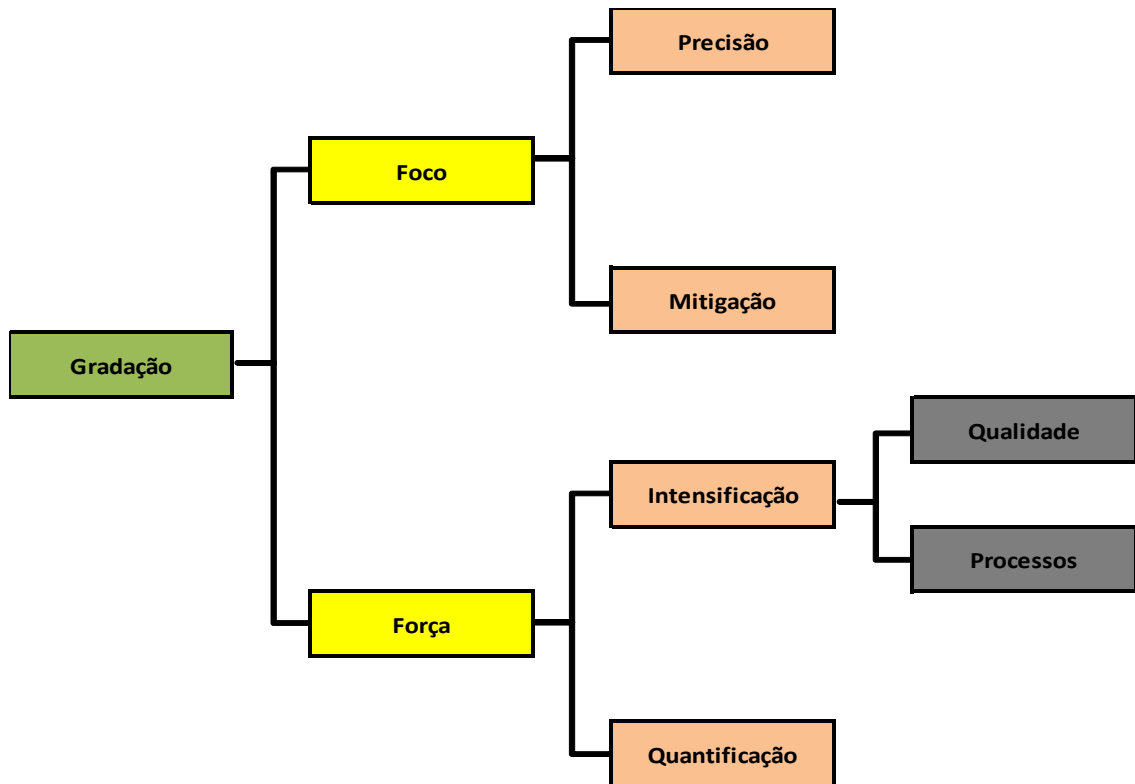
O grau de intensificação é dividido em qualidade e processos. Intensificação também pode ser realizada via repetição (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009). Repetindo o mesmo item lexical ou utilizando diversos itens com a função semântica parecida. Os processos de intensificação podem ocorrer por meio de metáforas e símiles, como exemplos, Freitas (2010) menciona a aplicação de intensificação: “nada especial, meio especial, um quanto especial, bastante especial, extremamente especial, especialíssimo” (FREITAS, 2010, p. 258-259).

Whitelaw et al (2005) explicam que *realmente*, uma avaliação de gradação, pode ser tanto um intensificador de força, como precisão de foco.

A Quantificação, por sua vez, diz respeito à quantidade como tamanho, peso, número, massa. Sua medida pode ser de algo concreto (muitas mesas) ou abstrato (grande problema). Alguns exemplos de quantificação são: “um, nenhum, muitos, poucos, todos, dezenas, milhares” (FREITAS, 2010, p. 259).

A categoria de gradação pode ser observada na imagem adaptada de Martin e White (2005):

Figura 5 - Subsistema de Gradação



Fonte própria, 2015

Para Martin e White (2005), na teoria da avaliatividade, o importante não é a fonte utilizada pelo falante, mas como ele se posiciona em relação às reações e sentidos criados em seu texto para seu leitor.

Lopes e Vian Jr. (2007) alertam sobre o cuidado que deve ser tomado ao fazer uso da teoria da avaliatividade na língua portuguesa, uma vez que há diversas diferenças entre o nosso idioma e a língua inglesa, seja no aspecto socioantropológico ou na estrutura das línguas. Por outro lado, Vian Jr. (2009) defende ser totalmente possível a utilização desta teoria no português brasileiro.

Tendo em vista o referencial teórico a respeito do Sistema da Avaliatividade, no próximo tópico, apresentarei alguns estudos que foram realizados à luz desta teoria.

3.3.4 Pesquisas sob o viés da Teoria da Avaliatividade

Tendo em vista a relevância da Teoria da Avaliatividade para esta pesquisa, e da sua recente e crescente disseminação, neste tópico, busco

compartilhar pesquisadores que investigam a linguagem por meio do sistema da Avaliatividade. Com isso, busco expandir o conhecimento a respeito desta teoria e de outras pesquisas vinculadas a ela.

Whitelaw et al (2005) classificam em seu estudo sentimentos presentes em resenhas de filmes, baseando-se na teoria da Avaliatividade, e defendem que as caracterizações são fundamentadas não somente em fatos, mas também em opiniões, sentimentos e atitudes. Os autores observam que a Apreciação é o tipo de avaliação mais utilizado em resenha de filmes. E consideram o maior desafio na análise de sentimentos a identificação precisa de expressões avaliativas relevantes, incluindo o *appraiser* e o *appraised*, não somente os tipos de avaliação.

Em outro estudo, Junior (2008) desenvolve sua pesquisa analisando relatos de aprendizes de inglês a respeito do processo de aquisição desta língua. Para isso, o autor envolve a Teoria da Transitividade e a Teoria da Avaliatividade. Ao final, o autor argumenta que os processos escolhidos pelos aprendizes exprimem sensações, avaliações e identificações, bem como a complexidade de se aprender uma nova língua.

Vian Jr. (2009) tem como foco os recursos do sistema de Gradação (pertencente a Teoria da Avaliatividade), juntamente com a perspectiva da gramática sistêmico-funcional e a noção bahktiniana de dialogismo, para avaliar excertos do livro “Mundo Perdido” de Patrícia Melo (2006).

O autor compartilha a complexidade do Sistema da Avaliatividade e de sua nomenclatura (tanto em português como em inglês). Ademais, Vian Jr. (2009) indica que “um sistema lexical pode assumir um significado avaliativo em um contexto e não em outro” (VIAN JR., 2009, p. 126), dependendo das relações e dos papéis sociais, do contexto e da relação com os interlocutores, o que, ao meu ver, enriquece a análise, ainda que de forma mais complexa.

Lima e Coroa (2010) utilizam o Sistema da Avaliatividade para analisar uma reportagem publicada na Revista Veja (WEINBERG; PEREIRA, 2008). Os resultados indicam a presença de avaliações atitudinais de julgamento, avaliações de engajamento por expansão dialógica (de entretenimento e atribuição) como elementos retóricos. Como conclusão, as autoras defendem o uso da avaliatividade para análise e caracterização composicional de gêneros textuais, e indicam a junção desta teoria com a análise gramatical sistêmico-funcional.

Diferente de Lima e Coroa (2010), Vian Jr. (2009) e Whitelaw et al (2005), e assim como Junior (2008) e Freitas (2010) investigam os itens avaliativos presentes no discurso oral, neste caso, em narrativas realizadas por migrantes do interior de Goiás, a respeito de suas experiências no exterior. A análise empreendida permite concluir que as avaliações atitudinais dos cenários estrangeiros estão nos campos da apreciação, afeto e julgamento, e denotam apreensão, desorientação e medo, enquanto as avaliações de engajamento estão relacionadas ao interior, contexto de origem dos migrantes, ao qual eles procuram se alinhar.

Já Cabral (2010) apresenta em seu estudo aspectos introdutórios e conceitos importantes da Teoria da Avaliatividade. A autora defende seu uso para pesquisadores que buscam estudar os sentimentos expressos pela linguagem.

Podemos notar, a partir das pesquisas mencionadas previamente, que a Teoria da Avaliatividade serve de aporte teórico-metodológico para a análise de diversos gêneros textuais, também é investigada em conjunto com outras teorias, em especial, nesta pesquisa e como compartilham os próprios autores Martin e White (2005), com o Sistema da Transitividade.

Tendo evidenciado estudos acerca do Sistema da Avaliatividade, no tópico adiante discutirei aspectos da Transitividade e da LSF.

3.4 A TRANSITIVIDADE SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

Pesquisas sob o viés funcionalista investigam as formas linguísticas e suas funções nas situações reais de comunicação. Cunha e Souza (2011) advertem que existem duas vertentes funcionalistas: a Linguística Funcional norte americana e a LSF. Ambas defendem que o funcionalismo “não se manifesta apenas no verbo, mas na totalidade da oração” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.11).

A perspectiva funcionalista prioriza “a função que a forma linguística desempenha na interação comunicativa” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.15). Por considerar a língua como fenômeno social, portanto derivada do seu próprio uso na sociedade humana, esta pesquisa é de cunho funcionalista, e recorre a LSF para a análise de seu corpus.

A LSF é a corrente funcionalista marcada pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday, “seu foco de interesse é o uso da língua como forma de

interação entre os falantes” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 24). E como Cunha e Souza (2011) e Ramalho (2005) defendem, a LSF serve de instrumento teórico-metodológico para a ADC, e sua preocupação “é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 24).

O termo *sistêmico* é explicado por Cunha e Souza (2011) como referências aos sistemas da linguagem, e o *funcional* às funções da linguagem.

Como já mencionado, para a LSF:

todo discurso desempenha três metafunções simultâneas, inerentes a qualquer discurso: a ideacional, a interpessoal e a textual: a metafunção ideacional contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença, por meio da representação particular do mundo. A metafunção interpessoal contribui para a constituição de relações sociais, e a função textual diz respeito à maneira como as informações são organizadas e relacionadas ao texto” (RAMALHO, 2005, p. 283).

As metafunções, acima mencionadas, estão presentes em qualquer uso da linguagem e conforme são organizadas, os significados se realizam.

Considerando que a teoria da transitividade, assim como Fairclough, reconhece a “língua como atividade social enraizada no uso cotidiano e condicionada por pressões advindas de situações de interação variadas” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 09), e que Halliday identifica a linguagem como um sistema semiótico social, um significado da cultura humana (CUNHA; SOUZA, 2011), a transitividade abordada pela LSF pode ser investigada por meio das funções sociais, e é relacionada à metafunção ideacional. A transitividade é, portanto, a materialização das atividades humanas “através dos tipos de processos (verbos)” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 67). E o grande interesse da LSF sob a ótica do funcionalismo é investigar e compreender o modo como as pessoas usam a linguagem.

Para isso, a transitividade possui três processos: processos (grupo verbal), participantes (grupo nominal) e circunstâncias, “que permitem analisar quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.68) associadas aos processos (grupos adverbial ou locução preposicional). Esses

papeis são conectados aos sintagmas verbais, nominais e adverbiais, respectivamente.

“Processos são os elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir; realizam-se através de sintagmas verbais” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68). Eles são classificados em: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Associados a participantes e circunstâncias.

Segundo Cunha e Souza, 2011, os processos verbais podem ser divididos em principais (materiais, mentais e relacionais) e secundários (comportamentais, verbais e existenciais). Por serem categorias indistintas, os processos se relacionam em um *continuum*, o qual é baseado no princípio da indeterminação semântica.

Para Halliday e Matthiessen (2004) existe uma definição clara entre experiências externas e internas. A primeira diz respeito ao mundo externo e suas categorias gramaticais que são os processos materiais, enquanto que a segunda refere-se aos processos de consciência e são ilustrados pelos processos mentais. Portanto, processos materiais e mentais são os aspectos exteriores e interiores da nossa experiência.

Os processos materiais são relacionados ao fazer, “representados por verbos como nadar, telefonar, ler, comprar etc.” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.71). Eles são classificados em 2 tipos: criativos e transformativos. Seus participantes podem ser: ator, meta, extensão e beneficiário.

De acordo com Cunha e Souza (2011), os processos mentais “lidam com a apreciação humana do mundo. Através de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um texto” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 73). Trata-se dos processos de sentir, de percepção, de afeição e de cognição. Os participantes são o experienciador e o fenômeno. O primeiro é consciente do sentir e o segundo o fato é percebido, sentido.

Além desses dois processos, Halliday e Matthiessen (2004) reconhecem os processos relacionais, os quais representam a relação que fazemos entre uma experiência e outra, e são considerados aqueles que classificam e identificam.

Conforme Cunha e Souza (2011), os processos relacionais estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as.

Eles podem representar: intensidade, circunstância, possessividade. Os participantes são atributivos ou identificadores.

Esses três processos configuram os principais tipos de processos. Entretanto, Halliday e Matthiessen (2004) identificam três fronteiras. Entre os processos mental e relacional, existe o processo verbal: “relações simbólicas construídas na consciência humana e promulgadas em forma de linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.171). Tais processos dizem respeito aos verbos que expressam o dizer. Os participantes são: dizente, receptor, verbiagem (CUNHA; SOUZA, 2011).

Na fronteira entre os processos relacionais e materiais há o processo existencial, o qual, como o nome adianta, refere-se à existência. Possui um participante: existente.

Quanto ao processo comportamental, pode ser encontrado entre os processos materiais e mentais e representa o “agir dos processos de consciência e estados psicológicos” (HALLIDAY, 2004, p.171). Como o nome sugere, os processos comportamentais indicam os comportamentos humanos (tanto atividades psicológicas como fisiológicas). Como participantes possuem o comportante e o Behaviour (CUNHA; SOUZA, 2011).

As circunstâncias referem-se “às condições e coerções relacionadas ao processo” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.76). As circunstâncias são menos influentes para os processos do que os participantes, pois não atuam como sujeito, são representadas por advérbios e sintagmas adverbiais e podem ter ou não a mesma significação em diferentes processos.

Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que a linguagem “constrói experiência humana” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.29), a qual consiste em uma corrente de eventos fragmentados na gramática da oração. Um processo que se desenrola através do tempo, com participantes e circunstâncias. Este sistema gramatical é a transitividade, que “constrói o mundo de experiência em um conjunto manejável de tipos de processos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170).

Enfim, a análise da transitividade funcionalista da LSF investiga esses três aspectos: processos, circunstâncias e participantes, os quais permitem desvendar o texto e compreender seu significado global.

Cunha e Souza (2011) defendem que a transitividade permite olhar o global. Da mesma maneira, Halliday e Matthiessen (2004) afirmam que esta teoria

se preocupa com a língua como um todo e sua análise deve ser vista pela figura total. Aquilo que é investigado em um aspecto contribui para esta visão da figura total. Esta é a teoria sistêmica, a qual o autor define como *comprehensive*.

Halliday e Matthiessen (2004) defendem a escolha desta teoria, pois a língua não pode ser compreendida como uma totalidade de partes. A compreensão está na dinâmica e na natureza do sistema semiótico como um todo.

Para o autor, pela gramática expressamos nossas experiências e emoções a partir de uma grande variedade de interpretações. Portanto, no que concerne aos procedimentos de análise, investigarei as escolhas linguísticas das participantes a fim de compreender seus posicionamentos em relação ao mestrado.

Diante do exposto, finalizo este capítulo, cujo objetivo foi o de apresentar as perspectivas teórico-metodológicas basilares da minha pesquisa, sendo elas: a ADC, a Teoria da Avaliatividade e a LSF. No capítulo a seguir, apresentarei a metodologia adotada.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordo a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Inicialmente, apresentarei a natureza da pesquisa, bem como os pressupostos que a caracterizam. Em seguida, detalho o contexto e os participantes do estudo, bem como os procedimentos e instrumentos usados para a geração de dados. Além disso, é apresentada a concepção de ética que orienta este trabalho. Para finalizar, demonstro os procedimentos utilizados para a análise do corpus.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, pode ser caracterizada como um estudo de caso de cunho qualitativo, realizada por meio da Análise de Discurso Crítica (ADC). A investigação qualitativa é entendida como um campo para a crítica científica social (SCHWANDT, 2006), em outras palavras “é uma forma de pesquisa potencialmente crítica” (RESENDE, 2009). Da mesma forma, a ADC propõe uma leitura crítica para a compreensão de crenças e ideologias. Assim, este estudo é ancorado na ADC e adota uma postura crítica.

Com o intuito de refletir a relação entre linguagem e sociedade (RESENDE, 2009), a ADC é uma abordagem equilibrada entre aspectos sociais e linguísticos (RESENDE; RAMALHO, 2006) e possui um caráter interdisciplinar. De modo que, procuro estabelecer um diálogo entre o Sistema da Avaliatividade e o Sistema de Transitividade para a análise dos dados.

A análise dos dados foi organizada de acordo com as três perguntas de pesquisa deste estudo. Cada pergunta originará um tópico de análise, quais sejam: 1) Desejos e aptidões; 2) mudanças e (re)construções; e 3) O mestrado e o desenvolvimento profissional. Tais tópicos serão ilustrados por meio de quadros com suas respectivas categorias de interpretação logo mais.

4.2 CONTEXTO

O contexto em que pesquisa ocorreu é o Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (a partir daqui, PPGEL), na região sul do Brasil.

Este programa investigado é dividido em duas áreas de concentração: linguagem e significação; e linguagem e educação. Cada uma dessas áreas é subdividida em duas linhas de pesquisa: 1) Descrição e análises linguísticas, 2) Estudos do texto/discurso; 3) Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens, 4) Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira.

O foco desta pesquisa encontra-se na linha 4: Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira. Esta linha define-se por “Estudos direcionados às situações de ensino/aprendizagem e de formação do professor de língua estrangeira, objetivando estabelecer relações entre aspectos teóricos e a prática docente¹⁴”.

Vale salientar que o PPGEL foi reorganizado no ano de 2005, sendo este o início da linha de pesquisa 4, culminando nas primeiras defesas de mestrado em 2007.

4.3 GERAÇÃO DE DADOS

Como mencionado anteriormente, os dados para este estudo foram gerados em dois momentos: inicialmente, por meio de questionários e, posteriormente, por entrevistas semiestruturadas.

Devido a minha inserção no PPGEL, optei por este programa de pós-graduação para a realização da minha pesquisa. Assim, no início de 2013, verifiquei no site do PPGEL os professores que compunham o quadro de docentes da linha de pesquisa 4¹⁵. Naquele momento, quatro professoras faziam parte deste programa e linha de pesquisa.

Para localizar os alunos egressos do curso de mestrado entre os anos de 2007 e 2013, a ferramenta do currículo *Lattes* foi fundamental. Ao acessar o

¹⁴ Disponível em: <http://www.uel.br/cch/ppgel/index.php/areas-e-linhas>.

¹⁵ Idem.

currículo dos docentes inseridos no programa de pós-graduação *stricto sensu*, foi possível encontrar as orientações de mestrado já concluídas. Outro auxílio essencial foi o da secretaria do PPGEL, que me forneceu e-mails e informações não obtidas por meio do *Lattes*.

Dentre os 29 alunos egressos neste período específico, foi possível estabelecer contato com 24, cujos e-mails estavam disponíveis em listas de alunos do programa. Assim, em julho de 2013 foi encaminhado um e-mail para cada um deles convidando-os a participar da pesquisa, para isso, eles deveriam responder ao questionário.

O questionário tinha o propósito de conhecer o perfil dos alunos egressos e, para tanto, foram criadas 18 perguntas de múltipla escolha (Apêndice 2), sendo o objetivo de mapear informações sobre a formação inicial e a atuação profissional atual dos participantes, e 8 questões discursivas que tinham como foco revelar especificidades em relação a formação profissional.

Como já salientado, dos 24 e-mails enviados, 13 alunos egressos responderam ao questionário.

Após esta primeira fase na geração de dados, todos os 13 alunos foram convidados, via e-mail, a participar de uma entrevista semiestruturada individual (Apêndice 3). Dentre eles, cinco alunas concordaram em participar da entrevista¹⁶.

Primeiramente, foram feitas duas entrevistas piloto com dois alunos no primeiro ano do mestrado do PPGEL, cujo objetivo era verificar se o roteiro seria condizente com as necessidades da pesquisa, bem como me familiarizar com o procedimento. Após a gravação em áudio das entrevistas piloto, o conteúdo foi transcrito e analisado.

Finalmente, as entrevistas foram conduzidas entre dezembro de 2013 e julho de 2014. Todas foram gravadas em áudio e transcritas para a análise. Vale mencionar que uma participação ocorreu via Skype, enquanto as outras foram feitas pessoalmente nas dependências da Universidade.

Todos os dados gerados nesta pesquisa, por meio dos questionários e da transcrição das entrevistas semiestruturadas, ficarão guardados pelo período

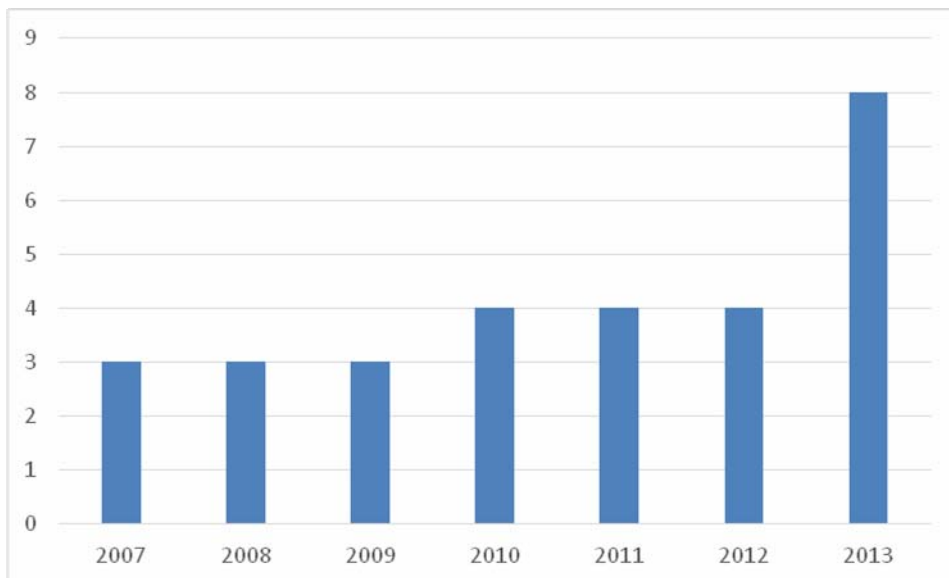
¹⁶ O roteiro da entrevista foi desenvolvido por mim com a supervisão da minha orientadora.

de 5 anos e acessíveis a outras pesquisas, desde que autorizado pelos participantes.

4.4 PARTICIPANTES

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizados com alunos egressos do curso de mestrado do PPGEL, como mencionado, exclusivamente da linha 4, desde as primeiras defesas datadas no ano de 2007 até 2013. Apresento, no gráfico a seguir, o número de alunos egressos neste período, totalizando 29 mestres em 7 anos:

Gráfico 1 - Número de alunos egressos no programa PPGEL



Dentre os 29 alunos egressos, 13 se disponibilizaram a participar da primeira fase, um questionário respondido via e-mail, a partir do qual serão apresentadas as informações a seguir.

Primeiramente, é importante mencionar que apenas um participante é do sexo masculino. Em relação à faixa etária dos alunos egressos respondentes do questionário, 10 estão entre 25 e 39 anos, apenas um tem menos de 25 anos de idade e dois mais de 40 anos.

No que diz respeito à universidade em que os alunos concluíram o curso de graduação, 10 alunos foram formados na mesma Instituição de Ensino

Superior, a UEL (ou seja, 77% do número total de egressos) e apenas 3 estudaram em instituições diferentes, quais sejam a Universidade Estadual de Maringá e a Unicentro. O ano de término da graduação varia entre 1996 e 2010.

Ao serem questionados se atuam como professores, 8 responderam afirmativamente e 5 não. Daqueles cujas respostas foram negativas, as razões de não estarem lecionando no momento da participação na pesquisa são: a obtenção de bolsa de estudos de Doutorado (3 alunos), trabalho na área de gestão e um não informou a razão.

Dentre os 8 alunos que seguem a carreira docente, seis informaram atuar no nível universitário (todos em instituições públicas), um no ensino fundamental e médio (também no contexto público de ensino) e um mencionou trabalhar em escola de idiomas.

Os alunos também foram interrogados quanto ao desejo de mudar de contexto de trabalho. Cinco responderam que não e três indicaram uma resposta afirmativa. Vale salientar que os professores que indicaram tal interesse, justificaram pelas seguintes razões: a localização do trabalho e o desejo de passar em um concurso para lecionar no ensino superior.

Outro aspecto investigado no questionário foi acerca do início da carreira docente. Os participantes foram questionados se ao início da carreira eles já eram licenciados, apenas 3 dos 13 alunos egressos indicaram que sim.

Quando questionados se gostariam que os filhos seguissem a mesma carreira profissional, 9 participantes responderam que sim, 2 revelaram uma resposta negativa e 2 não responderam esta pergunta.

Em relação à satisfação com a profissão docente, 9 sentem-se satisfeitos com a escolha, 3 optaram por não responder este questionamento e apenas um indicou não estar satisfeito com o ofício.

Vale mencionar ainda que dos 13 participantes do questionário, 7 estão em curso de doutorado.

Na segunda parte da geração de dados, todos os alunos respondentes do questionário foram convidados a participar de uma entrevista individual semiestruturada. Dentre eles, cinco se dispuseram a dar continuidade na pesquisa. Desta vez, todos os 5 participantes são mulheres e atualmente estão fazendo doutorado.

4.5 ÉTICA NA PESQUISA

A postura ética subjacente a esta pesquisa fundamenta-se no “conceito de ética como prática social de cuidado com o outro” (MATEUS, 2011, p.188), por isso me preocupo com as questões éticas formais e sociais.

Para cumprir com as demandas formais da pesquisa, desenvolvi um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I). No entanto, corroboro com Campos (2013), por entender que a conduta ética vai além deste documento, sendo este a materialização de um compromisso ético. Tal compromisso ético diz respeito também à ética no tratamento dos dados e dos resultados. Todas as informações contidas nesta dissertação são fiéis à geração dos dados, tanto dos questionários como das entrevistas semiestruturadas.

Todos os participantes da entrevista receberam o termo, impresso ou digitalizado, nele, haviam as informações acerca da pesquisa, bem como a opção de participar, voluntariamente, ou não. Para garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos (Laila, Rhayza, Luana, Bárbara e Bruna).

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a geração dos dados, inicialmente foram organizadas as informações obtidas nos questionários, as quais foram explicitadas anteriormente na descrição dos sujeitos de pesquisa, além disto, tais características serão relacionadas às análises das entrevistas.

Em relação às informações presentes nas transcrições das entrevistas, estas foram analisadas com base nos significados representacional e identificacional de Fairclough (2003) e as categorias de análise utilizadas foram a Teoria da Avaliatividade e a Teoria da Transitividade. O quadro a seguir ilustra esta organização:

Quadro 3 - Organização para análise dos dados

Pergunta de pesquisa	Dados analisados	Perguntas da entrevista	Categorias de análise
Que motivos os professores apresentam para ingressar no mestrado?	Excertos das transcrições das entrevistas semiestruturadas e questionários.	Qual foi o motivo de fazer mestrado? Ao término, seu objetivo foi atingido?	Teoria da Avaliatividade e Teoria da Transitividade.
Como os professores avaliam as mudanças decorrentes do mestrado, de maneira a (re)construir sua identidade profissional docente?	Excertos das transcrições das entrevistas semiestruturadas e questionários.	Você vê mudanças no seu trabalho no começo da sua carreira para hoje? Que mudanças são essas e que fatores promoveram essas mudanças? Que fatores fizeram com que você mudasse?	Teoria da Avaliatividade e Teoria da Transitividade.
Que representações os professores expressam sobre a importância do mestrado em seu desenvolvimento profissional?	Excertos das transcrições das entrevistas semiestruturadas e questionários.	Você atribuiria mudanças no seu trabalho como professor de sala de aula a sua formação de mestrado? Em que aspectos sua prática docente foi resignificada após este processo?	Teoria da Avaliatividade e Teoria da Transitividade.

Fonte: adaptado de Piconi, 2009

Frente ao exposto, no capítulo 5, apresentarei o desenvolvimento da análise dos dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Como apresentado no capítulo 2 desta dissertação, cada vez mais pesquisadores têm se debruçado sobre os sentidos e efeitos da identidade docente. Este estudo busca refletir sobre os caminhos traçados pela formação docente no Brasil e investigar a influência do curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado na identidade do professor de língua inglesa.

Portanto, como já mencionado, o objetivo principal desta pesquisa é analisar o impacto da formação continuada em nível de mestrado no desenvolvimento das identidades de professores de inglês. Para buscar tal objetivo, procuro responder às seguintes perguntas: 1) Que motivos os professores apresentam para ingressar no mestrado? 2) Como os professores avaliam as mudanças decorrentes do mestrado, de maneira a (re)construir sua identidade profissional? 3) Que representações os professores expressam sobre a importância do mestrado em seu desenvolvimento profissional?

Este estudo corrobora com o de Campos (2013) por entender que as representações das alunas egressas a respeito do mestrado incidem em sua identidade docente. Portanto, a análise das representações geradas discursivamente me permitirão compreender a relação das alunas egressas com o curso de mestrado e, assim, aspectos de suas identidades docentes.

Ademais, como Martin e White (2005) afirmam que todos os textos estão ideologicamente posicionados, penso que minha análise não pretende ser imparcial, uma vez que esta foi realizada a partir do meu conhecimento, valores e crenças, e dos meus olhares em relação aos dados.

Portanto, confirmo a não-neutralidade na pesquisa postulada pela análise do discurso crítica, pois como defende Chouliaraki e Fairclough (1999), um mesmo texto pode ter diferentes sentidos, os quais são construídos pelas propriedades do texto e do intérprete. Assim, a própria escolha das teorias já representa meu posicionamento.

Finalmente, frente ao *corpus* constituído das transcrições das entrevistas semiestruturadas, a organização da análise se deu em relação às perguntas de pesquisa, sendo assim, a análise apresentada a seguir está dividida em três momentos: 1) Desejos e aptidões; 2) Mudanças e (re)construções; e 3) O

mestrado e o desenvolvimento profissional; como mostra a tabela das categorias de interpretação a seguir:

Quadro 4 - Perguntas de pesquisa que subsidiaram a análise

Perguntas de pesquisa	Tópico	Excertos
Que motivos os professores apresentam para ingressar no mestrado?	Desejos e aptidões	1 a 12
Como os professores avaliam as mudanças decorrentes do mestrado, de maneira a (re)construir sua identidade profissional docente?	Mudanças e (re)construções	13 a 22
Que representações os professores expressam sobre a importância do mestrado em seu desenvolvimento profissional?	O mestrado e o desenvolvimento profissional	23 a 29

Fonte: própria, 2015

5.1 DESEJOS E APTIDÕES

Em relação aos resultados das análises dos dados, primeiramente, discutirei as respostas à pergunta de pesquisa: 1) Que motivos os professores expressam para o ingresso no mestrado? Para respondê-la, como mencionado anteriormente, utilizei a categoria analítica da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e a da Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; CUNHA; SOUZA, 2011) a fim de identificar o posicionamento dos professores quanto à motivação ao curso.

Com base na análise desenvolvida nos excertos a seguir, criei categorias de interpretação a partir das quais organizo a análise. Entendo que as motivações para o ingresso no curso de pós-graduação em nível de mestrado são majoritariamente: o desejo de lecionar no ensino superior (quatro das cinco participantes revelaram) e a aptidão pelo estudo (novamente quatro das cinco participantes indicaram). E ainda a falta de perspectiva na carreira, a influência causada pela iniciação científica e o exemplo de outros professores na família.

Os motivos apontados, nos excertos, referentes à esta pergunta de pesquisa foram subdivididos da seguinte maneira:

Quadro 5 - Categorias de interpretação para análise da primeira pergunta de pesquisa

Motivações	Excertos	Aluna egressa
Exemplo de outros familiares	1	Rhayza
Desejo de lecionar no ensino superior	2, 3, 9, 4, 5	Rhayza, Lailla, Luana, Bárbara
Aptidão pelo estudo/pesquisa	4, 12, 5, 6, 9	Luana, Bárbara, Bruna, Lailla
Falta de perspectiva na carreira	6, 7	Bruna
Influenciada pela iniciação científica	6	Bruna

Fonte: própria, 2015

É possível notar que alguns excertos das entrevistas se repetem tanto no quadro contendo as categorias de interpretação, como no texto adiante. Isso ocorre porque na mesma fala as participantes expressaram razões diferentes para o ingresso no mestrado. Assim, o mesmo excerto pode ser apresentado novamente em uma categoria diferente de interpretação dos dados.

Para ilustrar um dos motivos apontados acima, destaco o excerto da participante Rhayza, a qual foi a única a justificar sua escolha a partir de exemplos de professores na sua família.

Excerto 1:

Bom, primeiro que, desde que eu escolhi fazer Letras eu queria, eu coloquei na minha cabeça que eu ia ser doutora nisso. E que eu não ia fazer só por fazer, entendeu? Porque tem professores na minha família e um deles inclusive professor aqui da faculdade, de outra área, da área de matemática, em quem eu espelhei. (Rhayza)

Ao reverberar que se espelhou em professores na sua família, Rhayza faz uma avaliação atitudinal de julgamento, segundo a categoria analítica da avaliatividade. A categoria de atitude é considerada um mapeamento de sentimentos (MARTIN; WHITE, 2005) e pode ser expressada por meio de verbos, substantivos e adjetivos (WHITE LAW et al, 2005), seu subsistema de julgamento, como o nome sugere, lida com recursos para avaliar comportamentos e princípios. Por isso, a metáfora *em quem eu me espelhei*, parece indicar o posicionamento da professora em relação à escolha do mestrado e à carreira dos familiares, ou seja, ao avaliar,

julgar a profissão de seus parentes, a participante desenvolve o desejo de seguir este mesmo caminho.

As orações *Desde que eu escolhi fazer letras, eu queria*, são orações de processos mentais. Em geral, os processos mentais “lidam com a apreciação humana do mundo. Por meio de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um texto” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.73). Por isso, é possível inferir que a aluna enfatiza seu desejo de se tornar doutora, exposto também nas orações seguintes: *coloquei na minha cabeça*, a qual, segundo Junior (2008) é caracterizada como um processo material, e relacional, marcada pelo verbo tornar-se: *que eu ia ser doutora nisso*.

O experienciador nas orações de processos mentais descritas acima é a própria participante: *eu escolhi, eu queria, (eu) coloquei (na minha cabeça)*, de modo que Rhayza estabelece uma relação entre ela (eu) e o curso de Letras e o curso de doutorado (pois ela indica o desejo de ser doutora), os quais passam a ser classificados como fenômenos.

A expectativa de tornar-se doutora apresentada na oração *Eu ia ser doutora nisso*, no excerto 1, pode ser classificada como oração de processo relacional e denota intensidade (CUNHA; SOUZA, 2011), uma vez que as orações de processo relacional identificam e/ou classificam as entidades por meio de conexões entre elas.

Oliveira e Fernandes (2014) afirmam que a profissão docente é a mais desprestigiada e a menos atrativa no Brasil. As autoras revelam que a média salarial dos professores da educação básica é pouco maior do que a metade do salário de outros profissionais com a mesma formação em nível superior (deve-se considerar ainda a grande diferença na remuneração docente nos estados brasileiros).

Diante desses fatos, o ofício docente na educação básica é socialmente marcado como uma profissão desprestigiada e, como mencionado anteriormente, está em crise. Desta maneira, acredito que a identidade docente é moldada por esses aspectos, fazendo com que os próprios professores enxerguem seu curso de graduação de maneira inferior. Como podemos observar na oração de processo material da aluna egressa: *E que eu não ia fazer só por fazer*.

A aluna parece corroborar com a ideia de que ser formada em uma licenciatura e atuar na educação básica é algo inferior ao fato de tornar-se mestre e/ou doutora e lecionar no ensino superior.

Costa e Pessoa (2013) investigam as representações, ora fortalecida, ora subalterna da identidade docente. Segundo elas, um dos principais fatores condicionantes de uma identidade docente subalterna são “as expectativas não alcançadas na formação universitária” (COSTA; PESSOA, 2013, p. 189). Na fala da Rhayza, penso que a representação sobre a sua identidade profissional é vista de forma subalterna, uma vez que ela parece acreditar que cursar somente a graduação de Letras é *fazer por fazer*, em outras palavras, de menor prestígio. Ou seja, a repetição do processo material *fazer* indica, como comumente usado na língua portuguesa coloquial, realizar uma ação sem maior presteza ou dedicação.

No que diz respeito ao desejo de lecionar no ensino superior, a segunda categoria interpretativa dos dados, a justificativa de 4 das 5 participantes culmina no interesse no mestrado para ingressar neste contexto. A seguir, trarei os excertos que representam esta razão.

Excerto 2:

(...) porque eu sabia que eu ia fazer o mestrado e que com o mestrado eu já poderia dar aula em faculdade, isso também já era meu objetivo, né? Não quero ficar dando aula em escola pro resto da vida. Quero que minha carreira atinja outros níveis, né? Quero dar aula na faculdade, quero dar aula no ensino superior. (Rhayza)

Neste caso, a aluna egressa revela seu desinteresse em lecionar no ensino regular: *Não quero ficar dando aula em escola para o resto da vida*. Esta oração de processo mental, indicada pelo verbo *querer*, o qual aponta seu desejo representado no texto (CUNHA; SOUZA, 2011), expressa uma atitude de afeto negativo, demonstrando insatisfação pelo uso da palavra *não* (*quero*). Visto que o afeto diz respeito aos sentimentos (positivos e negativos) e é classificado em 3 conjuntos principais de emoção: (in)felicidade, (in)segurança e (in)satisfação.

Neste trecho, Rhayza parece indicar que suas escolhas profissionais são feitas a partir daquilo que não a agrada (*Não quero ficar dando aula em escola*

pro resto da vida), como também por aquilo que ela realmente deseja (*Quero dar aula na faculdade, quero dar aula no ensino superior*).

Por outro lado, as orações de processos mentais *quero que minha carreira atinja outros níveis, né? Quero dar aula na faculdade, quero dar aula no ensino superior*, denotam seu real interesse pela carreira profissional. Essas sentenças são marcadas pelo experienciador *eu*, o mesmo processo mental *quero* e os fenômenos são *minha carreira atinja outros níveis, dar aula na faculdade e dar aula no ensino superior*, marcando explicitamente o que ela “quer”.

A repetição do verbo querer é caracterizada pela categoria analítica da avaliatividade como gradação de força de intensidade. A partir do uso repetitivo desse verbo, a participante enfatiza sua vontade de lecionar no ensino superior, fator que a motivou a ingressar no programa de mestrado.

Diante desta análise e do desejo de Rhayza de que sua “carreira atinja outros níveis”, faz-se necessário reiterar que a identidade docente tem sido constrangida pelo atual desprestígio desta profissão, fazendo com que os professores se sintam motivados a ingressar nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, para, conseqüentemente, lecionar no contexto do ensino superior. Penso que se os professores da educação básica fossem igualmente valorizados, financeiramente e socialmente, e ainda tivessem melhores condições de trabalho, muitos não almejariam “outros níveis” em suas carreiras.

Esta mesma razão é apresentada por Lailla:

Excerto 3:

Bom, eu entrei no mestrado porque eu queria dar continuidade aos meus estudos e queria também entrar no ensino superior, então pra isso eu precisava fazer mestrado e na sequência doutorado. (Lailla)

A oração de processo mental *Eu queria dar continuidade aos meus estudos* revela o interesse da participante em estudar. O experienciador *eu* está conectado ao fenômeno *continuidade aos meus estudos*.

Assim como Rhayza, Lailla também demonstra sua vontade de lecionar no ensino superior, e *queria também entrar no ensino superior*. De maneira que a oração de processo mental, cujo experienciador é o *eu*, está direcionada ao fenômeno *entrar no ensino superior*.

Sendo assim, podemos compreender, a partir dessas duas orações de processo mental, as razões que levaram a professora a ingressar no mestrado, revelando uma atitude de afeto positivo pelo curso de pós-graduação (representado pela continuação dos estudos) e a carreira universitária.

A última sentença ilustra a obrigatoriedade vista pela aluna em concluir o curso de mestrado e o de doutorado, marcada pela oração de processo material *eu precisava fazer mestrado e na sequência doutorado*, cujo ator é o *eu* e a meta é *fazer mestrado e na sequência doutorado*. As orações de processo material indicam ações de mudanças, são o próprio processo do *fazer* (CUNHA; SOUZA, 2011).

Ao indicar certa necessidade em fazer mestrado e doutorado, Lailla parece relevar mais do que apenas um desejo, uma motivação para fazer o mestrado, uma vez que para dar continuidade em seus estudos, como ela menciona, Lailla poderia optar por outros cursos. Sendo assim, o processo material *fazer* parece representar a mudança que ela almeja em sua vida profissional – *entrar no ensino superior* - decorrente do atual cenário da profissão docente.

No próximo excerto, Luana aponta seu interesse pelo ensino superior e pela pesquisa:

Excerto 4:

Eu já tinha essa ideia de seguir carreira acadêmica. E assim a paixão pela pesquisa desde a graduação, né? (Luana)

Esta aluna egressa também expõe seu desejo em construir uma carreira universitária. A oração *eu já tinha essa ideia* é de processo relacional e denota possessividade (CUNHA; SOUZA, 2011), pois a participante indica a conexão com a carreira universitária a partir do processo de possuir tal objetivo (ideia).

Além disso, a participante expressa sua afeição especificamente pela pesquisa (diferentemente das outras professoras que falam sobre o processo material de estudar). Pela categoria analítica da avaliatividade, *a paixão pela pesquisa desde a graduação* é caracterizada como uma representação positiva e indicativa de avaliação atitudinal de afeto, uma vez que parece revelar os sentimentos positivos da participante.

E por fim, o último excerto que representa a intenção de lecionar no ensino superior:

Excerto 5:

Eu almejava dar aula no ensino superior e sem o mestrado, doutorado, não conseguiria... Então acho que tem tudo a ver com eu sempre estudar, estar estudando... Sempre... E também por focar no ensino superior. (Bárbara)

Assim como Lailla, Rhayza, e Luana, Bárbara também revela seu interesse pelo estudo e pela carreira universitária. A oração de processo mental *eu almejava dar aula no ensino superior*, cujo experienciador é o *eu* e o fenômeno é *dar aula no ensino superior*, representa tal desejo. Em seguida, ela afirma que *sem o mestrado, doutorado, não conseguiria* revelando um valor mandatório da conclusão desses cursos para atingir seu objetivo (dar aula no ensino superior).

Ao analisar a sentença *Então acho que tem tudo a ver com eu sempre estudar, estar estudando... Sempre*, pela categoria analítica da avaliatividade, temos uma avaliação de gradação de força de intensidade, pela repetição de termos, a qual enaltece o processo material estudar realizado pelo ator *eu*.

No excerto que sucede temos a motivação de Bruna para o mestrado:

Excerto 6:

Acho que a minha vontade, o meu gosto de estudar, a influência de ter feito parte do projeto de iniciação científica, um pouco da falta de perspectiva na época do que eu ia fazer, é... E acho que foram esses os fatores que me levaram a fazer o mestrado. (Bruna)

Em seu texto, a aluna indica sua avaliação atitudinal afetiva positiva pelo estudo, representada pela *vontade* e pelo *gosto* (de estudar). Em seguida, é revelada a influência da participação em um projeto de iniciação científica.

A categoria avaliativa atitudinal de afeto é voltada aos sentimentos dos falantes demonstrados por meio da linguagem, os quais podem ser expressos de forma direta ou indiretamente no discurso. Ainda que a aluna egressa não avalie

de forma explícita sua participação em um projeto de iniciação científica, podemos compreendê-la de forma positiva, devido ao uso das marcas avaliativas positivas *vontade* e *gosto* referentes ao processo material *estudar*, caracterizando-a, portanto, como uma avaliação de atitude de afeto. E mais, caso a influência da iniciação científica tivesse sido negativa, Bruna a usaria como uma razão para não ingressar no curso de mestrado.

Essas são razões apresentadas pela participante pelo desejo de ingressar no mestrado, bem como pela *falta de perspectiva* em relação a sua carreira profissional, a qual pode ser entendida como uma avaliação atitudinal de afeto negativo.

Portanto, os motivos que a levaram a ingressar no curso de pós-graduação são decorrentes de avaliações positivas, em sua maioria, mas também negativas.

A seguir, para investigar as avaliações positivas e negativas expressas pelas participantes em relação ao desejo de fazer o mestrado, focarei nas marcas atitudinais afetivas presentes nos textos das alunas egressas.

O Afeto, pertencente ao subsistema de Atitude na Teoria da Avaliatividade, lida com os sentimentos humanos, os quais podem ser bons ou ruins, desta maneira, o afeto é classificado em positivo e negativo.

Fairclough (2003) considera avaliações afetivas, as avaliações de processos mentais afetivos. O autor compartilha a ideia das avaliações possuírem uma escala de intensidade e provocarem sentimentos positivos e negativos, bem como a existência de valores que não são desencadeados textualmente.

Foram identificados e classificados os sentidos atitudinais afetivos presentes nos textos das participantes, e esta foi a categoria do Sistema de Avaliatividade mais presente nas respostas. Vale ressaltar que a categoria atitudinal pode ser identificada principalmente por verbos, substantivos e adjetivos (Whitelaw et al, 2005). A seguir explicito o uso das marcas atitudinais presentes nos textos das 5 participantes¹⁷.

Bruna, por exemplo, utilizou o maior número de marcas afetivas, totalizando 16, das quais 11 foram positivas e 5 negativas. Ela faz uso de marcas de

¹⁷ Na apresentação das marcas atitudinais afetivas pode aparecer a repetição de um mesmo excerto, isso ocorre porque ele ressalta as marcas atitudinais e ajuda a responder à primeira pergunta de pesquisa.

afeto negativas para expressar incertezas em relação a sua carreira profissional. Como no exemplo:

Excerto 7:

*Um pouco da **falta de perspectiva** na época do que eu ia fazer. (Bruna)*

Como reflete Fairclough (2003), as marcas avaliativas ocorrem não somente de forma direta, como também de forma incorporada, como podemos notar no texto a seguir, no qual a participante faz uso de outra marca avaliativa atitudinal de afeto negativo:

Excerto 8:

*Eu **não pensava**, por exemplo, em fazer um concurso pra ser professora da escola pública, bastante pela minha experiência de estágio. (Bruna)*

Entendo que lecionar em escola pública é indesejado pela professora, o que caracteriza sua marca de avaliatividade negativa em sua frase avaliativa direta. Por outro lado, incorporado a este discurso, está a precariedade do exercício da profissão docente no contexto do ensino público brasileiro (reconhecido pela aluna-professora durante seu estágio obrigatório).

Mendonça de Lima (2013), ao citar Azevedo (2003), reverbera que a identidade é dividida em dois polos: alteridade, ou seja, o confronto com a diferença, e a representação ou encenação, aquilo com o qual nos identificamos ou não.

Parece-me que ao negar o desejo de trabalhar na rede pública, a representação da aluna egressa está confrontando aquilo com o qual ela não se identifica. Assim, ao eliminar possibilidades daquilo que não deseja, Bruna está construindo sua identidade docente. Enquanto a identificação está voltada a uma identidade imaginada, uma vez que ela ainda não atua no ensino superior, mas almeja tal função.

Em seu estudo, Norton (2013) define comunidades imaginadas e identidades imaginadas. Durante nossa vida, convivemos com diversas comunidades concretas e de fácil reconhecimento, tais como a escola em que estudamos, o clube, a igreja. Além dessas comunidades, criamos a partir do poder da imaginação comunidades imaginadas, as quais, segundo o autor, não são menos

reais, porém, não são diretamente acessíveis, “são laços imaginários” (NORTON, 2013, p. 92). Como conseguinte, ao criarmos nossa comunidade imaginada, estamos construindo uma identidade imaginada, mutável como todas as nossas identidades e que pode causar um grande impacto em nossas ações.

Dada esta definição, penso, portanto, que a aluna egressa uma vez que ainda não tem experiência como docente no ensino superior, cria essa comunidade e identidade imaginadas. Ou seja, ser professora universitária é uma identidade imaginada.

Ao fazer essas escolhas linguísticas (ainda que inconscientemente), as participantes revelam não somente aquilo que são por meio da linguagem, como também aquilo que não são (e poderiam ser, ou não). Essa gama de possibilidades ocorre tanto nos significados das palavras, quanto nos significados das diferentes identidades.

Lailla se expressou por meio de 5 marcas afetivas e todas positivas. Assim como Rhayza, Luana e Bárbara, ela o fez para indicar seu anseio em ingressar no mestrado, para, então, lecionar no ensino superior. Como exemplificado no excerto:

Excerto 9:

*Eu entrei no mestrado porque eu **queria** dar continuidade aos meus estudos e **queria** também entrar no ensino superior. (Lailla).*

Neste texto, podemos notar a presença de valores assumidos (FAIRCLOUGH, 2003). Ou seja, a manifestação avaliativa de afeto positivo em relação àquilo que o mestrado pode lhes proporcionar é evidente. E esta aluna participante da pesquisa relata seus sentimentos e emoções de forma avaliativa positiva.

Rhayza usou 8 marcas atitudinais afetivas, sendo 6 positivas e 2 negativas. No exemplo adiante, ela utiliza as marcas negativas para expressar insegurança na realização do processo seletivo do mestrado:

Excerto 10:

*Eu achava que **não conseguia** ir direto pro mestrado, eu ainda tava **meio insegura**. (Rhayza)*

Assim como Bárbara (a qual utilizou 6 marcas afetivas positivas e 5 negativas, totalizando 11 marcas atitudinais afetivas) que fez uso de marcas afetivas negativas para se manifestar a respeito do processo seletivo do mestrado:

Excerto 11:

*Eu achava que aquilo (entrar no mestrado) era **impossível**. (Bárbara)*

Diante dessas evidências, podemos notar que o afeto negativo não está diretamente relacionado ao mestrado em si, o qual é visto pelas participantes de maneira satisfatória.

Enquanto Luana apresentou em seu texto apenas uma marca avaliativa atitudinal positiva:

Excerto12:

*E assim a **paixão** pela pesquisa desde a graduação, né? (Luana)*

Como mencionado anteriormente, esta marca permite supor uma identificação da aluna não somente com os estudos, mas especificamente com a pesquisa. Assim, sua identidade docente parece estar diretamente relacionada com sua identidade de pesquisadora e isso é encarado de forma positiva pela própria participante.

No quadro a seguir, apresento a notável diferença na introdução das marcas atitudinais afetivas.

Quadro 6 - Sentidos atitudinais afetivos

Participante	Número de marcas afetivas	Positivas	Negativas
Bruna	16	11	5
Lailla	5	5	0
Rhayza	8	6	2
Luana	1	1	0
Bárbara	11	6	5

Diante deste quadro, vale salientar a variável existente nos textos das alunas participantes da pesquisa. Enquanto Bruna obteve o maior número de marcas atitudinais, 16, Luana fez uso de apenas uma.

Ainda que algumas professoras tenham demonstrado incertezas em relação ao ingresso no mestrado, as representações de afeto positivas presentes nos excertos aparecem com mais frequência do que as representações negativas. Assim, compreendo que a motivação para o curso é decorrente de desejos e anseios positivos.

5.2 MUDANÇAS E (RE)CONSTRUÇÕES

Nesta seção, discuto a análise da pergunta de pesquisa: Como os professores avaliam as mudanças decorrentes do mestrado, de maneira a (re)construir sua identidade profissional docente? Para, isso, como já explicado, farei uso das categorias analíticas da Avaliatividade e da Transitividade.

A análise foi organizada a partir das razões que contribuíram para a (re)construção da identidade profissional das participantes, quais sejam: as experiências vividas, a atuação em diferentes contextos e o conhecimento construído, de acordo com as seguintes categorias de interpretação:

Quadro 7 - Categorias de interpretação para análise da segunda pergunta de pesquisa

A identidade profissional foi (re)construída em razão:	Excertos	Aluna egressa
Experiência(s)	13, 14, 15, 16 e 17	Lailla, Rhayza, Luana, Bárbara
Atuação em diferentes contextos	18, 19, 20, 21, 22	Lailla, Rhayza, Bruna, Luana
Conhecimento	13, 18, 14, 19, 20, 17, 22	Lailla, Rhayza, Bárbara, Luana

Ao ser questionada a respeito das mudanças notadas no início de sua carreira para os dias atuais, Lailla responde:

Excerto 13:

Quando eu comecei a dar aula, eu comecei a dar aula porque eu sabia falar inglês. Aí eu tive um treinamento de uma metodologia, de uma determinada escola, mas eu não tinha a menor noção de teoria de aprendizagem, de ensino aprendizagem, como se aprendia uma segunda língua, algo mais fundamentado. Eu ensinava da mesma forma que eu tinha aprendido, né? (Lailla).

A participante parece dividir sua avaliação em dois momentos: antes e depois do mestrado. Antes (*quando eu comecei a dar aula*), ela sabia falar inglês, teve um treinamento específico de uma metodologia e ensinava conforme havia aprendido. Depois (*mas eu não tinha (...)*, ou seja, passou a ter após o curso de mestrado), obteve conhecimento acerca de teoria de aprendizagem, de como se aprende uma segunda língua de maneira fundamentada. Ou seja, de acordo com essa fala, o conhecimento construído por Lailla marca as mudanças consequentes do mestrado.

Na primeira oração de processo material, *Quando eu comecei a dar aula, eu comecei a dar aula (...)*, a aluna egressa descreve que no início da carreira lecionava língua inglesa por possuir capacidade linguística suficiente para tal, fazendo uso do processo verbal *falar: porque eu sabia falar inglês*. Portanto, sua identidade docente era marcada por este fator: deter conhecimento da língua para ensiná-la.

Este fato leva-me a refletir a respeito da (não) obrigatoriedade do licenciamento para exercer a carreira docente. Todas as participantes desta entrevista (e 10 dos 13 alunos respondentes do questionário) iniciaram sua carreira antes mesmo de terminar o curso de graduação. Assim, penso que a identidade

profissional docente também é impactada pelo “acordo social” existente entre instituições de ensino que contratam professores sem diploma de graduação, sujeitos que lecionam sem habilitação, e pais e alunos que parecem não notar que também sustentam este ciclo.

Ademais, como mencionado no capítulo 2 deste estudo, foi a partir da década de 60, com o grande aumento no número de vagas das escolas, que inúmeros professores leigos começaram a lecionar. Desta forma, vejo que cinco décadas mais tarde, nosso sistema educacional ainda não se reorganizou a fim de permitir que somente professores licenciados possam exercer a profissão.

Dando continuidade a este aspecto por meio de outra perspectiva, temos a oração material *eu ensinava da mesma forma que eu tinha aprendido, né?* É sabido entre teóricos (CALVO, 2011) e leigos que o contato com a profissão professor ocorre durante boa parte da vida dos indivíduos. De forma que, diante de tamanho contato com a profissão, os indivíduos constroem representações sobre ela.

A própria aluna egressa do mestrado assume que lecionava sem a *menor noção de teoria de aprendizagem, de ensino aprendizagem, como se aprendia uma segunda língua, algo mais fundamentado*. Aqui, Lailla avalia seu conhecimento de/sobre teoria de aprendizagem antes do mestrado fazendo uma avaliação de gradação de foco de mitigação: *menor noção*. Assim, a partir da sua segunda avaliação de gradação de força de intensificação *mais fundamentado*, é possível compreender que, para Lailla, sem o curso de graduação (e do mestrado), ou seja, no início de sua carreira, não era possível ter um conhecimento necessário de/sobre teorias de aprendizagem para, de fato, lecionar.

Isto molda a identidade docente de forma a relacioná-la a uma profissão que, muitas vezes, não exige formação universitária, remetendo a uma função desprestigiada, uma vez que “qualquer” pessoa pode exercê-la.

Neste caso, Lailla está construindo o significado representacional da sua própria prática (FAIRCLOUGH, 2003) como professora por meio das representações do mundo e da prática docente observadas como discente. Em outras palavras, as representações desenvolvidas como estudante durante boa parte da sua vida e seu domínio da língua inglesa contribuem para definir sua identidade profissional docente.

Assim como Lailla, Rhayza também menciona que suas experiências profissionais, bem como o conhecimento desenvolvido no mestrado, contribuíram para a reformulação da sua identidade docente. No excerto adiante Rhayza expõe algumas mudanças em seu trabalho como professora no início da carreira para os dias atuais, ou seja, após o término do mestrado:

Excerto 14:

No começo eu era muito insegura, eu era mais tradicional, eu queria que os alunos sempre ficassem quietos. Isso é uma coisa que talvez a gente tenha essa ideia né? De que é só estar em silêncio que está produzindo. (...) Tive a oportunidade de trocar o material e isso foi... Consegui escolher um material bom graças à aula que eu tive no mestrado sobre materiais didáticos. (Rhayza)

Temos no início da fala da aluna a projeção de duas orações de processo relacional *eu era muito insegura, eu era mais tradicional*. O processo relacional, de acordo com Cunha e Souza (2011) identifica e classifica entidades.

Ao se classificar como insegura e tradicional, a participante faz uma avaliação atitudinal de afeto negativo de insegurança, e utiliza as palavras *muito* e *mais*, que representam uma avaliação de gradação de força de intensificação de qualidade, cuja função, neste caso, é intensificar (CABRAL, 2010; LOPES; VIAN JR., 2007) os adjetivos por ela usados.

Antes do mestrado, Rhayza se considerava *muito insegura* e *mais tradicional*, e acreditava que o aluno aprende quando está em silêncio, somente ouvindo os ensinamentos do professor, e assume que *Isso é uma coisa que talvez a gente tenha essa ideia né?* Ou seja, essas ideias são originadas de crenças ainda como estudante, como já mencionado, pelo contato com a profissão docente mesmo antes de se tornar professora.

Para Rhayza, trocar o material didático representa uma nova ressignificação da sua prática docente e, conseqüentemente, da sua identidade docente. Em outras palavras, não foi somente o fato de estar inserida em um Programa de Pós-graduação que redefiniu sua identidade, mas como essa ação, representada pelo processo material *escolher (um material)*, se deu devido ao mestrado, pode-se supor que as experiências e o conhecimento adquiridos durante o curso são responsáveis pela (re)construção das identidades docentes.

Ao ser questionada quanto às mudanças no início da sua carreira para os dias atuais, Luana responde:

Excerto 15:

Ah sim, o tempo todo, né? Se você for olhar pro ano passado pra esse ano, você já vê mudança, então, 10, 15 anos...(Luana)

No início da sua fala, a participante gradua sua avaliação ao fazer uso da palavra *todo*, enfatizando, portanto, seu posicionamento. E assume que as mudanças ocorrem não somente em um longo período de tempo (como no início da carreira), mas também do *ano passado*, confirmando o pressuposto de que as identidades são naturalmente mutáveis e imprevisíveis. E mais, corrobora com Laila e Rhayza por acreditar que o tempo, por meio das experiências proporcionadas, influencia em mudanças na sua constituição identitária.

Enquanto Bárbara, ao responder acerca de mudanças na sua prática docente no início da carreira para os dias atuais, responde:

Excerto 16:

Muito, muito, muito, muito... (Bárbara)

Sua resposta é marcada pela repetição da palavra *muito*, desta maneira, a participante amplifica sua avaliação, caracterizada como uma avaliação de força de intensificação, ao afirmar que:

Excerto 17:

O tempo mesmo de contato né, o tempo mesmo de profissão né, é a experiência, exatamente. Então, eu comecei a dar aula no segundo ano da faculdade, eu tinha 19 anos, aí faz 11 anos que eu dou aula, então acho que o tempo né, essa experiência que isso vai fazendo a gente mudar, mas com certeza, eu não posso ignorar com a minha formação... se eu tivesse ficado lá, terminado letras, ter ficado no instituto de idiomas, sem ter entrado na especialização, no doutorado... seria uma coisa. Mas como eu continuei estudando é uma coisa diferente, é.... eu acho pro que eu espero é uma coisa.... Acaba ficando melhor, mais complexo até como eu falei. A gente começa a dar conta de coisa que a antes a gente não dava no início da carreira. Então, eu vejo que deu muita diferença quando eu comecei no ensino superior. (Bárbara)

Neste texto, Bárbara indica que o tempo, a experiência e sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado e doutorado) são os grandes responsáveis pela mudança percebida na sua profissão.

Bárbara afirma: *Se eu tivesse ficado lá, terminado letras, ter ficado no instituto de idiomas, sem ter entrado na especialização, no doutorado... seria uma coisa. Mas como eu continuei estudando é uma coisa diferente, é... eu acho pro que eu espero é uma coisa.... acaba ficando melhor, mais complexo até como eu falei.*

A aluna parece acreditar que ter dado continuidade aos seus estudos, por meio da especialização, mestrado e doutorado a diferencia da professora que ela seria tendo feito apenas graduação. É evidente a valorização diferenciada entre um professor da educação básica e um professor universitário. Fator que parece ser representado nesta fala da aluna egressa, principalmente pela avaliação de afeto positivo *acaba ficando melhor*.

Penso então que ao fazer uso de processos e avaliações afetivas, Bárbara está construindo suas representações do mundo docente (seu significado representacional) por meio da sua própria prática, sua profissão docente, e desenvolvendo sua identificação (seu significado identificacional) acerca do seu modo de ser, ser professora. Sendo ambos, o representar e o ser docente, avaliados de forma positiva pela própria aluna.

Dando continuidade à entrevista semiestruturada, eu reiterei o questionamento quanto às possíveis mudanças consequentes do curso *stricto sensu*, e Laila respondeu:

Excerto 18:

Na educação básica e no ensino superior, era diferente, precisava fazer outras coisas. Eu precisava planejar aula, né? Coisa que eu não precisava fazer na escola de idiomas, tava tudo pronto. Não precisava planejar aula, e esse planejamento ele fez com que eu precisasse de um embasamento pra eu planejar aquelas aulas. Que tipo de atividades propor, com que objetivos, né, como engajar meus alunos e tudo mais. Então eu acho que foi essa mudança, uma mudança gradativa e eu acho que foi mais marcante foi essa questão de entender mesmo como que se aprende uma língua, e quais atividades que você propõe para determinados objetivos. (Laila)

A identidade profissional é desenvolvida em um *continuum*, sempre se reformulando. Laila descreve a diferença do seu trabalho em diferentes momentos da sua profissão e em diferentes contextos de atuação, quais sejam a escola de idiomas, a educação básica e o ensino superior: *Na educação básica e no ensino superior, era diferente, precisava fazer outras coisas.*

A oração de processo material (eu) *precisava fazer outras coisas* projeta a necessidade de mudança encontrada pela participante. Assim como diversos outros profissionais, o professor precisa de flexibilidade para se moldar de acordo com as mudanças que ocorrem no contexto de trabalho. Essas adaptações são responsáveis por mudanças também na identidade docente. Como indicam os estudiosos (FIGUEREDO, 2013; SOUZA; REIS, 2013; BARROS, SANTOS et al, 2013), é diante do confronto com o diferente que identificamos nossas próprias marcas identitárias.

Ao dar início ao planejamento das aulas, diante da troca de contexto de atuação, Lailla enfatiza a mudança: *Não precisava planejar aula, e esse planejamento, ele fez com que eu precisasse de um embasamento pra eu planejar aquelas aulas.* A necessidade de um embasamento teórico para planejar suas aulas fez com que sua prática docente fosse ressignificada e, assim, sua identidade docente fosse reconstituída.

Da mesma forma que para Rhayza o agente de mudança foi a escolha de um novo material didático, é possível notar que, neste excerto, a mudança identitária de Lailla se deu não diretamente devido ao curso de graduação ou de pós-graduação, mas ao processo material *planejar aula*, pois, como Lailla enfatiza, *ele (planejamento) fez com que eu precisasse de um embasamento*, o qual ela própria associa a uma *mudança gradativa*, construindo uma avaliação atitudinal de apreciação, pois, segundo Vian Jr. (2009), Lailla está atribuindo valor à mudança.

Em seu estudo, Beijaard et al (2011) revelam a relação entre identidade, prática curricular e contexto. Ao mudar um programa e/ou uma grade curricular, o professor perde aquele sentido já construído e passa a reconstruí-lo. Por essas razões, acredito que as políticas públicas de formação de professores, bem como as mudanças de nível e contexto de trabalho podem e acabam interferindo na constante construção identitária profissional docente.

O recorte histórico, social e cultural, apresentado anteriormente neste estudo, indica a influência da visão tecnicista do trabalho docente na identidade deste profissional. A imagem do professor como um técnico que deve ser treinado para sua função se mantém nos dias atuais, como parece ser evidenciado pelo processo material já citado: (eu) *não precisava planejar aula*.

Como observado, a aluna está se referindo à não necessidade de se planejar aula no contexto do instituto de idiomas em que lecionava. Mareco e Orsini

da Silva (2011) indicam que este contexto educacional prioriza profissionais com experiência no exterior, menosprezando a formação universitária. Fator que considero, como mencionado anteriormente, um desprestígio desta profissão, uma vez que desestimula novos profissionais a ingressarem em cursos de graduação e, posteriormente, na formação continuada.

Quando questionada a respeito dos fatores que culminaram em mudanças na prática docente, Rhayza também menciona a relevância de ter participado de diferentes contextos.

Excerto 19:

Eu acho que meu crescimento pessoal como profissional aqui, né? Você vai descobrindo outras coisas. Primeiro é a faculdade, depois durante o mestrado, a gente vai descobrindo outras abordagens de ensino. Outras formas de ensinar e você aprende que você não tá transmitindo conhecimento, você e o aluno constroem conhecimento juntos. Você tanto vai ensinar ele como ele vai te ensinar, não é? Ele não é uma folha em branco que você joga tudo. (Rhayza)

Podemos notar no texto da aluna egressa a tentativa na quebra do paradigma de alunos como páginas em branco a serem preenchidas pelos professores e/ou pela educação escolar, em outras palavras, tábulas rasas.

Outro fator importante é o crescimento pessoal e profissional mencionado pela participante. Como já explicitado, esta pesquisa corrobora com a ideia de que o indivíduo possui diversas identidades, as quais podem ser até mesmo contraditórias. Ainda que meu foco esteja na identidade profissional docente, acredito que esta influencia na identidade pessoal e vice-versa.

Além disso, o desenvolvimento identitário é constante, sem fim nem fronteiras, portanto, delimitar mudanças que ocorreram somente durante, após ou como consequências do curso de mestrado seria impossível. A própria participante menciona, por meio do processo mental: *Você vai descobrimdo outras coisas. Primeiro a faculdade, depois o mestrado*, cujo experienciador é a própria aluna/professora e o fenômeno são outras coisas, outras abordagens de ensino. Ou seja, tanto o crescimento profissional, quanto o identitário são produtos de um todo, em desenvolvimento infinito.

A aluna egressa reforça sua resposta.

Excerto 20:

Esse conhecimento que eu fui adquirindo ao longo da minha carreira. Dos estudos que eu fui buscando, que a gente foi adquirindo aqui na universidade.
(Rhayza)

Retomando o excerto 19 juntamente com o excerto 20, é possível notar que a aluna egressa, ao fazer uso de diferentes processos, como: *descobrir, ensinar, aprender, transmitir, construir, jogar, buscar, adquirir*, relacionando-os às ações realizadas na Universidade¹⁸ com os sujeitos *eu, você e a gente* (referindo-se a ela própria), Rhayza parece demonstrar que seu desenvolvimento universitário e profissional foi realizado não de forma individual, mas como consequência de ações conjuntas.

Na sequência, apresento um excerto da entrevista com a aluna egressa Bruna acerca das mudanças notadas no decorrer da sua vida profissional, as quais a aluna associa ao fato de ter desempenhado diferentes papéis, novamente em diferentes contextos, na sua carreira docente.

Excerto 21:

Eu acho que a mudança desde a minha formação até os dias de hoje foi em função muito mais das diferentes posições que eu fui assumindo em diferentes instituições de ensino. Então a mudança no meu trabalho foi bastante relacionada a essa mudança de posição, né?! (...)Foram experiências totalmente diferentes, acho que o contexto, propósitos, os objetivos de cada contexto é, foram bastante significativas na minha formação ao longo desse período. (Bruna)

Bruna explica na entrevista semiestruturada que já atuou como professora em instituto de idiomas, coordenadora pedagógica, professora de línguas em ensino técnico, professora em escola particular e, no momento da sua participação na pesquisa, como técnica em assuntos educacionais. Ou seja, diferentemente de Laila e Rhayza, Bruna indica que suas diferentes posições profissionais atuam como agentes de mudança e não somente os diferentes contextos de trabalho e/ou formação docente.

¹⁸ No excerto 19, o dêitico *aqui* é referência da Universidade onde foi realizada a entrevista, a qual também é cenário desta pesquisa e que, de acordo com os questionários aplicados na primeira fase a geração de dados, Rhayza concluiu a graduação e o mestrado e, atualmente, faz doutorado, portanto, atuando em diferentes contextos dentro da mesma Universidade.

Ao ser questionada acerca das mudanças em sua carreira e os fatores que ocasionaram tais mudanças, Bruna faz uso de gradações de força de intensidade como: *em função muito mais, bastante relacionada, totalmente diferentes, bastante significativas* para enfatizar que assumir os diferentes papéis que o curso de Letras proporcionou, culminou nas significativas mudanças profissionais durante sua carreira.

É possível confirmar pela fala de Bruna, e como discutido no mapeamento bibliográfico desta dissertação e já mencionado nos excertos de Rhayza e Lailla e ainda no estudo de Beijgaard et al (2011), que o contexto de atuação docente desempenha um papel significativo tanto na profissão docente quanto na identidade docente. Ao atuar em diversos contextos, o professor atua de diversas maneiras, (re)definindo suas identidades. A própria aluna admite por meio do processo relacional: *a mudança no meu trabalho foi bastante relacionada a essa mudança de posição*, o qual ainda é enfatizado pelo uso da gradação de força de intensidade: *bastante*.

Assim como Lailla, Rhayza e Bruna, Luana também assume que participar de diferentes contextos de atuação docente, entre outras razões, foi um agente de mudanças.

Excerto 22:

Acho que tudo, principalmente a questão pessoal. O contato com contextos diferentes, pessoas diferentes vão transformando a gente, mas também por conta de teoria, aprofundamento teórico, leitura, vivência mesmo de ir lá e fazer uma pesquisa, passar por todo o processo e pesquisar, refletir sobre aquilo, também me constitui. (Luana)

Luana reconhece diversos fatores que ocasionaram mudanças. Ao fazer uso de processos materiais, *ir, fazer, passar*, e mental *refletir*, a participante repete o mesmo item gramatical para intensificar a força desta mudança (VIAN JR., 2009).

Tais aspectos, como a própria participante afirma, constitui sua identidade profissional, corroborando com Telles (2004), segundo o qual a identidade é “um conjunto de referências, de marcas existenciais que compõem a identidade profissional” (TELLES, 2004, p.59). Para Luana suas referências estão

pautadas nos contextos, nas pessoas, na teoria, na leitura, na vivência, na pesquisa, na reflexão.

O processo relacional *transformar* enunciado pela participante, vinculado a contextos e pessoas diferentes, parece representar suas identidades sendo construídas de fora para dentro. Ou seja, o contexto sócio-histórico-cultural dos professores influencia neste eterno desenvolvimento identitário.

Neste excerto, Luana menciona também demandas neste processo de mudança que são relacionadas às ações de pesquisadora: *ir lá e fazer uma pesquisa, passar por todo o processo e pesquisar*, marcadas por processos materiais. Assim, entendo que, mesmo lidando com duas identidades (professora e pesquisadora), elas são um *continuum* uma da outra.

Na seção a seguir discutirei a respeito da terceira pergunta de pesquisa que norteia esta dissertação.

5.3 O MESTRADO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste tópico, apresentarei a análise referente à última pergunta de pesquisa: Que representações os professores expressam sobre a importância do mestrado em seu desenvolvimento profissional?

Para isso, elaborei um quadro pautado nos impactos causados pelo curso de mestrado no desenvolvimento profissional docente. As seguintes categorias de interpretação foram então elaboradas:

Quadro 8 - Categorias de interpretação para análise da terceira pergunta de pesquisa

Impactos na profissão docente	Excerto	Aluna egressa
Conhecimento	23, 24, 25, 26, 27, 28	Lailla, Rhayza, Bárbara, Luana
Prática docente	23, 24, 25, 26, 27, 28	Lailla, Rhayza, Bárbara, Luana
Prática de pesquisadora	29	Luana
Não atua como professora	-	Bruna

Dando início à primeira categoria de interpretação deste tópico, relaciono a fala de Lailla a respeito da sua prática docente antes e após o mestrado com o conhecimento construído durante o curso:

Excerto 23:

Eu atribuo o mestrado um desenvolvimento profissional em vários sentidos. É... eu li muito. Então eu conheci muita coisa. (...) Hoje eu vejo uma diferença muito grande da profissional que eu era antes e depois deste período. Se eu fosse pensar em como eu dava aula antes do mestrado e como que eu tava dando aula logo após eu finalizar o mestrado, eu vi uma grande diferença. E essa diferença eu atribuo às atividades que eu desenvolvi durante o mestrado. (Lailla)

Nesta fala, Lailla relaciona os processos materiais *ler* e *conhecer* por meio de duas avaliações de gradação de força de quantificação *eu li muito* e *eu conheci muita coisa*, pois a participante está buscando quantificar o tanto que “leu” e “conheceu”. Tais avaliações estão comprometidas ao mestrado e, conseqüentemente, a um desenvolvimento profissional, como ela menciona. Em outras palavras, a aluna egressa do mestrado relaciona o curso à leitura e ao conhecimento, fatores que culminaram em seu desenvolvimento profissional.

Em seguida, a aluna compara: *como eu dava aula antes do mestrado e como eu tava dando aula logo após eu finalizar o mestrado, eu vi uma grande diferença*. Neste excerto, Lailla gradua o processo material dar aula nesses dois momentos, antes e depois do mestrado, por meio de uma avaliação de gradação de força de intensificação, pois como o nome sugere, ela busca intensificar tal diferença: grande diferença. Entendo, assim, que o mestrado foi bastante relevante para a prática docente de Lailla.

Frente ao exposto, ao comprometer sua fala atribuindo ao mestrado seu desenvolvimento profissional e notáveis diferenças em suas aulas, penso que a aluna egressa está se identificando como uma nova, ou ao menos diferente, professora de línguas, pois como afirma Fairclough (2003), a maneira com que o falante se compromete em sua fala, é uma importante parte de como ele se identifica.

Dando continuidade à entrevista, Lailla sinaliza como sua prática foi ressignificada:

Excerto 24:

Hoje eu tenho uma visão de linguagem, uma compreensão do que seja linguagem, de como trabalhar com linguagem, bem diferente do que eu tinha antes, totalmente diferente do que eu tinha antes quando eu comecei a dar aula há 14 anos atrás, né? E bem diferente da visão que eu tinha, mesmo após a graduação e a especialização. (Lailla)

Neste excerto, a aluna faz uso da gradação de força de intensidade ao repetir o termo *linguagem*, para enfatizar, ao que me parece, a importância que o mestrado teve para que a aluna adquirisse novos conhecimentos (*visão de linguagem, compreensão do que seja linguagem, como trabalhar com linguagem*).

Ao se comparar com a profissional que era no início da carreira para a atual, ela faz uso do processo relacional *ter* diversas vezes, graduando, novamente, uma avaliação de força de intensificação. Desta forma, é possível inferir, como já mencionado, que Lailla enfatiza as transformações que ocorreram em sua vida profissional, conseqüentemente, nas suas identidades.

No excerto adiante, Rhayza também parece expor que seu conhecimento e sua prática docente foram impactados pelo mestrado:

Excerto 25:

Então me formei uma professora melhor em vários aspectos, não só no que eu pesquisei, mas nas aulas que eu tive aqui no mestrado, eu pude levar isso pra dentro da sala de aula. (...) Sim, o mestrado ajudou bastante. Mudou muito. (Rhayza)

Rhayza inicia sua fala com uma avaliação atitudinal de afeto positivo: *me formei uma professora melhor*. Segundo Fairclough (2003) ao fazer uma avaliação afetiva a falante pode estar indicando seu modo de ser, portanto, sua identidade. Assim, o mestrado parece ter influenciado diretamente na identidade docente desta aluna egressa e de forma bastante significativa, pois Rhayza enfatiza por meio da avaliação de gradação de força de intensificação que o mestrado *ajudou bastante; mudou muito*. E essa influência ela relaciona a sua vida pessoal também:

Excerto 26:

Minha pesquisa de mestrado, meu referencial teórico, tem fatos da minha vida profissional e pessoal. Então hoje eu enxergo as coisas de outro modo. Começo a ter uma leitura mais crítica daquilo que eu leio. (...)Então teve impactos na minha vida pessoal e profissional com certeza. (Rhayza)

A aluna evidencia por meio do processo comportamental *enxergar* que está consciente da sua nova representação, de sua vida pessoal e profissional após concluir o mestrado. Rhayza parece atribuir essa nova representação ao conhecimento adquirido durante o mestrado, pois ela menciona *minha pesquisa de*

mestrado, meu referencial teórico, e também, como ela mesma indica, fatores de sua vida pessoal e profissional, ou seja, sua atuação como docente. Em outras palavras, o curso de mestrado, como ela própria afirma, parece ter impactado suas identidades pessoais e profissionais.

Bárbara, por sua vez, indica que:

Excerto 27:

Então assim, mudou muito, é, entender o que eu tô fazendo. Acho que eu não entendia muito o que eu tava fazendo. Eu sabia, sabia muito de produção, agora o contexto que eu tô fazendo, eu sei porque eu tô fazendo. (Bárbara)

Como as demais alunas egressas, Bárbara acredita que o fato de ter feito mestrado culminou em mudanças na sua atuação profissional. Novamente, a relevância do curso no desenvolvimento profissional está relacionada ao conhecimento que lhe foi proporcionado.

Para indicar a relevância do conhecimento obtido durante o programa de mestrado, Bárbara associa processos mentais (entender e saber) com processos materiais (fazer): **entender o que eu to fazendo; eu não entendia muito o que eu tava fazendo; sabia muito de produção, agora o contexto que eu to fazendo; eu sei porque eu to fazendo.**

Essas projeções parecem reiterar a relevância e a relação do conhecimento (representado pelos processos mentais, *entender e saber*) para uma prática (processo material *fazer*) com excelência, a qual, segundo o excerto, parece ter sido adquirida após o mestrado.

No próximo excerto, Luana revela como sua prática docente foi ressignificada com o término do mestrado:

Excerto 28:

Todos esses aspectos mais práticos que eu acho que a gente vai discutindo ao longo do mestrado, e que muitas vezes ele não tá no nosso discurso de professor. Eu acho que quando a gente vem pro mestrado, isso tá muito latente, você leva pra sala de aula. (Luana)

Assim como outras participantes em diferentes momentos, Luana também faz uso de processos cujos participantes não são somente ela, mesmo se tratando de um questionamento acerca da sua formação, ela faz uso de diferentes

sujeitos: *a gente vai discutindo, a gente vem pro mestrado, você leva pra sala de aula.*

Parece-me que ao fazer afirmações acerca de si por meio de diferentes participantes, as alunas egressas deslocam a atenção do sujeito da ação (no caso, ela própria) para o processo em si (discutir, vir, levar), mitigando sua responsabilidade e/ou comprometimento perante aquele ato.

Por outro lado, as atividades mencionadas pela aluna são comumente realizadas pela classe profissional docente, fato que vai ao encontro das discussões acerca da identidade propostas por Fairclough (2003), uma vez que, segundo este autor, “a identidade diz respeito à individualidade e à coletividade” (FAIRCLOUGH, 2003, p.115). Ou seja, o discurso das alunas representa tanto cada aluna em si, como o grupo de profissionais que elas fazem parte.

Penso então que as identidades individual e coletiva (social) estão em constante e simultânea construção. Os textos obtidos por meio das entrevistas não identificam e representam somente quem elas são, como mulheres, alunas, professoras, profissionais, mas também as comunidades sociais que elas pertencem (mulher, aluna, professora, profissional).

Além de mencionar mudanças em sua prática docente devido ao conhecimento desenvolvido no mestrado que, segundo Luana, foi transposto para sua prática de sala de aula, a aluna egressa descreve outras mudanças decorrentes do curso que estão vinculadas a sua prática de pesquisadora:

Excerto 29:

Ter um título de mestrado me permitiu, me abriu portas pra me inscrever em concursos, então, ele já abre algumas portas, também fui convidada para me inserir em outras esferas de trabalho que não eram abertas antes. Sendo só especialista, sendo só graduada, então, também é uma porta que se abre. Por exemplo, parecer em revistas, determinadas revistas que aceitam suas publicações sem a co-autoria do orientador. (Luana)

Luana utiliza processos materiais para atribuir ao curso de mestrado conquistas em sua vida profissional: *me permitiu, me abriu portas, me inscrever, me inserir em outras esferas de trabalho.*

A nova posição social ocupada pela então discente e agora mestre altera sua vida profissional, confirmando a ideia da existência de diferentes e diversas identidades e do *continuum* entre elas.

Em seguida a aluna egressa faz uma avaliação de gradação de força de intensidade ao repetir os termos *sendo só especialista, sendo só graduada*. Além de buscar intensificar sua fala, por meio dessa repetição, Luana faz uma avaliação atitudinal de afeto negativo, ao indicar que era “só” graduada e especialista. Vale mencionar que a avaliação de afeto é considerada por Whitelaw et al (2005) a mais subjetiva do sistema de avaliação. Diante deste excerto, pontuo, como já discutido, a valorização profissional e social superior dada a professores mestres, vista também pelos próprios profissionais da área, os professores.

Para finalizar a discussão da terceira pergunta de pesquisa, é necessário mencionar que Bruna é a única participante da segunda fase da geração de dados que não atuava como professora durante e após o mestrado. Portanto, as perguntas direcionadas à prática docente não foram feitas a esta aluna egressa.

A seguir, tecerei algumas considerações a respeito do trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado acadêmico, como o nome sugere e números indicam, tem direcionado os profissionais concluintes para lecionar nas universidades. Visto como formação continuada, ele possibilita que os professores desenvolvam novos conhecimentos e habilidades e os utilizem em sua profissão. E mais, diante dos textos das cinco alunas egressas, posso notar que ao se tratar das mudanças, dos percalços, das conquistas, enfim, do mestrado como um todo, as participantes revelam características referentes à identidade docente e também de pesquisador.

Ou seja, se a intenção do curso *stricto sensu* é formar pesquisadores, parece-me que essas alunas egressas, conscientes ou não deste processo, estão indo ao encontro deste objetivo. E mais, a identidade docente que é diretamente influenciada pela identidade de pesquisadora, e vice-versa, parece-me, muitas vezes, possuir menor domínio nesta chamada “batalha” na crise de identidades, devido ao fato de que os questionamentos nas entrevistas são referentes ao curso de formação continuada de professores, o mestrado, e as respostas são bastante relacionadas à pesquisa.

As dificuldades enfrentadas pelas alunas egressas são representativas da sua identidade de professor-pesquisador em criação. Se antes do mestrado elas eram alunas da especialização, ou da graduação, ou professoras, neste momento elas passam a ser alunas de um curso de mestrado.

Entre as dificuldades mencionadas pelas alunas egressas, 4 das 5 participantes revelaram que fazer a pesquisa foi uma delas. Entendo que além da dificuldade prática de se pesquisar e escrever uma dissertação, esse processo pode ser caracterizado como uma crise na identidade docente, pois as demandas são outras, caracterizando, assim, o início da construção da identidade de pesquisadora em nível de mestrado.

Desta forma, com base na análise que desenvolvi nos excertos, interpreto que, as alunas egressas não são ora professoras, ora pesquisadoras. O ingresso no curso de mestrado contribuiu para o desenvolvimento da identidade de professora-pesquisadora, a qual não se encerrou junto com o título de mestre. Como outras identidades, esta identidade de professora-pesquisa é inacabada.

Vale mencionar que, de acordo com o questionário obtido na primeira fase desta pesquisa, todas as cinco participantes da entrevista estão atualmente fazendo doutorado.

Acredito ainda que ao se disponibilizarem a participar deste estudo, tanto da primeira como da segunda fase (questionário e entrevista semiestruturada), elas parecem revelar um comprometimento com a pesquisa, reforçando a identificação com o ser pesquisador, ou seja, com a posição social que estão ocupando atualmente.

A análise realizada por meio da teoria da avaliatividade e da transitividade me permitiu enxergar como os professores representam e significam o mestrado. Por isso, foi possível perceber a (re)construção identitária das participantes. Uma vez que a forma com que os indivíduos se posicionam em relação ao contexto, neste caso, o curso de mestrado, representa parte da sua identidade.

Ao tentar responder à pergunta de pesquisa: *Que motivos os professores expressam para ingressar no mestrado?* Penso que, de maneira geral, de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, as alunas egressas do curso *stricto sensu*, buscavam “pertencimento a uma comunidade almejada, a acadêmica” (CAMPOS, 2013, p. 77). Comunidade esta que representa uma forma de ascensão tanto no mercado de bens econômicos (salário), como no mercado de bens simbólicos (prestígio) (ARANHA; SOUZA, 2013).

Em relação à segunda pergunta norteadora desta dissertação, *Como os professores avaliam as mudanças decorrentes do mestrado, de maneira a (re)construir sua identidade profissional docente?* Notei que a experiência adquirida durante o tempo de serviço, a atuação em diferentes contextos e o conhecimento construído estão diretamente atrelados às mudanças nas identidades profissionais docentes, ou seja, aspectos que não são, necessariamente, relacionados ao mestrado em si, mas que são indissociáveis à construção identitária profissional.

Desta forma, como já mencionado na análise dos dados e na revisão bibliográfica deste estudo, confirmo pelos posicionamentos das alunas egressas a relevância do contexto de trabalho na constante construção identitária docente. Ao mudar o contexto (in)voluntariamente, professores deixam suas zonas de conforto e iniciam uma nova batalha identitária, a qual me posiciono de maneira favorável, pois

tais batalhas culminam em profissionais mais dinâmicos e flexíveis em relação a novas crises de identidades que, certamente, acontecerão.

Na terceira pergunta de pesquisa: *Que representações os professores expressam sobre a importância do mestrado em seu desenvolvimento profissional?* É possível notar que todas as alunas egressas, que atuam como professoras, mencionaram que o curso de mestrado oportuniza conhecimento, o qual está relacionado às práticas do mestrado (pautadas na pesquisa acadêmica). Assim, penso que a relevância do programa *stricto sensu* em nível de mestrado está na construção de conhecimento que, de acordo com as participantes desta pesquisa, será transposto para outros níveis de educação, atingindo a sociedade como um todo, por meio de alunas egressas, professoras e pesquisadoras como essas.

Outro aspecto digno de atenção, é o fato de que todas as participantes da segunda fase da geração de dados são mulheres. Fairclough (1989) afirma que nas relações sociais, entre homens e mulheres, por exemplo, há relações de poder, e tais relações influenciam as características de uma sociedade. Por isso, questões de gênero, classe, não podem ser encaradas superficialmente.

É evidente, após retomar o histórico da profissão docente apresentando no capítulo 1 desta dissertação, bem como os números acerca dos alunos ingressantes nos cursos de graduação na Universidade Estadual de Londrina no ano de 2013 revelados na introdução deste trabalho, e o perfil dos alunos egressos participantes tanto da primeira como da segunda fase na geração de dados desta pesquisa, que a profissão docente foi e continua sendo majoritariamente feminina. Este fator somado ao baixo valor financeiro e social de um diploma de licenciatura no país, leva-me a concluir que o ofício docente ainda é desvalorizado tanto pelo grande número de profissionais do sexo feminino como por oferecer modestos salários, e vice-versa.

Por outro lado, pesquisas como essa com a contribuição de 12 alunas egressas (e de um aluno egresso) do programa de mestrado, realizada por uma pesquisadora sob a orientação de uma professora, ecoa vozes de uma classe social em constante luta nessas relações de poder.

Nosso discurso, portanto, como afirma Fairclough (1989) é determinado pelas estruturas sociais, mas também possui efeito sob tais estruturas, contribuindo para mudanças sociais.

Por isso a relevância de se investigar a fala de alunas egressas de um curso de mestrado na área de humanas, neste caso, majoritariamente constituído por professoras, com a intenção de contribuir positivamente na (re)construção das identidades tanto individuais quanto coletivas (sociais).

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Em relação às contribuições deste trabalho, destaco a importância de investigar a identidade docente profissional e sua trajetória histórica e social para ajudar na melhoria da qualidade deste ofício. Já que é pela educação que podemos desconstruir práticas e discursos hegemônicos e diminuir injustiças sociais, e por meio de uma formação docente eficiente que aumentamos a possibilidade de uma educação escolar de qualidade.

Para finalizar, acredito que “a estrutura da identidade permanece aberta” (HALL, 2006, p.14), desta maneira, novas histórias e identidades podem ser construídas. Assim, mesmo diante de tantas pesquisas no campo da identidade docente, tantas outras podem ser investigadas, culminando no fortalecimento da autoestima docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. A linguagem da formação docente. *Língua escrita*, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

AUDI, L. C. da C. “Eu me sinto responsável por ele”: quando professores transformam-se ao transformarem seus olhares sobre os alunos. In.: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

_____. “Eu me sinto responsável”, os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. Dissertação de mestrado, 2010.

Avaliação trienal Capes. Disponível em: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100. Acesso em 14 de nov. 2013.

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? In.: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Editora UFPR.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Em Brock, Colin; Schwartzman, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 275-304.

BARCARO, C. F. “A menina que falava inglês”: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2012.

BARROS, J.; SANTOS, M., MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. A construção do “Outro” nos materiais didáticos na sala de aula de LE: uma perspectiva intercultural. In.: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BARROSO, S. de C. *Tematização e representação da prática docente: análise sistêmico-funcional da construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês como língua estrangeira*. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BEIJAARD, D.; MEIJAR, P. C.; VERLOOP, N. (2011) Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. In.: Reis, Simone; Van Veen, Klaas; Gimenez, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel.

CABRAL, S., R. S. *Teoria da avaliatividade, estudos introdutórios*. Anais SIEduca 2010. ISSN 2177-9058.

CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

CAMPOS, A. G. *Fragmentos de identidades em (dis)curso*. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2013.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. In.: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr.2011.

CAMPOS, V. C. de O. T. “Acima de tudo sou professora, educadora, e posso mostrar para eles que faço com muito amor”: um estudo das representações do professor de inglês sobre seu fazer por meio do Sistema da Avaliatividade. 2013. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

CHAVES, A. L. de E. *Reflexões sobre as práticas comunicativas e a (re)construção de identidades profissionais em uma instituição de ensino de inglês*. 2010. 121f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2010.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N.; *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA-ÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2008.

COSTA, R. de J.; PESSOA, R., R. Subalternas/os e fortalecidas/os: representações da identidade docente de professoras/es de espanhol em formação continuada. In.: FIGUEREDO, C. J; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

CUNHA, A. T. B. da. *Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e a docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil*. Anais do IX ANPED SUL, Brasil, 2012, p.1-11.

CUNHA, M. A. F. da; Souza, Maria. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

D’ALMAS, J. Identidade do professor na imprensa televisiva: uma análise crítica do discurso da campanha publicitária do MEC. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press, 1992.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FALCÃO, E. da S. *My teacher - he is a mirror to me: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor*. 2005. 138f. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2005.

FRANKLIN, B., L. A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. In.: *Londrina*, v. 17 n. 1, p. 193-197., jan./jun. 2012.

FREITAS, L. G de. Migrantes goianos e cenários estrangeiros: uma análise discursiva à luz da teoria da valoração. In.: *RevLet – Revista virtual de Letras*. Volume 2, número 1, 2010. ISSN 2176-9125

FERNANDES, C. S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In.: FIGUEREDO, C. J; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JASNIEVSKI, C. C. *Insatisfação e mudanças: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor*. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

JUNIOR, A., S. R. Ideação e avaliatividade em relatos de aprendizes de inglês como língua estrangeira. In.: *Ver. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, 2008.

KUENZER, A. C.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In.: *Educ. Soc.* vol.26 no.93 Campinas Sept./Dec. 2005.

LAJOLO, M. *“No jardim das letras, o pomo da discórdia”*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.

LIMA, S.; COROA, M. L. M. S. Configuração e o papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. In.: *Caleidoscópio*. Vol. 8, n. 2, p. 127-137, mai/ago 2010.

LIMA, L. D. de. A formação inicial de professores de espanhol: das representações sociais e culturais etnocêntricas à sensibilidade intercultural. In.: FIGUEREDO, C. J.; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KALVA, J. M. *Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês*. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) Universidade de Ponta Grossa, 2012.

LONGARAY, E. A.. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. 2005. 94f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Letras, 2005.

LOPES, R. E. de L.; VIAN JR., O. Resenha de MARTIN, J. R. e WHITE, P. R. R. The language of evaluation: Appraisal in English. London: Palgrave/Macmillan. In.: *D.E.L.T.A.*, 23:2, 2007 (371-381).

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: *Rev. Bras. Educ.* no.30 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2005

LUZ, Mary. N. S. da (2010) *Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa*. Tese de doutorado em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

MAGALHÃES, C. E. A. de. “Então me bateu um grande frio na barriga.” *Em cena, o professor coordenador de inglês: Um estudo sobre identidade e avaliação*. 2013. 236f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

MARECO, R., T. M.; ORSINI da SILVA, J. Identidade do professor de inglês: formações discursivas de empregadores. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

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

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In.: FIGUEREDO, C. J.; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MARQUES, L. O. C. *Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas*. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, 2007.

NORTON, B. Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In.: FIGUEREDO, C. J; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, C. e FERNANDES, S.. *Essenciais na escola, professores são profissionais de segunda classe*. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/01/essenciais-nas-escolas-professores-sao-profissionais-de-segunda-classe/>. Acessado em 03 de julho de 2014.

OLIVEIRA, L. A., CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In.: *Estudos do Discurso, perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PASSONI, T. P. *Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores*. 2010. 116f. Dissertação (Mestrado) – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PEREIRA, J. E. D. (2000). *Formação de professores - Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

PICONI, L. B. Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão. 2009. 100f. Dissertação (mestrado) – Programa, Instituição, Cidade, 2009.

PICONI, L. B; MATEUS, E. F. Ressignificações de identidades de professores: uma análise do encontro com o outro. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

Portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Resumos Técnicos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em 13 de junho de 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

RABELO, L. C. Interação e Identidade: experiências de um curso temático de língua inglesa. In.: FIGUEREDO, C. J; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAMALHO, V. C. V. S. *Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico*. Revista Signótica, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez, 2005.

REIS, B. de M. *Quem sou eu? quem éramos nós?: (a história de) uma pesquisa sobre identidades de professores*. 2014. 140f. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2013.

RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas: Pontes, 2009.

_____. RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

REZENDE, M. de. *As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas*. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55/21623>. Acessado em 03 de julho de 2014.

ROLLEMBERG, A.T. V. M. *Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas trajetórias de professores de inglês*. 2008. 281f. Tese (Doutorado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. 185f. Dissertação (mestrado em estudos da linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Letras, 2004.

SARTIN, F. A. D. P. A. *Discurso docente no curso de Letras: uma análise de avaliatividade*. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

SEDLAK, M. J. A. A History of Teachers and Teaching in America. In: ALKIN, M.C. (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*. 6. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p. 1369-1373.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, J. O. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

SILVA, J. O. *Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção*. 2014. 221f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2014.

SILVEIRA, A. *Professores do futuro são maus alunos de hoje*. Jornal gazeta do povo. 2009. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=927593>. Acessado em 12 de janeiro de 2014.

SOARES, M. F. *Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa*. 2006. 210f. Tese (Doutorado em Linguística e Estudos da Linguagem) Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2006.

SOUSA, R. M. R. Q. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, Centro de Letras Modernas, São Paulo, 2006.

SOUZA, J. C. B. de; REIS, M. da G. M. dos. Práticas teatrais no ensino de línguas estrangeiras: Discurso, identidade e oralidade. In.: FIGUEREDO, C. J; MATRELLA-DE-ANDRADE. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SUCUPIRA, N. A. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dezembro de 1965. Revista de Pós-Graduação da Capes.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In.: *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume I. 2011.

TAVARES, C. N. V. *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*. Tavares, 2010. FOLHAS. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2010.

TELLES, J. *Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2004, p. 57-83.

TICKS, L. K. *(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 329f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, 2008.

TOMAZONI, P. C. P.; LUNARDI, V. U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI Palmira (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.85-96.
VEEN, K. V.; SLEEGERS, P.; VAN de VEN, P. Tradução de Lautenai A. Batholamei Jr.; Simone Reis; Lincoln P. Fernandes. *A identidade de um professor, suas emoções e seu compromisso com a mudança: um estudo de caso sobre os*

processos cognitivo-afetivos de um professor de ensino secundário o contexto de reformas.

VIAN JR. O. *O Sistema de avaliatividade e os recursos para a gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação*. In.: D.E.L.T.A., 25:1, 2009 (99-129).

WHITELAW, C.; GARG, N.; ARMAGON, S. Using Appraisal groups for sentiment analysis. In: *Proceedings of the ACM SIGIR Conference on Information and Knowledge Management CIKM*, page 625-631. ACM, (2005).

ZOLNIER, M. da C. A. P. *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*. 2011. 229f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

A formação stricto sensu de professores e a identidade profissional docente

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *A formação stricto sensu de professores e a identidade profissional docente*, realizada em Londrina. O objetivo da pesquisa é investigar como a identidade docente é (re)formada durante e após o mestrado acadêmico. A sua participação é muito importante e ela se dará por meio de uma entrevista. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados serão armazenados por até 3 anos, tempo de duração deste projeto. Ao final, todo material será apagado e não serão mantidos registros orais, visuais ou eletrônicos.

Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum prejuízo ou benefício financeiro. No entanto, esperamos que sua participação leve a resultados que contribuam para o desenvolvimento de práticas democráticas de formação de professores/as condizentes com uma visão de sociedade mais justa e humanizada. São, portanto, benefícios indiretos que visam à compreensão e explanação crítica dos contextos educacionais em que o(a) senhor(a) atua, em relação às estruturas sociais que criam possibilidades e constrangimentos à sua atuação.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, não hesite em contatar a Professora Elaine Mateus, por meio dos telefones (43) 3326-6870, (43) 9936-0555, do e-mail mateus@uel.br, ou Déborah C. C. Pereira Rorrato, pelo telefone (43) 96488556. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2014.

Pesquisadora Responsável

RG: 6.719.376-8

_____, tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

Questionário

- 1) Nome: _____
- 2) Idade:
 Até 24 anos.
 De 25 a 29 anos.
 De 30 a 39 anos.
 De 40 a 49 anos.
 De 50 a 54 anos.
 55 anos ou mais.
- 3) Cidade onde mora: _____
- 4) Onde concluiu a graduação: _____
- 5) Quando: _____
- 6) Quando terminou o mestrado: _____
- 7) Continua estudando: sim não
- 8) Se sim, em que: doutorado especialização outros.
Especificar: _____
- 9) Com que frequência participa de eventos e cursos voltados à formação de professores? _____
- 10) Por que razão participa? _____
- 11) Sua graduação e mestrado pertencem a mesma área:
 sim não. Explique _____
- 12) Atualmente atua como professor de língua inglesa:
 sim não
- 13) Em que nível/níveis: Universidade Ensino médio
 Ensino fundamental Educação infantil
- 14) Em que contexto(s): escolas de idiomas instituição privada
 instituição pública
- 15) Você trabalha em lugares diferentes? sim não
- 16) Quantos: Em 2 lugares Em 3 Em 4 lugares ou mais
- 17) Pretende mudar seu contexto de trabalho? sim não

Explique: _____

18) Em qual(is) turno(s) você trabalha?
(Marque mais de uma opção, se for o caso)

- Matutino.
 Vespertino.
 Noturno.

19) Há quantos anos você leciona?

- Há menos de 1 ano.
 De 1 a 2 anos.
 De 3 a 5 anos.
 De 6 a 9 anos.
 De 10 a 15 anos.
 De 15 a 20 anos.
 Há mais de 20 anos.

20) Quando você iniciou a carreira docente, já era licenciado?

- sim não

21) Ao todo, quantas horas-aula você ministra por semana? (Não considere aulas particulares.)

- Até 10 horas-aula.
 De 10 a 20 horas-aula.
 De 20 a 30 horas-aula.
 De 30 a 40 horas-aula.
 Mais de 40 horas-aula

22) Você está satisfeito(a) com sua profissão de professor?

- Sim Não.

23) Por quanto tempo você ainda planeja continuar ensinando?

(Marque apenas UMA opção)

- Enquanto fisicamente eu for capaz.
 Até completar o meu tempo para aposentadoria.
 Continuarei ensinando até que apareça algo melhor.
 Certamente deixarei a profissão em dois anos.

Outro: _____

24) Se pudesse, trocaria de profissão: sim não

25) Se você tivesse que escolher novamente um curso de graduação. Qual escolheria e por quê? _____

26) Se seu filho optasse por seguir a carreira de magistério, você ficaria satisfeito(a)? Sim Não

APÊNDICE C

Entrevista

- Conte-nos um pouco sobre sua trajetória profissional. Suas primeiras experiências com o ensino de língua inglesa. Exemplos. (Como foi esse início de carreira, as dificuldades)
- Você vê mudanças no seu trabalho do começo da sua carreira para hoje? Que mudanças são essas e que fatores promoveram essas mudanças? Que fatores fizeram que você mudasse?
- Qual foi o motivo de fazer mestrado? Ao término, seu objetivo foi atingido?
- Durante o processo, quais foram suas maiores dificuldades e suas maiores conquistas?
- Quais eram seus planos profissionais antes do mestrado? E agora?
- Além de capacitar professores, o mestrado possibilita uma iniciação (ou continuidade) à pesquisa. O que é fazer pesquisa para você? Você já desenvolvia pesquisas antes do mestrado? Se sim, o que mudou durante o curso? Se a resposta for negativa, como se sentiu ao iniciar sua carreira como pesquisador?
- Sobre o que foi a sua pesquisa no mestrado? A pesquisa que você realizou teve desdobramentos na sua prática? Você continua investigando os mesmos aspectos, se utilizando da mesma metodologia?
- Qual a relevância da pesquisa na sua prática? Quão possível é a pesquisa na sua prática?
- O curso de mestrado visto como contexto de formação de professores possibilita novos conhecimentos e experiências. Você atribuiria mudanças no seu trabalho como professor de sala de aula a sua formação de mestrado? Em que aspectos sua prática docente foi ressignificada após este processo?

APÊNDICE D

Panorama das pesquisas no campo de identidade do professor de língua inglesa

Resumo das Teses e Dissertações acerca da identidade de professores de língua inglesa, encontradas no banco de dados da BDTD.

Título do trabalho, autor e ano	Programa de pós	Objetivo da pesquisa	Definição de identidade	Contexto da pesquisa	Método
Representações e Construção da identidade do professor de inglês (Fernandes, 2006.)	Mestrado	Investigar as representações de quatro professores de inglês de um instituto de idiomas da periferia de São Paulo sobre a língua inglesa, verificando qual ou quais as implicações dessas representações em relação à construção de suas identidades.	Conceito definido a partir do discurso, do sujeito e do outro, nunca a partir de um ser isolado, pronto e dissociado de um mundo social, cultural e histórico. A identidade é um processo em constante mudança, não pode ser definida como algo fixo ou pré-estabelecido. Utilizou estudos de Moita Lopes (2002), Rajagopalan (1998) e outros.	Escola de idiomas de uma franquia brasileira	Estudo sob o ponto de vista da identidade construída através de entrevistas estruturadas
Fragmentos da identidade em (dis)curso (Campos, 2013)	Mestrado	Investigar aspectos da constituição da identidade profissional de professores de inglês em formação inicial.	A concepção de identidade está em consonância com uma perspectiva não essencialista e discursivamente orientada, enfatizando o aspecto relacional, ou seja, a construção da identidade em relação ao contexto social, histórico e cultural.	Universidade Estadual	Estudo de natureza qualitativa através de entrevistas semiestructuradas
Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos (Sousa, 2006)	Mestrado	Analisar de que maneira ocorre a construção das identidades de professores de inglês e que aspectos mais a influenciam.	A autora não define o conceito identidade, mas faz uso de definições de estudiosos como Bakhtin (2002), Hall (2000) e Bhabha (1998).	Ensino básico público	Qualitativo através de etnografia, entrevistas e questionários

<p>“Então me bateu um grande frio na barriga.” Em cena, o professor coordenador de inglês: Um estudo sobre identidade e avaliação (Magalhães, 2013)</p>	Mestrado	<p>Investigar o processo identitário do professor coordenador de inglês no âmbito das interações desenvolvidas na prática discursiva.</p>	<p>Viés de teorias do socioconstrucionismo (Bhabha, 1994; Bucholtz e Hall, 2003, 2005; Moita Lopes, 2002, 2003) e da Sociologia (Bauman, 2005; Giddens, 1999; Hall, 1992), concebendo a construção de identidades como um processo desenvolvido discursivamente na interação.</p>	<p>Escola de rede privada de ensino.</p>	<p>C qua interp Instru entrev estru</p>
<p>Tematização e representação da prática docente: análise sistêmico-funcional da construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês como língua estrangeira (Barroso, 2009)</p>	Mestrado	<p>Investigar como professores de inglês como língua estrangeira constroem suas identidades através do discurso e identificar quais as características que consideram fundamentais em sua profissão.</p>	<p>A identidade não é um construto homogêneo, estável, fixo e singular, pois se modifica de acordo com os discursos à sua volta, dando origem, portanto, a diversas identidades. Hall (1992), Bauman (2005), Moita Lopes (2002).</p>	<p>Escolas, universidades, instituto de idiomas e aulas particulares.</p>	<p>Abor quali quantit da Instrum text por produ profes</p>
<p>Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira (Longaray, 2005)</p>	Mestrado	<p>Estabelecer relações entre o aprendizado de inglês em sala de aula de escola pública e a permanente construção de identidades por aprendizes adolescentes.</p>	<p>Baseado em Peirce (1995), Norton (1997), Marx (2002).</p>	<p>Ensino médio do ensino público regular.</p>	<p>Pes qualita prin etnog Instru vídeo</p>
<p><i>My teacher - he is a mirror to me: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor</i> (Falcão, 2005)</p>	Mestrado	<p>Investigar o processo de construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor de inglês como língua estrangeira.</p>	<p>Identidade como fator social construído discursivamente.</p>	<p>Curso livre.</p>	<p>Estudo long (Lüdke 2001), princ Pr Expl (Allwri Moraes 20 Instru entre</p>

A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês (Rossi, 2004)	Mestrado	O objetivo deste estudo é descrever e analisar as representações de professores de inglês em formação a respeito da construção dos seus conhecimentos e o reflexo delas na constituição de suas identidades profissionais.	A identidade sócio-cultural dos sujeitos é constituída por meio de um processo dialógico, ou seja, de uma interação com o Outro pela linguagem.	Universidade Estadual	Pesquisa qualitativa em Instrução, questões de identidade e documentação.
“Acima de tudo sou professora, educadora, e posso mostrar para eles que faço com muito amor”: um estudo das representações do professor de inglês sobre seu fazer por meio do Sistema da Avaliatividade (Campos, 2013)	Mestrado	Investigar as representações de professores de língua inglesa acerca de sua própria profissão e de outros aspectos relacionados ao ensino desta disciplina, procurando identificar a maneira como o discurso desses profissionais constrói suas identidades.	Baseada em Fairclough (2003) e Hall (2000). As identidades não são apenas identificadas no discurso, mas construídas nele, além de terem um caráter instável, mutável, multifacetado e inacabado.	Curso livre de idiomas.	Avaliação de aprendizagem em inglês: sistema de funcionamento. Há Instrução em grupo.
Insatisfação e mudanças: identidades sobre o real e o ideal nas bases de conhecimento do professor (Jasnievski, 2013)	Mestrado	Investigar que elementos constitutivos do curso de Letras são necessários à atuação profissional dos professores e, por fim, que recursos de modalidade são utilizados no discurso de uma das participantes, como forma de conhecer seu comprometimento com aquilo (de) que se fala como parte constitutiva de sua identidade profissional.	Baseado em Hall (2000), Silva (2000), Moita Lopes (2002), Bauman (2005).	Curso de graduação em Letras.	Os procedimentos metodológicos que dão base à investigação. A Análise do Discurso (AD) em Língua Sistêmica Funcional. Instrução, questões de identidade e documentação.

Identidade nacional e inglês língua franca: negociações no processo de ensino e aprendizagem de inglês (Kalva, 2012)	Mestrado	Verificar como os alunos e os professores de língua inglesa se veem dentro do contexto onde a identidade nacional é expressa através da linguagem.	Identidade expressa através da linguagem. Hall (1999, 2005).	Curso de idiomas de uma Universidade Estadual.	Estudo de qua
"A menina que falava inglês": a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas (Barcaro, 2012)	Mestrado	Analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (JOSSO, 2006) e a participação de outros na escolha em ser professora de inglês e na constituição identitária.	A identidade é compreendida como produto das relações sociais e, portanto, composta por fatores mutáveis que emergem da conjuntura social moderna. Tecida com fios de processos relacionais de aprendizagem, embora não seja fixa, nem tampouco essencial ou inata ao ser humano, a identidade pode ser produzida discursivamente e construída narrativamente. Por isso não deve ser acolhida sem reflexões, mas estudada, analisada.	Momentos da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora.	Narrativa autobiográfica pessoal e sócio-cultural

Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas (Marques, 2007)	Mestrado	Analisar as representações construídas no discurso de quatro professores brasileiros de inglês de escolas de idiomas com o intuito de compreender mais ampla e profundamente alguns de seus aspectos identitários.	A identidade é concebida como um processo, algo móvel, fragmentado e sujeito a movimentos na história.	Escola de idiomas.	O co-estudo em formato gravado, entrevistas em áudio, vídeo e posts em redes sociais. Quanto à metodologia, a análise de discurso foi adotada com o objetivo de abordar a transdisciplinaridade. A pesquisa teórica é baseada em Análise de Discurso. Semáforo. Enur.
Quem sou eu? quem éramos nós?: (a história de) uma pesquisa sobre identidades de professores (Reis, 2014)	Mestrado	Entender as relações que se estabelecem entre o dia-a-dia dos professores e a(s) narrativa(s) do filme quanto analisar – problematizando – a influência do pesquisador-participante no surgimento, manutenção ou recusa das histórias e tópicos propostos. Desse modo, o autor realiza não só uma análise de dados como também uma reflexão sobre seu desenvolvimento como pesquisador.	Uma forma de se localizar teoricamente e melhor entender essa perspectiva é olhar para a questão da identidade através das lentes do socioconstrucionismo, que justifica a não constância e naturalidade da identidade entendendo-a não como um produto, mas como um processo que “ocorre em ocasiões interacionais completas e específicas” (De Fina, Schiffrin, Bamberg, 2006, p.2, tradução do autor).	Rede municipal.	Pesquisa em Educação Baseada em Evidências (Tellez, 2006). Práticas Exploratórias (Alvares, Hankins, Naama). Qual a importância da interpretação? tem se desenvolvido formas excepcionais de interação? se a comunicação é discutida? respeito à personalidade? fi
As relações identitárias dos professores de L2 (inglês) em institutos de ensino de línguas	Mestrado	Apresentar e discutir resultados com base em uma análise discursiva das formações imaginárias, das representações de professores de língua inglesa como L2 (Segunda Língua) ou	Não consta.	Institutos de Língua Inglesa.	A pesquisa em francês. Análise de Discurso baseada em evidências. Adotada a pesquisa

(Rezende, 2006)		LE (Língua Estrangeira), que lecionam em institutos especializados em ensino de línguas, em Belo Horizonte, acerca da língua inglesa, sua ferramenta mesma de trabalho, suas relações identitárias com ela, com o mercado de trabalho, e com a(s) escola(s) onde lecionam.			Instru ques particu prepara est entrev grava áuo resp
Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada (Zolnier, 2011)	Doutorado	Documentar e descrever a natureza das experiências vivenciadas pelas participantes nesse projeto, investigando como essas experiências se relacionam com as anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês, para compreender como a participação acarreta transformações nas identidades e na vida das professoras.	A autora afirma que não investiga o construto identidade em si, mas como uma entre as muitas experiências vivenciadas pelos professores no programa.	Projeto de educação continuada.	C metod pesquis de c adota abor quan qualita ana apres dos re Os da coleta me grava vi entre anota cam cont obse parti
Reflexões sobre as práticas comunicativas e a (re)construção de identidades profissionais em uma instituição de ensino de inglês (Chaves, 2010)	Doutorado	Investigar as práticas comunicativas e a (re)construção de identidades profissionais no processo de implementação do Plano Pedagógico, em uma instituição de ensino de inglês.	As vozes dos discursos dos entrevistados nesta pesquisa ecoam fragmentação, isto é, suas identidades não são homogêneas, mas multifacetadas, e vêm à tona nas diversas práticas discursivas dos seus cotidianos profissionais. As vozes também ecoam identidades contraditórias co-existindo em uma mesma pessoa e em constante fluxo, construídas e (re)construídas quando interagem com o outro.	Instituto de Língua Inglesa.	Con princ Pr Expl (Allwrig Instru entr grav tran

Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa (Soares, 2006)	Doutorado	Investigar o fenômeno de construção da identidade de alunos do primeiro ano de um curso de Letras: inglês.	Conceito discutido por meio de estudos como Gee (2000), Grigoletto (2003), Orlandi (1998), Moita Lopes (1998, 2002).	Ensino superior.	Pers herme fenome Instru diários
Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira (Tavares, 2010)	Doutorado	Discutir os possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira, especialmente de inglês, da educação básica, durante um processo de formação contínua.	A constituição identitária é vista como uma construção discursiva flexível e contínua, que se dá por meio de identificações estabelecidas ao longo de toda a vida; e que uma relação entre sujeitos produz um laço social, cujo resultado é um reposicionamento discursivo que enseja a produção de algo novo e próprio do sujeito.	Educação básica em um curso de formação contínua.	Estu discu psica Aná depo entre proc escri profre partici bem c notas da pesu
Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção (Silva, 2014)	Doutorado	O objetivo geral foi problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos.	Baseada no descentramento do sujeito pós-moderno de Hall. Compartilha a visão de que a identidade não é fixa, estável, que já nasce com o sujeito, mas como algo que está em constante transformação, que se constrói pelos gestos, pelas palavras e pelo olhar do outro e pelas mudanças sócio-históricas as quais perpassam o sujeito. Ao considerá-la, dentro dessa perspectiva, a autora defende que a identidade do professor também se constrói na voz das instituições que se expressam nos discursos político-pedagógicos, nos documentos oficiais, e,	Escola pública	Pes qua inse para cr Instru quest entre conver pa

			consequentemente, no livro didático.		
(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço (Ticks, 2008)	Doutorado	Avaliar em que medida uma prática de interferência colaborativa pode contribuir para qualificar o processo formativo linguístico-pedagógico do professor de inglês pré e em serviço.	Não apresentado, baseado em Hall (2005), Rajagopalan (1998), Fairclough (2003), Beijaard et al (2004).	Escola Pública	Análise Discursiva Instrucional grup
Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas trajetórias de professores de inglês (Rollemberg, 2008)	Doutorado	Discutir o processo social de (re)configuração das identidades profissionais de professores de inglês como língua estrangeira analisando narrativas que emergem em entrevistas de pesquisa.	A identidade é processual, social, fluida e muitas vezes contraditória e multifacetada. E as (re)construções identitárias são experienciadas no discurso.	Diferentes contextos.	Para interpretar o meu qual Instru centrada narrat prof

Adaptado de Campos (2013), Gamero (2011) e Beijaard et al (2011).

