



PPGEL
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM



JOAQUIM GENEROSO DE FREITAS NETO

**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE
REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS
AVALIATIVOS**

CATALÃO - GO

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO,
CEP 75704-020 Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

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

1. Identificação do material bibliográfico Dissertação

2. Nome completo do autor Joaquim Generoso de Freitas Neto

3. Título do trabalho

NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE
REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS
AVALIATIVOS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

1 O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

2 Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **Joaquim Generoso de Freitas Neto**, **Usuário Externo**, em 20/02/2024, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **FABIOLA APARECIDA SARTIN DUTRA PARREIRA ALMEIDA**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/02/2024, às 20:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0039182** e o código CRC **908DB920**.

JOAQUIM GENEROSO DE FREITAS NETO

NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE
REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS AVALIATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Unidade Instituto em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de Pesquisa 3: Língua, Linguagem e Cultura

Orientadora: Prof.^a Dra. Fabíola Aparecida Sartin
Dutra Parreira Almeida

CATALÃO - GO

2024

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

Freitas Neto, Joaquim Generoso de
NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO
AMBIENTE REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE
ELEMENTOS AVALIATIVOS / Joaquim Generoso de Freitas Neto. -
2024.

106, CVI f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira
Almeida.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2024.

Bibliografia. Anexos.

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

1. Formação de Professores. 2. Ensino Remoto de Língua Inglesa.
3. Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Inglês. 4.
Linguística Sistêmico Funcional. I. Almeida, Fabíola Aparecida Sartin
Dutra Parreira, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO,
CEP 75704-020 Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 07/2024 da sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado, que confere o título de Mestre em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e quatro, a partir das quatorze horas, via Videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS AVALIATIVOS**", de autoria do mestrando **Joaquim Generoso de Freitas Neto**, matrícula **2022100090**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, **Professora Doutora Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (PPGEL-UFCAT)** e com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Profa. Dra. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (FL-UFGM)**, membro titular externo e a **Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza (PPGEL- UFCAT)**, membro titular interno. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato (X) Aprovado () Reprovado por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos oito dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e quatro.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA:



Documento assinado eletronicamente por **FABIOLA APARECIDA SARTIN DUTRA PARREIRA ALMEIDA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **GRENISSA BONVINO STAFUZZA**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/02/2024, às 15:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO FRANCESCHINI**, **Coordenador(a)**, em 08/02/2024, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0024377** e o código CRC **FF2C24B3**.

JOAQUIM GENEROSO DE FREITAS NETO

NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE
REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS AVALIATIVOS

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão, pela banca examinadora formada por:

Catalão, 08 de fevereiro de 2024.

Prof.^a Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (Orientadora)

Prof.^a Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza (UFCAT)

Prof.^a Dra. Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

DEDICATÓRIA

À minha querida avó, Maria Borges, uma mulher forte e resiliente que, com determinação, criou, educou e moldou seus três filhos e quatro netos. Ela é meu eterno exemplo de superação e o amor da minha vida.

À minha adorável mãezinha, Suelma de Freitas Borges Gonçalves, o ser humano mais incrível que conheço, cujo amor se manifesta de todas as formas possíveis, enchendo nossos corações de felicidade.

Ao meu pai, Walteir Gonçalves Jorge, meu porto seguro e um modelo de esforço, trabalho árduo e integridade que sempre me inspirou.

À minha amada irmã, Fernanda Borges Gonçalves, minha amiga e confidente, que compartilha comigo os momentos mais preciosos da vida.

À minha tia e minhas primas, que desempenharam o papel de segunda mãe e irmãs em minha jornada, enriquecendo minha vida com amor e apoio.

A Deus, agradeço por todas as bênçãos que tenho recebido ao longo da minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão a Deus, por permitir que eu realize um sonho tão significativo.

Aos incríveis participantes desta pesquisa, Larissa, Catalina, Sarah e Bruno, meu sincero agradecimento por compartilharem suas experiências e contribuírem imensamente para a realização deste estudo. Suas histórias revelaram valiosas perspectivas sobre o processo de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19.

À minha mãe, Suelma Borges de Freitas, e ao meu pai, Walteir Gonçalves Jorge, quero agradecer do fundo do meu coração por sempre me incentivarem a buscar conhecimento desde a infância. Seu amor e apoio incondicionais foram fundamentais em minha jornada acadêmica, mesmo nos momentos em que eu duvidava de mim mesmo.

À minha querida avó, Maria Borges de Freitas, que mesmo sem ter tido acesso a uma educação formal sempre valorizou a importância da aprendizagem e me inscreveu em diversos cursos quando eu era criança. Foi graças a ela, especialmente ao curso de inglês, que descobri minha paixão por ensinar. Sou quem sou hoje devido ao amor e dedicação que ela sempre me ofereceu.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida, quero expressar minha profunda gratidão por me receber como seu orientando com tanta dedicação e carinho. Seus ensinamentos e incentivos foram cruciais para o sucesso desta pesquisa. Sua bondade, paciência e apoio me deram a confiança necessária para continuar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão - UFCAT, quero agradecer por compartilharem seus conhecimentos, contribuições e experiências, que foram essenciais para a conclusão deste estudo. Principalmente as professoras Grenissa Bonvino Stafuzza e Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva por contribuírem para esta pesquisa fazendo parte da banca examinadora.

A todos os professores que passaram por minha vida e contribuíram para minha formação como profissional e pessoa, meu sincero reconhecimento.

À minha diretora de curso, Juldisandra Amélia, quero expressar minha gratidão por acreditar em mim e me incentivar constantemente a seguir meus estudos. Você tem sido um exemplo inspirador de profissionalismo e é alguém a quem tenho grande estima.

Minha gratidão mais profunda se estende aos meus familiares - minha irmã, primas e tios - por serem meu alicerce nos momentos difíceis e meu porto seguro em quem posso confiar. Sua constante motivação em todas as áreas da minha vida é inestimável. Destaco a importância

fundamental dessas pessoas em minha jornada, pois são elas que me ajudam a enfrentar desafios e celebrar conquistas, tornando minha vida mais plena e feliz.

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

Jean Piaget

RESUMO

Neste estudo, busquei analisar vivências e narrativas de três discentes e dois docentes participantes de um curso de língua inglesa - conversação, promovido pelo centro de extensão em línguas de uma instituição universitária situada em Goiás, durante o contexto da pandemia de Covid-19. Adotando uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional, com enfoque no Sistema de Avaliabilidade de acordo com Halliday (1994) e os desenvolvimentos subsequentes de Martin (1997) e Martin e White (2005), o objetivo central consistiu em investigar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem remotos da língua inglesa, abrangendo análises das interações, estratégias avaliativas, tensões enfrentadas, a configuração curricular durante a pandemia, bem como outras experiências que moldaram a prática pedagógica e contribuíram para o desenvolvimento e aprendizado dos discentes. Este estudo se destaca como uma contribuição significativa à área de Linguística Aplicada, ao fornecer perspectivas fundamentais para a formação de professores de língua inglesa, derivadas de práticas pedagógicas implementadas no cenário das plataformas de ensino virtual. Os resultados, oriundos da análise dos dados obtidos a partir das experiências compartilhadas pelos participantes, destacaram práticas pedagógicas eficazes no cenário do ensino remoto de língua inglesa, evidenciando a aplicação bem-sucedida de estratégias inovadoras, adaptações curriculares eficazes e dinâmicas de interação que contribuíram de maneira positiva e notável para o aprendizado dos participantes; tais resultados são consequência de um processo reflexivo conduzido por mim e compartilhado com o Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GPLAEL). Esta pesquisa buscou, assim, ampliar a compreensão das complexidades subjacentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes virtuais, bem como promover reflexões pertinentes à adaptação e inovação das práticas pedagógicas diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Remoto de Língua Inglesa. Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de Inglês. Linguística Sistêmico Funcional.

ABSTRACT

In this study, I sought to analyze the experiences and narratives of three students and two teachers participating in an English language course - conversation, promoted by the language extension center of a university located in Goiás, during the context of the Covid-19 pandemic. Adopting a theoretical-methodological approach based on Systemic-Functional Linguistics, focusing on the Evaluative System according to Halliday (1994) and subsequent developments by Martin (1997) and Martin and White (2005), the central objective consisted of investigating the dynamics of the English language remote teaching and learning process, covering analysis of interactions, evaluation strategies, tensions faced, the curricular configuration during the pandemic, as well as other experiences that shaped pedagogical practice and contributed to the development and learning of students. This study stands out as a significant contribution to the area of Applied Linguistics, by providing fundamental perspectives for the training of English language teachers, derived from pedagogical practices implemented in the scenario of virtual teaching platforms. The results, arising from the analysis of data obtained from the experiences shared by the participants, highlighted effective pedagogical practices in the remote English language teaching scenario, emphasizing the successful application of innovative strategies, effective curricular adaptations and interaction dynamics that contributed to positive and notable way for participants to learn; such results are the consequence of a reflective process conducted by me and shared with the Research Group on Applied Linguistics and Language Studies (GPLAEL).. This research, thus, sought to broaden the understanding of the complexities underlying the teaching and learning of foreign languages in virtual environments, as well as promoting reflections relevant to the adaptation and innovation of pedagogical practices in the face of the challenges imposed by the Covid-19 pandemic.

Keywords: Teacher training. Remote teaching of the English language. Digital technologies in teaching and learning English. Systemic-Functional Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As três Metafunções da linguagem e as três variáveis contextuais de registro.....	35
Figura 2: Três contextos de situação e suas respectivas Metafunções da linguagem	35
Figura 3: Subsistemas do Sistema de Avaliatividade.....	42
Figura 4: Subdivisões do subsistema Atitude.....	43
Figura 5: Utilização do aplicativo <i>KumonSpace</i>	78
Figura 6: Utilização do aplicativo <i>StopotS</i>	79
Figura 7: Aprendendo com o aplicativo <i>StopotS</i>	79
Figura 8: Utilização do aplicativo <i>Zoom</i>	81
Figura 9: Utilização do aplicativo <i>Gartic Phone</i>	82
Figura 10: Aprendendo com o <i>Gartic Phone</i>	83
Figura 11: Ensinando com o <i>Gartic Phone</i>	83
Figura 12: Utilização do site <i>Bamboozle</i>	84
Figura 13: Utilização do aplicativo <i>Kahoot</i>	85
Figura 14: Aprendendo com o <i>Kahoot</i>	85
Figura 15: Ensinando com o <i>Kahoot</i>	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre educação a distância (EaD) e Ensino remoto.....	26
Quadro 2: Subtipos de Julgamento.....	49
Quadro 3: Tipos de Apreciação.....	50
Quadro 4: Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e aportes teóricos.....	52
Quadro 5: Tipos de atitudes e suas abreviações.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ocorrência de Afeto negativo.	65
Gráfico 2: Ocorrência de Afeto positivo	65
Gráfico 3: Ocorrência de Julgamento negativo	76
Gráfico 4: Ocorrência de Julgamento positivo.....	76
Gráfico 5: Ocorrência de Apreciação negativa.....	86
Gráfico 6: Ocorrência de Apreciação positiva.	86
Gráfico 7: Total de Ocorrências.	87

LISTA DE ABREVIATURAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
EaD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LA	Linguística Aplicada
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 O Ensino Remoto Emergencial.....	24
1.3 Narrativas de aprendizagem.....	31
1.4 A Linguística Sistêmico-Funcional: Um caminho teórico-metodológico.....	32
1.5 Metafunções.....	34
1.5.1 Metafunção Ideacional	36
1.5.2 Metafunção Interpessoal.....	38
1.5.3 Metafunção Textual.....	40
1.6 O Sistema de Avaliatividade	41
1.6.1 O Subsistema de Atitude, Gradação e Engajamento	43
1.6.2 Afeto	45
1.6.3 Julgamento.....	47
1.6.4 Apreciação	49
2 METODOLOGIA	51
2.1 Caracterização da Pesquisa	51
2.2 Objetivos da Pesquisa	52
2.3 O corpus	53
2.4 O contexto de Cultura	53
2.5 O Contexto de Situação	53
2.6 Os participantes	54
2.7 Os dados.....	56
2.8 Procedimento de análise de dados	57
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	60
3.1 Avaliações Atitudinais em Narrativas de Aprendizagem de Língua Inglesa no ambiente do Regime Remoto	60
3.1.1 Por Afeto	61
3.1.2 Por Julgamento	66
3.1.3 Por Apreciação	77
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	98
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	98
ANEXO 2 - NARRATIVAS - LÍNGUA INGLESA	102

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano de 2020 foi marcado por uma grande tragédia mundial, o surgimento e disseminação muito rápida de uma doença causada por um vírus letal, chamado de novo coronavírus, que mudou os rumos de nossas vidas.

O vírus da Covid-19 se originou na China e rapidamente se espalhou pelo restante do mundo, levando à necessidade de mudança em nossos hábitos. No intuito de tentar frear a disseminação do vírus, estabelecimentos foram fechados, medidas de prevenção adotadas, os cuidados com a higiene ampliados e a educação também passou por adaptações.

Infelizmente, muitas escolas precisaram ser fechadas no início da pandemia, atrasando o andamento do ano letivo e deixando milhares de alunos sem aulas. Além disso, a pandemia de Covid-19 causou uma mudança significativa na forma como as escolas e universidades no mundo inteiro fornecem educação aos seus alunos.

No Brasil, a resposta imediata foi a implementação do Ensino Remoto Emergencial, segundo a portaria Nº 343, de 17 de março de 2020 do MEC. Embora esse modelo de ensino tenha sido uma solução temporária e necessária para garantir a continuação dos estudos, é importante avaliar sua efetividade, os desafios enfrentados e as práticas que moldaram nossa forma de ensinar e aprender. Conforme Paiva (2021, p. 11), “a tecnologia digital nos ajudou a romper, metaforicamente, com as paredes das nossas salas de aula, nos levando para o mundo virtual.”

Nesta dissertação de mestrado, procuro compreender quais foram os desafios vividos por um professor, outras três alunas minhas e por mim durante as aulas remotas de língua inglesa conversação, bem como quais estratégias foram utilizadas para superarmos tais desafios. Ademais, busco compreender o que contribuiu para o processo de aprendizagem e para o campo de formação de professores.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é compreender o processo de ensino e aprendizagem de três alunas e dois professores em aulas de língua inglesa, em um centro de idiomas, vinculado ao curso de Letras de um Centro Universitário do Centro Oeste de Goiás, durante o período de regime remoto da pandemia de Covid-19, a partir das avaliações presentes nas narrativas de aprendizagem. Os objetivos específicos são: (i) identificar os elementos avaliativos presentes nas narrativas ao se referirem ao processo de ensino e aprendizagem; (ii) categorizar os elementos léxico-gramaticais de atitude que realizam as avaliações nas narrativas; (iii) identificar as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem durante o regime remoto; (iv) analisar a

influência do período pandêmico nas práticas de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores a partir das avaliações realizadas.

Como justificativa, busquei investigar as experiências durante o ensino e aprendizagem em meio a pandemia de Covid-19, pois fui e continuo sendo professor de língua inglesa de maneira remota, utilizando as tecnologias digitais para ministrar minhas aulas. Além disso, busquei investigar quais foram os desafios, as tensões, os impactos em minha prática pedagógica durante as aulas na modalidade remota que mudaram minha forma de pensar e de ministrar aulas. Nesse sentido, investiguei quais experiências contribuíram para que eu superasse meu medo, ultrapassasse meus limites e que colaboraram para a formação do professor que tenho me tornado.

Por fim, entendo que minha pesquisa tem potencial para colaborar com os alunos de línguas estrangeiras, auxiliando-os em suas práticas discentes, contribuindo para o processo de aprendizagem de inglês, além de se estender também aos pais que acompanham o desenvolvimento de seus filhos de perto e demais pesquisadores.

Entendo que, por meio das investigações das experiências vividas com os alunos durante as aulas *online*, minha pesquisa pode impactar não somente a minha, mas também a prática pedagógica de outros professores que precisam lidar com ferramentas tecnológicas em suas aulas.

Para compreender melhor as complexidades dessas experiências vividas, analiso narrativas de aprendizagem seguindo o caminho teórico-metodológico da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e (Halliday; Matthiessen 2014) com o foco no Sistema de Avaliatividade, subsistema de Atitude (Martin, 1997; Martin; White, 2005). Para as narrativas, utilizo o arcabouço teórico de Pavlenko (2017, 2018), pois entendo que, no processo de narrar, contar e recontar histórias das experiências, podemos ter uma compreensão melhor de como aconteceu o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas, como as experiências vividas contribuíram para minhas práticas pedagógicas e as práticas de outros professores, quais experiências moldaram nossa forma de ensinar e aprender.

Além disso, entendo que as narrativas são importantes porque permitem que os alunos compartilhem suas experiências e construam um significado pessoal a partir delas. Elas possibilitam aos alunos a oportunidade de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem e identificar os pontos positivos e negativos.

As narrativas de aprendizagem também podem ser uma ferramenta útil para os professores, pois permitem que eles entendam melhor as necessidades e desafios de seus alunos. Ao ouvir as histórias de aprendizagem dos alunos, os professores podem identificar onde estão

os pontos a serem melhorados e, desse modo, ajustar sua prática de ensino para melhor atender às necessidades de cada aluno.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre os impactos da pandemia na educação, ainda são escassos os estudos dedicados às narrativas de aprendizagem, principalmente aqueles que adotam a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional como base teórico-metodológica. No entanto, existem trabalhos significativos que exploram o uso das narrativas como uma valiosa fonte de dados para a análise do ensino de língua inglesa.

Um exemplo relevante é a dissertação de Pinto (2013), intitulada “Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da Linguística Sistêmico-Funcional”. No contexto do ensino remoto, também existem estudos que abordam as narrativas. Nicolini e Medeiros (2020) conduziram uma obra intitulada “Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial”, enquanto Santos (2021) desenvolveu um trabalho intitulado “O ensino e a aprendizagem no contexto do ensino remoto: narrativas de estudantes universitários do IEAA/UFAM”.

Além disso, há pesquisas que exploram o ensino remoto à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. Caixeta e Velloso (2021), por exemplo, realizaram um estudo intitulado “Avaliações docentes sobre o ensino remoto na pandemia à luz da linguística sistêmico-funcional: recursos tecnológicos, materiais didáticos e avaliatividade em foco”.

Embora haja ainda uma carência de estudos sobre o tema, é importante ressaltar que este trabalho é original, ao abordar o ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversação, no ambiente remoto, por meio da análise de narrativas de aprendizagem, usando a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Isso preenche uma lacuna de conhecimento na pesquisa educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos nesse contexto.

Entendo que este trabalho seja de extrema importância para o campo de formação de professores de línguas, pois apesar de as escolas e universidades retomarem aos poucos suas aulas presenciais a partir de agosto de 2022, os impactos da pandemia de Covid-19 continuam reverberando em nossas vidas. O período de pandemia marcou profundamente nossa forma de ensinar e aprender, e nossas práticas pedagógicas precisaram ser mais reinventadas do que em épocas anteriores, com as tecnologias digitais mais presentes e permeando mais intensamente os processos de ensino e aprendizagem.

A dissertação está estruturada em três capítulos, sendo o primeiro denominado de “Fundamentação Teórica”. Neste capítulo, é apresentado o arcabouço teórico utilizado para sustentar a pesquisa. A seção está dividida em três partes principais. Na primeira, faço um breve

relato sobre o que foi o Ensino Remoto Emergencial. Na segunda parte, discorro sobre as narrativas de aprendizagem e por último são descritos os conceitos fundamentais da Linguística Sistêmico-Funcional, destacando tanto suas características enquanto teoria de linguagem quanto sua aplicação enquanto metodologia de análise. Por fim, o capítulo é dedicado a uma exposição do Sistema de Avaliatividade, bem como de seus subsistemas, tipos e subtipos.

No capítulo dois, “Metodologia”, é fornecido um panorama do contexto e das etapas envolvidas na pesquisa. Ele tem por finalidade descrever a metodologia empregada com o intuito de fornecer contribuições úteis para pesquisas futuras que possam empregar o subsistema de atitude para analisar discursos produzidos em uma ampla gama de contextos. Para tanto, é realizada uma descrição da pesquisa, abrangendo informações sobre os participantes, o contexto e os dados obtidos.

O Capítulo três, intitulado “Apresentação, Análise e Discussão dos dados”, tem como objetivo apresentar os recursos léxico-gramaticais identificados no discurso dos alunos e professor, agrupando-os de acordo com o tipo de atitude. Em seguida, é realizada uma discussão desses elementos, com reflexões acerca das implicações do uso dos recursos de atitude, a partir de uma análise do discurso embasada na abordagem sistêmico-funcional.

Assim, finalizo este trabalho destacando minhas considerações finais, nas quais apresento as conclusões obtidas após uma análise detalhada de todos os dados. Além disso, abordo as respostas às minhas perguntas de pesquisa, a fim de alcançar os objetivos delineados neste estudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em quatro partes. Início com um breve resumo sobre o ensino remoto emergencial. Em seguida, faço uma revisão sobre os Letramentos Digitais; logo após, falo sobre a importância das narrativas no contexto da pesquisa. Por fim, abordo o caminho teórico-metodológico adotado para a construção deste estudo. O arcabouço teórico escolhido é o da Linguística Sistêmico-Funcional, conforme proposto por Halliday (1994), com especial ênfase no Sistema de Avaliatividade, descrito por Martin (1997) e Martin e White (2005).

3.1 O Ensino Remoto Emergencial

O ensino remoto emergencial tornou-se uma realidade no Brasil devido à pandemia de Covid-19. Desde o início da crise sanitária, instituições de ensino em todo o país tiveram que se adaptar rapidamente a essa nova modalidade de ensino, buscando garantir a continuidade das atividades educacionais e minimizar os impactos da pandemia na educação.

Essa nova modalidade de ensino pode proporcionar, de acordo Hodges *et al.* (2020, p. 2) maior “flexibilidade de ensinar e aprender em qualquer lugar, a qualquer hora”. Apesar de algumas facilidades que essa modalidade possa oferecer, algumas preocupações foram surgindo.

O ensino remoto, por muitas vezes foi comparado, inclusive por mim, com o ensino a distância, que carrega o “estigma de ensino inferior, apesar de pesquisas mostrarem o contrário” (Hodges *et al.* 2020, p. 2) e isso levantou algumas dúvidas, incertezas e gerou desafios e preocupações.

Inicialmente, é importante ressaltar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não deve ser confundido com Educação a Distância (EaD). Hodges *et al.* (2020) destacam que essa abordagem de ensino difere substancialmente da EaD, uma vez que foi implementada em uma situação atípica e emergencial, sem uma fase prévia de planejamento que usualmente inclui a definição do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a seleção de recursos digitais, a elaboração da metodologia de ensino, a criação do sistema avaliativo e o estabelecimento de interações entre os participantes envolvidos.

A aprendizagem remota emergencial surgiu da necessidade de tentar conter a propagação da doença Covid-19, que teve início na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019 e que rapidamente se espalhou pelo mundo, causando uma pandemia.

Escolas, faculdades, universidades e outras instituições educacionais tiveram que interromper o ensino presencial para manter seus professores, funcionários e alunos seguros durante uma emergência de saúde pública. Assim, o ensino teve que migrar para o ambiente virtual.

As aulas remotas do ERE geralmente são ministradas no mesmo dia e horário das aulas presenciais. Nessas aulas, os professores utilizam aplicativos de vídeo como *Youtube*, *Zoom* e *Google Meet* para se comunicar com os alunos. Segundo Roesler, Ceron e Andrade (2003, p. 2), “a transmissão ao vivo e as aulas síncronas são ferramentas de apoio a professores e alunos, possibilitando a flexibilização do ensino por meio da tecnologia da informação e das redes de computadores”.

A educação a distância, segundo Moran (2002, p. 1), “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

A semelhança entre as definições entre um ensino e outro me deixou confuso no início da pandemia. Quando comecei a dar aulas *online*, confesso que usava o termo EaD para me referir à minha prática, o que não me soava bem, e me preocupava porque associava às más experiências que tive como aluno a distância.

O termo “Ensino Remoto Emergencial” (ERE) surge logo após o fechamento das escolas e os decretos divulgados pelo Ministério da Educação, e foi somente com a minha prática docente associada às minhas experiências como aluno a distância que pude entender as diferenças entre um ensino e outro.

De acordo com minhas experiências como aluno EaD e professor de ERE, busquei identificar algumas diferenças entre essas modalidades. Notei que nas aulas remotas (ERE), o mesmo professor e os mesmos alunos estavam presentes nos dias e horários estipulados pela instituição, enquanto no ensino a distância (EaD), contávamos com tutores para esclarecer dúvidas, e os horários de estudo eram bastante flexíveis. Além disso, a interação nem sempre ocorria com os mesmos colegas.

Também percebi que, como aluno de EaD, a maioria das aulas eram apresentada por meio de vídeos gravados, enquanto no Ensino Remoto as aulas são predominantemente síncronas, ocorrendo por meio de aplicativos de videochamada.

Outra distinção evidente diz respeito ao material utilizado no ERE, que possui um caráter mais exclusivo, proporcionando ao professor uma maior autonomia na sua criação, adaptando-se ao ritmo, desenvolvimento e necessidades específicas da turma. Ademais, percebi variações nos calendários, uma vez que, no EaD, é comum um calendário simples e uniforme

para todos os cursos, enquanto no ERE cada curso segue um calendário específico, conforme o planejamento.

No que se refere às avaliações, constatei que as provas, enquanto aluno de EaD, tendiam a ser padronizadas, ao passo que no ERE o professor desfruta de maior flexibilidade para elaborar avaliações de acordo com as características individuais de cada turma.

Por fim, pude perceber que as aulas remotas foram mais dinâmicas, na minha percepção. O professor está consistentemente presente para esclarecer dúvidas durante o processo de interação, promovendo um ambiente no qual os alunos se sentem mais confiantes e seguros para interagir com uma turma que já conheciam e com a qual mantém contato há mais tempo.

O Quadro 1, apresentado a seguir, foi construído com base nas minhas experiências pessoais como aluno de Educação a Distância (EaD) e professor de Ensino Remoto Emergencial (ERE), visando destacar as principais diferenças entre essas duas modalidades de ensino. Cabe ressaltar que, embora reflitam as nuances que observei em minha vivência, a literatura pode fornecer perspectivas diferentes sobre o tema.

Quadro 1: Diferenças entre educação a distância (EaD) e Ensino remoto.

Educação a distância (EaD)	Ensino remoto
Videoaulas gravadas	Aulas em tempo real nos dias e horários do ensino presencial
Um tutor aleatório para tirar dúvidas	O mesmo professor do ensino presencial
Flexibilidade de horários. O aluno escolhe o melhor momento para estudar	Professor e alunos estão conectados e interagindo juntos no horário estabelecido pela instituição de ensino
Aulas com conteúdos e materiais padronizados	Material exclusivo elaborado pelo professor
Calendário acadêmico único	Calendário próprio de acordo com o planejamento de cada curso
Testes e demais avaliações padronizados	Testes e demais avaliações elaborados pelo professor de acordo com cada turma
Aulas padronizadas em todos os cursos	Materiais dinâmicos e personalizados
As dúvidas são enviadas aos tutores	As dúvidas são sanadas na hora da aula no processo de interação com o professor

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tempo e a prática me fizeram perceber as diferenças entre os dois tipos de ensino, e me fizeram enxergar uma nova forma de ensinar e aprender, algo novo e que chamou minha atenção e a atenção dos meus alunos.

É claro, a adaptação ao ERE apresentou desafios significativos. Um dos principais problemas enfrentados pelos educadores é a dificuldade em manter o engajamento dos alunos, a falta de interação e o distanciamento entre os estudantes, bem como a falta de infraestrutura adequada para o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, que são fatores que contribuem para a queda do rendimento acadêmico.

Outro problema levantado em diversos estudos enfrentado pelas instituições de ensino é a desigualdade social e digital. Como apontam Costa *et al.* (2021),

Com a adoção do ensino remoto devido à pandemia, é notável o agravamento à desigualdade no ambiente educacional. Isso porque grande parte dos alunos sofrem com a falta de equipamentos (computador, celular e até mesmo uma TV de qualidade) que lhes permitam o acesso às aulas no espaço digital e acompanhamento das atividades recomendadas. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que visem garantir a inclusão digital e o acesso à educação a todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. (Costa *et al.*, 2021, p. 89).

Entretanto, apesar dos desafios enfrentados, é indiscutível que o ERE desempenhou um papel fundamental na promoção da inovação tecnológica no cenário educacional brasileiro. A necessidade de adotar o ensino remoto impulsionou as instituições de ensino a investir em tecnologia, abrangendo desde a aquisição de equipamentos até a capacitação dos professores para o uso dessas ferramentas. Essa transformação tem se mostrado positiva, uma vez que a tecnologia desempenha um papel crucial no ensino, com potencial para aprimorar a qualidade da educação.

Outra vantagem do ERE é a acessibilidade. Ele permite que alunos que antes não tinham acesso à educação presencial pudessem estudar de forma remota. Isso inclui alunos que moram em regiões remotas, têm dificuldades de locomoção ou possuem algum tipo de deficiência. Dessa forma, o ERE contribui para a inclusão de pessoas que antes eram excluídas do sistema educacional.

Fullan (2007) destaca a importância da tecnologia para a promoção da inclusão educacional e da equidade. Ele argumenta que a tecnologia pode ajudar a superar as barreiras geográficas, econômicas e sociais que impedem o acesso à educação de qualidade, ao mesmo tempo em que pode ajudar a reduzir as desigualdades entre os alunos. Ele acrescenta que “A tecnologia não é apenas uma ferramenta para melhorar a eficiência e a eficácia do ensino, mas também uma forma de democratizar o acesso à educação e de promover a equidade e a inclusão” (Fullan, 2007, p. 78).

Para além dos pontos negativos e positivos que dizem respeito ao ERE, o objetivo desta pesquisa é entender quais situações moldaram minha prática pedagógica e a forma de aprender dos meus alunos, colaborando assim com o processo de ensinar e aprender de outros professores e alunos.

Para uma análise abrangente das narrativas na pesquisa científica, adoto a abordagem teórico-metodológica da Linguística Sistêmico Funcional, com foco no sistema de Avaliatividade, subsistema de Atitude. A coleta de dados se baseia em narrativas de alunos e professores. Essa combinação permite explorar os aspectos linguísticos e sociais das narrativas, aprofundando a compreensão do fenômeno em estudo.

Nos próximos tópicos, procurarei destacar a relevância dos Letramentos Digitais, das narrativas na pesquisa científica e apresentarei uma breve explicação sobre a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional. Com isso, buscarei ressaltar a importância das narrativas como fonte de conhecimento e a contribuição da Linguística Sistêmico-Funcional para a compreensão dos aspectos linguísticos e sociais presentes nas narrativas.

1.2 Os Letramentos Digitais

A revolução digital e a expansão da internet transformaram nossa sociedade, introduzindo novas formas de comunicação, acesso à informação e educação. Nesse contexto, os Letramentos Digitais emergem como um conceito fundamental, abrangendo a capacidade de indivíduos compreenderem, interpretarem, criarem e comunicarem informações em ambientes digitais.

1.2.1 Evolução e Dimensões dos Letramentos Digitais

Os Letramentos Digitais são conjuntos de habilidades que envolvem o uso de dispositivos digitais para fins específicos. Segundo Buzato (2006):

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (Buzato, 2006, p. 16).

Os letramentos digitais evoluíram a partir dos princípios de alfabetização e letramento, expandindo-se para o mundo digital. Enquanto a alfabetização tradicional foca na habilidade

de ler e escrever, o letramento abrange a compreensão e o uso de informações em contextos sociais e culturais.

Na concepção de Xavier (2002) ser letrado digital,

[...] pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (Xavier, 2002, p. 2).

Os letramentos digitais englobam três dimensões principais: habilidades técnicas, compreensão crítica e participação cidadã. Habilidades técnicas referem-se à capacidade de utilizar hardware, software e navegar na internet, bem como entender princípios básicos de segurança digital. Compreensão crítica envolve a habilidade de avaliar criticamente informações encontradas *online*, identificando notícias falsas e compreendendo os algoritmos por trás das plataformas digitais. Participação cidadã capacita os indivíduos a se envolverem ativamente na sociedade digital, participando de debates públicos, tomando decisões informadas e influenciando políticas.

1.2.2 Letramentos Digitais na Educação de Línguas

A teoria dos letramentos digitais é uma abordagem que busca compreender as práticas sociais e culturais relacionadas ao uso da tecnologia digital. Essa abordagem reconhece que a habilidade de interagir com as tecnologias digitais envolve aspectos sociais, culturais e políticos. Os letramentos digitais consideram as múltiplas formas de comunicação e expressão que emergem no ambiente digital, incluindo a compreensão crítica dos contextos nos quais essas práticas ocorrem.

A teoria destaca a importância de desenvolver habilidades que permitam aos indivíduos participar ativamente da sociedade digital, compreendendo e analisando informações, avaliando criticamente conteúdos *online* e contribuindo de maneira significativa para os ambientes digitais.

A pandemia de Covid-19 enfatizou a importância crucial dos letramentos digitais, devido ao aumento evidente da dependência das tecnologias digitais decorrente das medidas de distanciamento social e restrições de mobilidade. Consequentemente, a sociedade passou a depender cada vez mais de serviços e plataformas digitais em suas atividades laborais, educacionais e interações sociais.

A educação de línguas também passou por adaptações significativas, notadamente durante a pandemia, sob a influência crescente dos letramentos digitais. Plataformas digitais e ferramentas online desempenham um papel central na facilitação da aprendizagem de idiomas (Warschauer; Matuchniak, 2010). O ensino de línguas via internet emergiu como uma alternativa viável ao ensino presencial, conectando estudantes de várias partes do mundo.

Recursos digitais, como aplicativos interativos e materiais de estudo acessíveis *online*, ampliam significativamente a acessibilidade à educação de línguas. A integração de elementos multimídia, como áudio e vídeo, enriquece de forma substancial o processo de aprendizagem, tornando-o mais cativante e eficiente.

No início da pandemia, os participantes desta pesquisa e eu nos deparamos com um cenário desconhecido e desafiador. A transição abrupta para o ensino remoto nos deixou, inicialmente, sentindo-nos perdidos diante das novas demandas tecnológicas. Ferramentas *online* e plataformas de ensino virtual tornaram-se a norma, mas a falta de familiaridade e o déficit de letramento digital eram evidentes.

Mill (2013) destaca que a Internet apresenta um desafio significativo tanto para educadores quanto para estudantes. Ele enfatiza que aproveitar as vantagens da tecnologia e participar efetivamente da educação a distância virtual requer que todas as partes envolvidas possuam um sólido conhecimento e habilidades nas tecnologias de informação e comunicação, demonstrando competência no letramento digital.

O letramento digital emergiu como um elemento crucial para superar as dificuldades enfrentadas no contexto pandêmico. A habilidade de compreender, utilizar e se comunicar eficazmente por meio de tecnologias digitais tornou-se uma competência essencial para educadores e alunos. No meu caso e no dos participantes desta pesquisa, o letramento digital foi a chave para desbloquear o potencial das ferramentas *online* e transformar o desafio em oportunidade de aprendizado.

Ao investirmos na melhoria do letramento digital, fomos capazes de explorar plenamente as potencialidades das plataformas *online*. Aprendemos a criar ambientes virtuais de aprendizado interativos, a utilizar recursos digitais de maneira eficaz e a promover a participação ativa dos alunos. Essa jornada de aprendizado não apenas facilitou a transição para o ensino remoto, mas também trouxe benefícios duradouros para a prática educacional.

3.3 Narrativas de aprendizagem

Paiva (2007, p. 3) reconhece que “narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras podem despertar a consciência sobre o processo de aquisição e revelar experiências de aprendizagem que, geralmente, não têm merecido muita atenção da comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada”.

Neste sentido, a pesquisadora destaca a importância das narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras como uma ferramenta para despertar a consciência sobre o processo de aquisição e revelar experiências de aprendizagem muitas vezes negligenciadas pela comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada (LA). A pesquisa em LA tem tradicionalmente se concentrado em abordagens mais estruturais e formais para a compreensão da aquisição de línguas estrangeiras, deixando de lado as narrativas dos próprios aprendizes.

No entanto, as narrativas de aprendizagem têm o potencial de fornecer *insights* valiosos sobre as experiências individuais dos aprendizes, suas estratégias de aprendizagem, desafios enfrentados e superados, bem como seus sentimentos e atitudes em relação ao processo de aquisição de línguas estrangeiras. Ao explorar essas narrativas, é possível obter uma compreensão mais completa e contextualizada do processo de aprendizagem de línguas, enriquecendo assim a pesquisa em LA.

Além disso, as narrativas de aprendizagem podem despertar a consciência sobre as nuances e complexidades envolvidas na aquisição de uma língua estrangeira, permitindo uma análise mais abrangente dos fatores individuais, sociais e culturais que influenciam esse processo.

Paiva (2007) acrescenta que

As compreensões individuais de como a língua é aprendida, além de revelarem experiências singulares, podem ressaltar aspectos comuns em uma série de histórias e acionar insights importantes sobre fenômenos recorrentes na aquisição da língua. Tendo a aprendizagem como pano de fundo, essas histórias reúnem eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, e relações pessoais e institucionais. (Paiva, 2007, p. 3).

Pavlenko (2001) citada por Paiva (2007, p. 213) ressalta que memórias de aprendizagem têm um grande potencial para os estudos sobre segunda língua. Ela considera as narrativas como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos”.

A autora destaca a importância das memórias de aprendizagem no contexto dos estudos sobre segunda língua. Ao reconhecer as narrativas como uma fonte valiosa de informações que

abrangem motivações, experiências, desafios e conquistas, Pavlenko realça a complexidade do processo de aprendizado de uma segunda língua. Essa perspectiva ressalta a riqueza das experiências individuais dos aprendizes e como elas podem contribuir para uma compreensão mais completa e contextualizada do desenvolvimento da proficiência em uma língua estrangeira.

As narrativas não apenas fornecem *insights* sobre os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também sobre os aspectos emocionais e sociais, tornando-as uma ferramenta valiosa para pesquisadores e educadores que buscam aprimorar o ensino e a aquisição de uma segunda língua.

3.4 A Linguística Sistêmico-Funcional: Um caminho teórico-metodológico

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma abordagem teórica que se concentra na relação entre a linguagem e o contexto social em que é usada. De acordo com Halliday (1994) a LSF é uma abordagem para a linguagem que se concentra em sua função social e comunicativa.

Segundo Almeida (2008, p. 3) “A Linguística Sistêmico-Funcional está pautada em uma teoria de linguagem que dispõe de uma gramática que descreve e analisa as realizações linguísticas dos falantes/escritores, de forma sistemática e funcional levando em conta fatores sociais e semióticos”.

Conforme a autora esclarece, a Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria da linguagem que se concentra na análise das estruturas linguísticas e em sua funcionalidade em contextos comunicativos reais. Essa abordagem busca descrever e analisar as expressões linguísticas de forma sistemática, considerando como elementos linguísticos se relacionam entre si para criar significado. Além disso, a Linguística Sistêmico-Funcional não se limita apenas à gramática, mas também se preocupa com a função da linguagem em contextos específicos, levando em conta fatores sociais e semióticos, como o papel da linguagem na sociedade e sua relação com outros sistemas de significado.

A LSF é baseada na ideia de que a linguagem é um sistema moldado pelo contexto social em que é usado. Halliday (1994) afirma que o significado de uma expressão linguística só pode ser compreendido em relação ao contexto em que é usado. Isso significa que a LSF se preocupa não apenas com a estrutura gramatical da linguagem, mas também com o significado que essa estrutura transmite em um determinado contexto social.

Esta abordagem apresenta uma distinção em relação a outros tipos de gramática, visto que é pautada na compreensão do significado e uso da língua enquanto fenômeno social, e não meramente individual. O enfoque principal dessa abordagem é a análise de textos orais e escritos. (Halliday, 1994).

De acordo com Eggins e Slade (1997) a LSF é uma abordagem teórica que busca explicar a relação entre a estrutura da linguagem e a função social que ela desempenha. Essa abordagem é usada em uma variedade de campos, incluindo a Linguística Aplicada, a Análise de Discurso e a educação de línguas estrangeiras. A LSF tem sido particularmente influente na Análise do Discurso Crítico (ADC), que busca desvelar as relações de poder subjacentes em textos e discursos.

A abordagem sistêmica é funcional, orientada pela função, ou seja, busca compreender como a linguagem é utilizada dentro do contexto em que se insere. A língua não é algo arbitrário, mas sim evolui para atender às necessidades dos seus usuários, formando um sistema natural que é adequado à realidade que cerca os falantes. Tudo na linguagem pode ser explicado em relação à produção dos falantes e à sua utilização em contextos específicos, enfatizando que o significado linguístico é intrinsecamente influenciado pelo ambiente comunicativo. Isso é de suma importância na análise linguística, visto que o contexto é o que confere significado às palavras. Além disso, a ASF destaca as “variedades de registro”, que são as diferentes manifestações da linguagem em diversas situações sociais. Como afirma Halliday (1989), “a escolha do registro é crucial para a realização das funções comunicativas”, ressaltando a importância das variações linguísticas na adaptação da linguagem a diferentes contextos.

A LSF considera os seguintes contextos de situação: (i) O **Campo**: Este contexto refere-se ao tópico ou assunto da comunicação. Ele envolve o que está acontecendo, qual é o tema da conversa ou do texto; (ii) O **Modo**: O contexto de modo está relacionado à forma como a comunicação ocorre, ou seja, se é uma interação oral ou escrita, se é um discurso formal ou informal, e outros aspectos de estilo e modalidade da linguagem; (iii) As **Relações**: Esse contexto diz respeito às interações sociais e às relações entre os participantes da comunicação. Ele inclui fatores como status, poder, papéis sociais e posições que influenciam a forma como a linguagem é usada.

Esses três contextos de situação são fundamentais na análise da LSF, pois ajudam a compreender como a linguagem se adapta e varia de acordo com as demandas específicas de cada situação de comunicação. Muniz (2018) conclui que

O contexto de cultura abrange os modos de vida, os costumes, os valores e as crenças pessoais. A combinação dos contextos de cultura e de situação resultam nas semelhanças e diferenças entre os textos. Contexto e texto se associam na construção dos sentidos do que é dito e escrito nas práticas. O conceito de gênero relaciona-se ao contexto da cultura, e o conceito de registro é a dimensão do contexto de situação, que descreve a variação linguística como Campo (tópico ou foco da atividade), Relações (papel das relações de poder e solidariedade na interação) e Modo (papel da língua: oral, escrita, multimodal) do discurso. (Muniz, 2018, p. 306).

Halliday (1994) propõe, ainda, que uma língua possa ser desmembrada em três componentes diferentes, cada um operando em campos de significações. Estes componentes são identificados como: a *metafunção ideacional*, a *metafunção interpessoal* e a *metafunção textual*. Essas metafunções auxiliam na análise das diversas dimensões da comunicação e serão apresentadas nos tópicos seguintes.

3.5 Metafunções

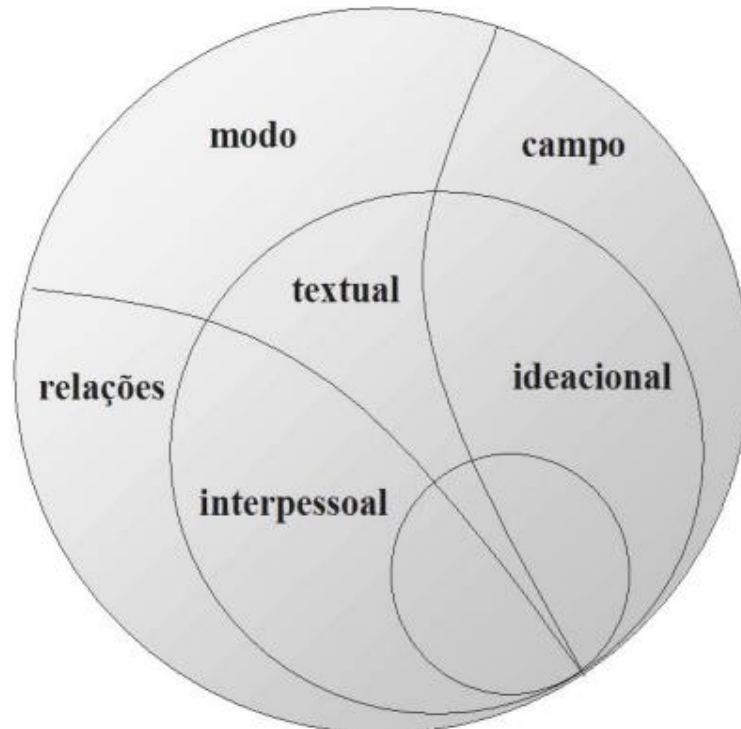
Segundo Halliday (1994), o texto é um conjunto complexo de significados ideacionais, interpessoais e textuais que ocorrem simultaneamente na linguagem. Esses significados são chamados de *metafunções* e os falantes/escritores os utilizam para expressar sua experiência de mundo, interagir com outras pessoas e organizar a mensagem transmitida.

Pereira (2019) afirma que:

Dentre as inúmeras possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza, ao utilizá-las, fazemos escolhas pertinentes dentre as alternativas viabilizadas. Consequentemente, se faz necessário desenvolver a consciência a respeito dos significados que tais palavras e as devidas associações a ela atribuídas podem gerar, com o intuito de alcançar o objetivo proposto no contexto especificado. (Pereira, 2019, p. 47).

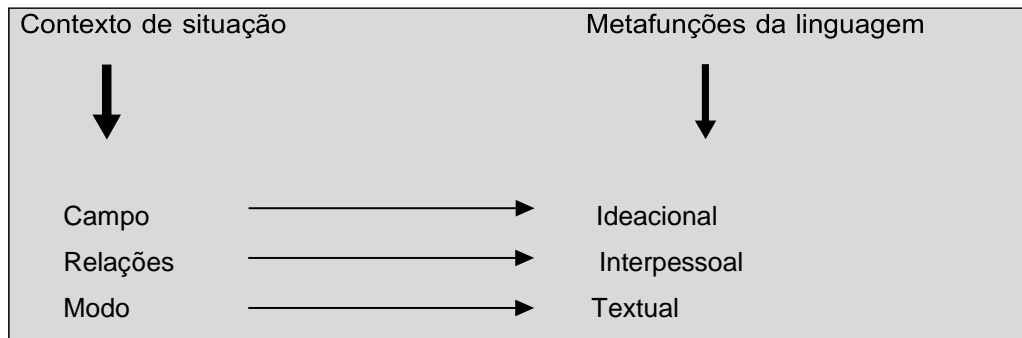
Ao analisar a Figura 1, conforme esclarece Pereira (2019), podemos perceber que as três metafunções apresentam traços distintos. A *Metafunção Interpessoal* destaca as relações entre os participantes e suas posições, enquanto a *Metafunção Ideacional* está relacionada ao campo, ou seja, ao conhecimento e às experiências de mundo dos falantes. Por sua vez, a *Metafunção Textual* refere-se à maneira como a mensagem é construída e organizada.

Figura 1: As três Metafunções da linguagem e as três variáveis contextuais de registro.



Fonte: Almeida (2008).

Figura 2: Três contextos de situação e suas respectivas Metafunções da linguagem



Fonte: Almeida (2008).

É possível observar, na Figura 2, a presença dos três contextos de situação e suas respectivas Metafunções da Linguagem. A Metafunção Ideacional é responsável por representar o campo, que se refere às experiências tanto do mundo externo quanto do interno. A Metafunção Interpessoal, por sua vez, lida com as relações estabelecidas durante a interação da fala. Finalmente, a Metafunção Textual é responsável por organizar a mensagem que se deseja transmitir, ou seja, o modo como a informação é estruturada e apresentada.

A Metafunção Ideacional refere-se à maneira como a linguagem representa a experiência do mundo. Segundo Halliday (1985), a Metafunção Ideacional é a maneira como a linguagem organiza e expressa a experiência sensorial e conceitual. Essa Metafunção é responsável por como a linguagem representa eventos, objetos e processos do mundo.

A Metafunção Interpessoal, por sua vez, está relacionada à maneira como a linguagem é usada para estabelecer e gerenciar relações sociais entre os interlocutores. Como afirma Halliday (1985), a Metafunção Interpessoal é a maneira como a linguagem organiza e expressa a atitude interpessoal e a relação social. Essa Metafunção é responsável pela expressão de sentimentos, atitudes e posicionamentos dos interlocutores em relação a si mesmos e aos outros.

A Metafunção Textual, por fim, está relacionada à maneira como a linguagem é organizada e estruturada em textos. Como afirma Halliday (1985, p. 84), “a metafunção textual é a maneira como a linguagem organiza e expressa as informações em um texto”. Essa Metafunção é responsável pela organização e estruturação dos elementos linguísticos em um texto, incluindo a coesão, a coerência e a estrutura textual.

3.5.1 Metafunção Ideacional

A Metafunção Ideacional é uma das três metafunções propostas pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e está relacionada à maneira como a linguagem representa a experiência do mundo. Segundo Halliday (1985), a Metafunção Ideacional é responsável por organizar e expressar a experiência sensorial e conceitual.

Dessa forma, o falante/escritor fala ou escreve sobre os fatos e organização do mundo exterior (acontecimentos, coisas, qualidades) e do seu mundo interior (pensamentos, crenças, sentimentos). (Almeida, 2008, p. 19).

Uma das características importantes da Metafunção Ideacional é a distinção entre os processos, que descrevem o que acontece no mundo, e os participantes, que são os agentes e objetos desses processos. Como afirma Eggins (2004) a distinção entre processos e participantes é fundamental para a análise da Metafunção Ideacional na LSF.

Os processos referem-se a ações ou eventos que ocorrem no mundo real. São as atividades, acontecimentos, estados ou o que está acontecendo em uma determinada situação. Os processos são descritos por verbos e outras estruturas linguísticas que indicam ação ou mudança.

Os participantes são os agentes ou objetos envolvidos nos processos. Eles são entidades que realizam as ações (agentes) ou que sofrem as ações (objetos) nos eventos descritos. Os

participantes são geralmente representados por substantivos, pronomes e outras expressões que identificam quem ou o quê está envolvido nas ações.

Além disso, a Metafunção Ideacional também é responsável por descrever a relação entre os processos e seus participantes. Halliday (1985) afirma que a Metafunção Ideacional é responsável por indicar a natureza da relação entre o processo e o participante, isto é, o tipo de envolvimento que o participante tem no processo. Essa relação pode ser descrita como uma relação de agente (quando o participante é responsável pelo processo), uma relação de paciente (quando o participante é afetado pelo processo) ou uma relação de instrumento (quando o participante é usado para realizar o processo).

Dentro dessa Metafunção, o sistema de transitividade é de suma importância, uma vez que classifica os processos em seis tipos diferentes, fornecendo uma estrutura analítica poderosa para compreender como a linguagem organiza eventos e experiências, identificando os participantes e suas relações, permitindo uma representação detalhada e precisa da experiência sensorial e conceitual em linguagem.

Os seis tipos de processos definidos pelo sistema de transitividade na LSF são os seguintes: (i) **Processo Material**: Este tipo de processo envolve ações físicas ou eventos que acontecem no mundo real. São atividades perceptíveis que podem ser descritas por verbos de ação, como “correr”, “comer” e “construir”; (ii) **Processo Mental**: O processo mental lida com pensamentos, sentimentos, percepções e estados cognitivos. Ele descreve o mundo interior das pessoas e inclui verbos como “pensar”, “sentir”, “imaginar” e “acreditar”; (iii) **Processo Relacional**: O processo relacional representa estados de ser, relações e características. Ele descreve a existência de algo ou a relação entre os participantes e pode ser expresso por verbos como “ser”, “estar” e “parecer”; (iv) **Processo Comportamental**: Este tipo de processo está relacionado a atividades de comportamento ou ações específicas que não são puramente físicas, mas também não são puramente mentais. Envolve verbos que descrevem comportamentos, como “rir”, “dançar” e “gritar”; (v) **Processo Verbal**: O processo verbal refere-se à expressão linguística em si. Ele engloba a comunicação por meio da linguagem, como falar, escrever, ler e ouvir; (vi) **Processo Existencial**: O processo existencial aborda a existência ou o estado de coisas no mundo. Ele descreve a presença de algo e geralmente é expresso por construções linguísticas que indicam uma existência, como “há” ou “existe”.

Cada tipo de processo na LSF desempenha um papel específico na representação da experiência humana e na organização da linguagem. A compreensão desses processos é fundamental para uma análise aprofundada da forma como a linguagem estrutura a realidade e como os significados são construídos em diferentes contextos comunicativos.

3.5.2 Metafunção Interpessoal

A Metafunção Interpessoal está relacionada à maneira como a linguagem é usada para estabelecer e gerenciar relações sociais entre os interlocutores. Segundo Halliday (1985), a Metafunção Interpessoal é responsável por organizar e expressar a atitude interpessoal e a relação social.

Almeida (2008) acrescenta que:

Para a GSF é através da função interpessoal que a língua cumpre um de seus principais propósitos de comunicação: propiciar a interação entre as pessoas. A língua é utilizada para a troca de significados entre os interactantes e, em eventos de fala/escrita, as pessoas assumem diferentes papéis de fala conforme o turno ou a posição que ocupam emitindo opiniões, fazendo avaliações e, portanto, expressando a atitude. (Almeida, 2008, p. 3).

A Metafunção Interpessoal é especialmente importante para analisar a linguagem em contextos sociais, pois é responsável por descrever a maneira como os falantes usam a linguagem para expressar suas atitudes e posições em relação a si mesmos e aos outros interlocutores. Como afirma Halliday (1985), a Metafunção Interpessoal tem como foco principal o uso da linguagem para criar interações entre as pessoas, estabelecer papéis sociais e expressar sentimentos, atitudes e posicionamentos dos participantes envolvidos.

Dentre os recursos linguísticos utilizados na Metafunção Interpessoal, destacam-se os elementos gramaticais de modalidade, que são usados para expressar a atitude do falante em relação à proposição que está sendo enunciada e os elementos gramaticais de avaliação, que são usados para expressar avaliações positivas ou negativas sobre coisas, pessoas e eventos. Além disso, a Metafunção Interpessoal também é responsável por descrever a maneira como os falantes usam a linguagem para estabelecer e manter relações de poder e hierarquia.

De acordo com Almeida (2008),

quando usamos a linguagem verbal numa interação, estabelecemos uma relação entre os participantes, uma troca de papéis de fala. Os papéis básicos assumidos pelos interlocutores são os de “oferecer” e “pedir”, sendo que “oferecer” torna o outro “convidado a receber” e “pedir” coloca o ouvinte na posição de “obrigado a dar”. (Almeida, 2008, p. 12).

Ainda segundo Almeida (2008, p. 12), “os significados são produzidos a partir da interação entre os participantes do discurso. Assim, para desempenhar a função de troca de significados, a Gramática Sistêmico-Funcional apresenta o sistema de modo.”

A autora enfatiza que os significados na comunicação são resultado da interação entre as pessoas que estão se comunicando. Em outras palavras, quando conversamos ou escrevemos, não apenas transmitimos informações de forma isolada, mas colaboramos na criação dos significados à medida que a conversa ou o texto se desenrolam. Nesse contexto, a Gramática Sistêmico-Funcional utiliza o sistema de Modo como uma ferramenta para facilitar essa troca de significados, permitindo que ajustemos a forma como expressamos nossos interesses, desejos e certezas na comunicação.

Pinho (2014, p. 43) acrescenta que

para que ocorra a troca de significados, ou seja, a interação entre os falantes, a teoria Sistêmico-Funcional apresenta o sistema de modo pela abordagem. Esse por sua vez, é responsável por proporcionar a interação no diálogo e tem como função organizar a sentença em dois constituintes, sendo eles o Modo oracional e o Resíduo.

O Modo Oracional é composto por dois elementos principais: o *sujeito* e o *finito*. O sujeito é o responsável por apresentar a proposição que será utilizada para a troca de informações, permitindo que o falante ou escritor faça diversas argumentações, como afirmar, negar, duvidar, contradizer, reforçar, aceitar com ressalvas, amenizar, lamentar, entre outras. O finito, por sua vez, é responsável pelas relações temporais e modais presentes na proposição. (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 110).

O Resíduo é formado por três componentes: o *predicador*, que pode ser uma palavra ou parte de um grupo verbal; o *complemento*, que tem a capacidade de agir como sujeito, mas não o faz; e os *adjuntos*, que são elementos oracionais que oferecem informações complementares para a proposição, mas não são indispensáveis.

Considerando a função do sistema de Modo como um processo interativo entre os falantes/escritores, é importante explicar como essa interação ocorre. Nessa perspectiva, a oração é vista como um evento interativo entre o falante/escritor e seus interlocutores, em que o falante assume o papel de emissor e o interlocutor o papel de receptor. Por exemplo, em uma situação de interação entre professor e aluno, o aluno (emissor) pode assumir o papel de buscador de informações, solicitando ao professor (receptor) que forneça as informações necessárias. Nesse sentido, é possível observar que a organização da oração é influenciada pelo processo interativo entre os falantes/escritores e seus papéis dentro desse processo. (Almeida, 2008).

Almeida (2008) afirma ainda que

A interação pode ser considerada um ato de fala, implicando de um lado dar algo (bens e serviços ou informação), e, de outro, pedir algo (bens e serviços ou informação). A interação pode girar em torno tanto de uma troca de informação quanto de uma troca de bens e serviços. Dessa forma, qualquer interação acontece dentro de dois movimentos: oferta ou pedido de informação e oferta ou pedido de bens e serviços. (Almeida, 2008, p. 13).

Essa perspectiva ressalta que a interação humana não se limita apenas à comunicação verbal, mas também envolve ações práticas e trocas materiais. Portanto, qualquer interação, de acordo com Almeida (2008), ocorre dentro desses dois movimentos: oferta ou pedido de informação e oferta ou pedido de bens e serviços.

Ainda segundo a autora, esses movimentos desempenharão um papel crucial na definição das funções da fala, que se dividem em quatro categorias: (i) ação de oferta; (ii) ordem para bens e serviços; (iii) declaração; e (iv) interrogação para informações. Cada uma dessas funções pressupõe diferentes tipos de respostas: aceitar ou rejeitar uma oferta, cumprir ou não com uma instrução, concordar ou discordar de uma afirmação e responder ou optar por não responder a uma pergunta.

3.5.3 Metafunção Textual

A Metafunção Textual está relacionada à maneira como a linguagem é organizada para construir textos coerentes e coesos. Segundo Halliday (1985), a Metafunção Textual é responsável por organizar e expressar a organização do texto como um todo.

Almeida (2008) explica que

é por meio da metafunção textual, que as outras duas (ideacional e interpessoal) se presentificam no texto oral ou escrito, possibilitando a construção da experiência e das relações pessoais por meio da textura lingüística. Em outras palavras, é a textual que traz coerência a um texto oral ou escrito. Ela está relacionada à organização da mensagem. (Almeida, 2008, p. 27).

A Metafunção Textual é fundamental para a análise da linguagem em contextos discursivos, pois é responsável por descrever a maneira como as informações são organizadas e conectadas em um texto para criar uma unidade de significado. Como afirma Halliday (1985), a Metafunção Textual é preocupada com a estruturação global do texto, com a maneira como as partes individuais do texto são organizadas em uma unidade significativa maior.

Dentre os recursos lingüísticos utilizados na Metafunção Textual, destacam-se os elementos gramaticais de coesão, que são usados para conectar as partes individuais do texto e

torná-lo coerente. Além disso, a Metafunção Textual também é responsável por descrever a estruturação hierárquica do texto em termos de temas e remas, que são responsáveis por organizar a informação de maneira coerente e progressiva.

3.6 O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade, uma parte integrante da Metafunção Interpessoal, desempenha um papel central na análise do nosso corpus de pesquisa. Optei por dedicar um tópico exclusivo a ele devido à sua importância nesta pesquisa. Essa escolha estratégica visa permitir uma investigação minuciosa e específica das Atitudes, Avaliações e Julgamentos contidos no material que foi analisado.

O Sistema de Avaliação está diretamente relacionado à maneira como a linguagem é empregada para expressar julgamentos e avaliações. De acordo com a abordagem de Martin e White (2005), esse sistema compreende subsistemas distintos: o de Atitude, o de Engajamento e o de Gradação. Esses subsistemas desempenham um papel fundamental na análise linguística.

O subsistema de Atitude é responsável por expressar a atitude do falante em relação a uma proposição, podendo ser positiva, negativa ou neutra. O subsistema de Engajamento está relacionado à maneira como o falante se posiciona em relação ao discurso, podendo expressar envolvimento, distanciamento ou neutralidade. Já o subsistema de Gradação é responsável por expressar a intensidade do julgamento ou avaliação, podendo variar desde um julgamento mínimo até um julgamento forte.

Pinho (2014) afirma que

Para Martin, a teoria da Avaliatividade considera as emoções, comportamento e a apreciação das pessoas sobre as coisas e situações, determinando, assim, as atitudes. Enquanto para Labov o termo utilizado por ele para avaliação é *evaluation* e seu intuito é informar o caráter, a situação e o comprometimento dos narradores com a história. (Pinho, 2014, p. 46).

De acordo com Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade é um aspecto central da linguagem, pois é através dele que os falantes expressam suas opiniões, avaliações e juízos de valor em relação ao mundo que os cerca. Dessa forma, o Sistema de Avaliatividade é fundamental para a análise da linguagem em contextos discursivos, especialmente para a análise de textos persuasivos, como discursos políticos, propagandas e textos jornalísticos.

Dentre os recursos linguísticos utilizados no Sistema de Avaliatividade, destacam-se os elementos gramaticais de modalidade, que são usados para expressar a atitude do falante em

relação à proposição que está sendo enunciada, e os elementos gramaticais de avaliação, que são usados para expressar avaliações positivas ou negativas sobre coisas, pessoas e eventos.

Segundo Almeida (2008):

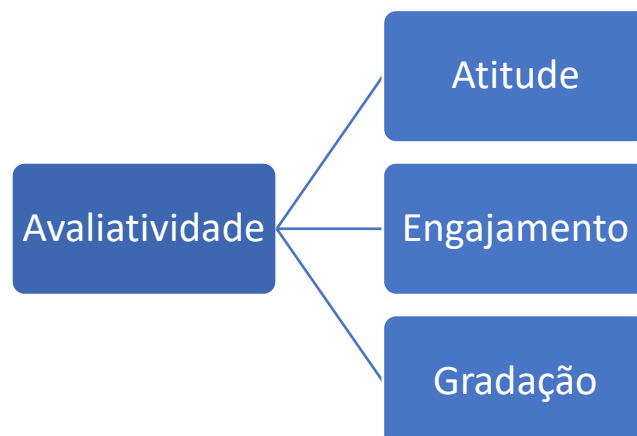
na visão de Martin, a avaliatividade é vista como um sistema que explora, descreve e explica a forma pela qual a linguagem é utilizada para avaliar. Assim sendo, ela está diretamente centrada no falante/escritor, o qual possui o papel de avaliador. Já no modelo laboviano, a avaliação é centralizada no contexto das narrativas de experiências pessoais. (Almeida, 2008, p. 30).

De acordo com White (2004), o conceito de Avaliatividade é empregado para descrever a avaliação que ocorre durante a seleção dos recursos interpessoais. Além de considerar a expressão dos sentimentos, a Avaliatividade leva em conta como as funções sociais dos recursos interpessoais influenciam na construção da comunidade e contribuem para as negociações do dia a dia.

Para Martin e White (2005), a Avaliatividade tem uma estreita relação com o significado das relações interpessoais e funciona como um sistema que possibilita a utilização de recursos semântico-discursivos para analisar as avaliações feitas por seus autores sobre coisas, atitudes e sentimentos.

Além disto, a avaliatividade é dividida em três áreas de interação, são elas: Atitude, Engajamento e Gradação, de acordo com Martin e White (2005). A primeira área se refere aos sentimentos, abrangendo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliações de objetos e situações. A segunda trata das fontes de atitude e do papel das diferentes vozes no discurso. Já a terceira se refere ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados. Vejamos a representação na Figura 3, abaixo.

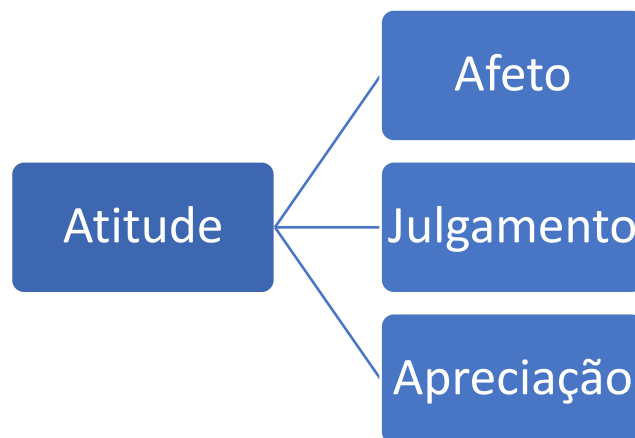
Figura 3: Subsistemas do Sistema de Avaliatividade.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro subsistema do Sistema de Avaliatividade é a Atitude, que se refere aos sentimentos e julgamentos atribuídos pelo autor ao mundo ao seu redor. Esse subsistema é dividido em três outros: Afeto, Julgamento e Apreciação, todos eles envolvendo sentimentos. Na pesquisa em questão, é essencial destacar que o foco principal é dado ao subsistema da Atitude. Vejamos a representação na Figura 4, abaixo.

Figura 4: Subdivisões do subsistema Atitude.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura 4, estão contidas as informações referentes ao Subsistema da Atitude. No próximo tópico, será abordada a forma mais detalhada de cada uma das subdivisões desse Subsistema, incluindo Afeto, Julgamento e Apreciação, para uma compreensão mais profunda de como esses elementos são expressos linguisticamente no contexto da pesquisa.

3.6.1 O Subsistema de Atitude, Gradação e Engajamento

O Subsistema de Atitude, Gradação e Engajamento é uma das dimensões do Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e tem como função expressar a atitude do falante em relação a uma proposição, bem como graduar a intensidade do julgamento ou avaliação e indicar o engajamento do falante no discurso.

Almeida (2008) afirma que

É importante esclarecer, que esses três subsistemas estão relacionados entre si, uma vez que um sustenta e explica o outro; isto é, a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a

gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações. (Almeida, 2008, p. 32).

O Subsistema de Atitude é responsável por expressar a atitude do falante em relação à proposição, podendo ser positiva, negativa ou neutra. Segundo Martin e White (2005), a Atitude pode ser expressa por meio de três tipos de recursos: o léxico avaliativo, os elementos gramaticais de modalidade e os elementos gramaticais de avaliação. O léxico avaliativo é composto por palavras que expressam juízos de valor, tais como “bom”, “ruim”, “melhor”, “pior”, dentre outras. Já os elementos gramaticais de modalidade, como “deveria”, “pode” e “deve”, por exemplo, expressam a atitude do falante em relação à proposição por meio de uma força ilocucionária. Por fim, os elementos gramaticais de avaliação, como “maravilhoso”, “terrível”, “excelente”, dentre outros, expressam uma avaliação positiva ou negativa sobre coisas, pessoas e eventos.

Ainda segundo Almeida (2008):

Constantemente externamos opiniões sobre coisas e pessoas por meio de escolhas linguísticas apropriadas, ou seja, selecionamos elementos lexicais ou gramaticais que realizam essas opiniões linguisticamente no discurso. A atitude é um recurso interpessoal, portanto, individual, impregnado de ideologia, crenças, valores que deixam suas marcas no processo avaliativo como um todo. (Almeida, 2008, p. 1).

A expressão de atitude se refere à forma como os falantes constroem suas relações interpessoais por meio do discurso. Nesse contexto, a investigação dos recursos lexicais e gramaticais utilizados pelo falante pode apontar para o entendimento da expressão de atitude. Isso porque a escolha das palavras, as estruturas sintáticas e a organização do discurso refletem a forma como o falante se posiciona em relação ao tema em discussão e aos interlocutores envolvidos na interação.

O Subsistema de Gradação é responsável por graduar a intensidade do julgamento ou avaliação, podendo variar desde um julgamento mínimo até um julgamento forte.

Segundo Martin e White (2005, p. 69), “a gradação é uma dimensão importante do Sistema de Avaliatividade, pois permite que os falantes expressem nuances e diferenças de intensidade em suas avaliações”. Os recursos linguísticos utilizados no Subsistema de Gradação incluem palavras como “muito”, “pouco”, “totalmente”, dentre outras, bem como o uso de prefixos e sufixos para expressar diferentes graus de intensidade.

O Subsistema de Engajamento, por sua vez, está relacionado à maneira como o falante se posiciona em relação ao discurso, podendo expressar envolvimento, distanciamento ou

neutralidade. Segundo Martin e White (2005, p. 96), “o Subsistema de Engajamento é um importante recurso para a construção da identidade discursiva do falante, pois permite que ele se posicione em relação a outros falantes e a diferentes pontos de vista”. Os recursos linguísticos utilizados no Subsistema de Engajamento incluem o uso de pronomes pessoais, o uso de marcadores discursivos como “eu acho”, “na minha opinião”, “para mim”, entre outros.

3.6.2 Afeto

Na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o Afeto refere-se à dimensão da experiência humana relacionada aos sentimentos e emoções. O Subsistema de Afeto, segundo Martin e White (2005), é responsável por expressar os estados afetivos do falante em relação ao que está sendo dito, seja por meio de uma linguagem mais carregada de emoção ou por meio de uma linguagem mais neutra e distanciada.

Martin e White (2005) ainda afirmam que o Subsistema de Afeto é uma dimensão fundamental da comunicação humana, pois os sentimentos e emoções têm um papel importante na construção do sentido e da interação social. Os recursos linguísticos utilizados para expressar o afeto incluem o uso de adjetivos e advérbios de sentimento, como “feliz”, “triste”, “entusiasmado”, “desanimado”, dentre outros, bem como o uso de entonação e prosódia para enfatizar ou atenuar a expressão emocional.

Além disso, Eggins (2004) afirma que o Subsistema Afeto é um recurso importante para a construção da identidade discursiva do falante, pois permite que ele expresse sua visão de mundo e suas emoções em relação aos eventos e pessoas. Dessa forma, a expressão do afeto pode ter um papel significativo na construção da identidade do falante e na construção de relações interpessoais no discurso.

Almeida (2008, p. 38) afirma que “o afeto revela a personalidade humana, descortinando informações sobre a sua ideologia e as crenças.”

A autora destaca a importância do componente do Afeto na linguagem, indicando que a forma como as pessoas expressam seus sentimentos revela aspectos importantes de sua personalidade e fornece insights sobre sua ideologia e convicção. Em outras palavras, a maneira como alguém comunica suas emoções não é apenas uma expressão superficial de como está se sentindo, mas também pode indicar aspectos mais profundos de sua identidade, valores e perspectivas sobre o mundo.

De acordo com Martin e Rose (2003), o uso do Afeto é uma forma eficaz de expressar as emoções do autor, sejam elas positivas ou negativas, com diferentes níveis de intensidade, e podem ser mostradas de maneira implícita ou explícita.

Martin (2000) ilustra o uso do Afeto nesta corrente através da aplicação de qualidades expressas por epítetos, que qualificam os participantes, como em:

“Uma garota contente.” [epíteto].

De atributos, que atribuem qualidades aos participantes, como em:

“As garotas estavam contentes.” [atributo]

E a partir dos adjuntos de circunstância, pelos quais os processos são realizados:

Ex.: “As garotas brincavam alegremente.” [advérbio de circunstância]

Almeida (2008, p. 39) explica que “para analisar a estrutura que realiza o afeto é preciso identificar os tipos de sentimentos envolvidos.” Além disso, Almeida (2008) citando Martin e Rose (2003, p. 64) diz que existem sentimentos que são como uma onda ou um ímpeto de emoção e, nesse caso, os processos comportamentais são utilizados para construir o Afeto no discurso, como por exemplo: “Ele sorriu para ela”.

Almeida (2008, p. 40) ainda explica que “Outros sentimentos são como um tipo de predisposição mental e, dessa forma, são os processos mentais e relacionais que se encarregam de expressar esse sentimento. Como em: “*she liked him*” (mental); “*she felt happy with him*” (relacional).

Martin (2004) também observou que a cultura popular divide os sentimentos em positivos e negativos, ou seja, agradáveis e desagradáveis.

Exemplo (1): Hoje eu gosto mais das aulas *online*.

[afeto positivo]

Podemos perceber, nesse exemplo, que a participante expressa um Afeto positivo em relação às aulas *online* ao usar a expressão “eu gosto mais”. Essa frase revela os sentimentos da participante em relação ao método, com a palavra “gosto” indicando seu processo mental. Além disso, há um reforço desse processo com o adjunto adverbial “mais”, que intensifica a ideia.

De acordo com Almeida (2008), os Afetos podem ser classificados culturalmente em positivos ou negativos, sendo os primeiros aqueles que proporcionam uma experiência agradável e os últimos, ao contrário, aqueles que geram uma experiência desagradável.

Além disso, de acordo com Martin e White (2005, p. 48), a variação na intensidade dos sentimentos segue uma escala que pode ser graduada em três níveis: baixo, médio e alto. Isso ocorre porque as emoções são expressas lexicalmente em diferentes graus de intensidade.

Martin (2000) propôs uma tipologia de Afetos que foi posteriormente revisada por Martin e White (2005) e que agrupa as emoções em três conjuntos. O primeiro conjunto é o de In/Felicidade, que engloba emoções relacionadas ao coração, como tristeza, ódio, felicidade e amor. Esses sentimentos podem ser direcionados para gostar ou não gostar de algo ou alguém, e são considerados felizes ou tristes. O segundo conjunto é o de In/Segurança, que abrange emoções relacionadas ao bem-estar social, como ansiedade, medo e confiança. Esses sentimentos estão ligados à nossa sensação de segurança ou insegurança em relação ao ambiente e às pessoas ao nosso redor. Em algumas comunidades, esses sentimentos são associados ao papel da mãe, que representa a proteção da família. Por fim, o conjunto de In/Satisfação engloba emoções relacionadas a objetivos realizados, como tédio, desprazer/desagrado, curiosidade e respeito. Esses sentimentos estão ligados à sensação de realização ou frustração em relação às atividades em que estamos envolvidos, incluindo nosso papel como participantes ou espectadores. Em algumas comunidades, esses sentimentos são associados ao papel do pai, que monitora o progresso e as realizações da família de modo geral.

3.6.3 Julgamento

Na Linguística Sistêmico-Funcional, a função do Julgamento - uma categoria semântica relacionada à atitude - é avaliar as ações das pessoas. Segundo Martin e White (2005), o Julgamento é expresso por meio de recursos linguísticos que indicam a posição do falante em relação ao objeto avaliado.

Pinho (2004) ressalta que

O Julgamento é um recurso semântico que determina as posições adotadas no comportamento, e está relacionado ao caráter e a conduta das pessoas sendo então atribuídos pela conduta social. Podem ser considerados como uma questão de ética, pois uma análise normativa do comportamento humano se restringe a regras e convenções restritas ao comportamento de como as pessoas podem ou não agir. (Pinho, 2004, p. 52).

Martin e White (2005) destacam que o julgamento não é apenas uma avaliação objetiva, mas também é influenciado pela visão de mundo do falante e suas experiências pessoais. Dessa forma, o Julgamento expresso no discurso pode ser um reflexo das atitudes e valores do falante em relação ao mundo ao seu redor.

Almeida (2008) afirma que “esse recurso semântico ressalta as qualidades do falante/escritor, podendo ser realizado gramaticalmente pelos epítetos e atributos. Isto é, quando o comportamento é avaliado diretamente ou explicitamente, o julgamento tende a ser realizado pelos substantivos” (Almeida, 2008, p. 46).

De acordo com White (2004), o Julgamento é uma forma pela qual as pessoas fazem avaliações sobre questões relacionadas à moralidade, legalidade, capacidade e normalidade, sempre influenciados pela cultura na qual vivem, bem como pelas suas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais. Esses Julgamentos são moldados por uma cultura particular e uma situação ideológica, refletindo assim as normas e valores sociais específicos de cada sociedade.

Martin (2000) conceitua a atitude de Julgamento como um processo de institucionalização de sentimentos, ou seja, o estabelecimento de normas de comportamento que orientam as ações das pessoas. O autor classifica essa atitude em duas categorias: estima social e sanção social.

A estima social se refere à forma como uma pessoa é vista ou avaliada por outros membros da comunidade ou sociedade, considerando a sua posição social e status. A estima social é influenciada pela identidade social e pela imagem que a pessoa projeta para os outros, e é fundamental para a construção de relações sociais saudáveis e para a manutenção da ordem social.

Já a sanção social é definida como uma resposta da comunidade ou sociedade a comportamentos considerados adequados ou inadequados. Essas respostas podem ser positivas, como elogios e reconhecimentos, ou negativas, como críticas e punições. As sanções sociais são importantes para a manutenção da ordem social e para o reforço de valores e normas compartilhadas pela comunidade ou sociedade.

O Quadro 2, na página seguinte, é um resumo dos subtipos de Julgamento com exemplos de Martin (2000, p. 156) traduzido por Almeida (2008).

Quadro 2: Subtipos de julgamento.

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

Fonte: Almeida (2008, p. 21).

Além disso, os seres sociais humanos não apenas realizam avaliações de pessoas ou de si mesmos, mas também emitem julgamentos sobre objetos, entidades, fenômenos e situações específicas, o que é chamado de *Apreciação*, conforme descrito por Martin e White (2005). No próximo subtítulo, vou explorar essa questão com mais detalhes.

3.6.4 *Apreciação*

Por fim, temos a *Apreciação*, que é a terceira e última categoria semântica da atitude, permitindo-nos expressar nossas avaliações em relação a coisas, objetos e fenômenos.

Almeida (2008, p. 52) explica que “esse tipo de atitude é considerado como um dos maiores recursos atitudinais disponíveis, uma vez que se refere à maneira pela qual os falantes avaliam o texto (oral ou escrito) ou o processo (fenômeno).”

Almeida (2008, p. 57) citando Martin e Rose (2003, p. 37) acrescenta que “a apreciação diz respeito às avaliações sobre shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios, parques, recitais, espetáculos ou performances de qualquer tipo, fenômenos da natureza, relacionamentos e qualidades de vida.”

Issa contestação ressalta que a *Apreciação* é um conceito amplo que engloba uma variedade de julgamentos e avaliações que as pessoas fazem em sua vida cotidiana, e ela desempenha um papel importante na forma como percebemos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

A categoria de *apreciação* pode ser subdividida em três tipos principais, a saber: *Reação*, *Composição* e *Valoração*, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Tipos de apreciação.

	Positivo	Negativo
Reação: Impacto Isso chamou minha atenção?	Interessante, encantador, excitante, emocionante... cativante, fascinante,	Maçante, tedioso, monótono, árido, não convidativo...
Reação: Qualidade Isso me agradou?	Bom, esplêndido, encantador... amável, lindo,	Ruim, sujo, imundo, feio, grotesco, repulsivo...
Composição: proporção Isso se mostrou equilibrado / harmonioso?	Equilibrado, uniforme, proporcional... harmonioso, simétrico,	Desequilibrado, discordante, irregular, falho...
Composição: complexidade Foi difícil de compreender?	Simples, claro, preciso, detalhado... puro, elegante,	Excessivamente enfeitado, extravagante...
Valoração: Isso valeu a pena?	Penetrante, inovador, original, criativo... profundo...	Superficial, insignificante, prosaico... reduutivo, convencional,

Fonte: Adaptado de Andrade (2019, p. 41).

Dessa forma, podemos observar que a categoria de *Reação* se refere às respostas que as coisas provocam nas pessoas, ou seja, como elas chamam a atenção. Essa categoria pode ser dividida em *Reação-impacto* e *Reação-qualidade*. Já a *Composição* diz respeito às nossas percepções sobre proporção e detalhamento em um texto ou processo. Essa categoria de apreciação se concentra nos sentimentos relacionados à organização, elaboração e construção das coisas e objetos. Semelhante à *Reação*, a *Composição* também é dividida em *Equilíbrio* e *Complexidade*. Por fim, a *Valoração* se refere às nossas avaliações sobre a importância social do texto ou processo. Nessa categoria de Apreciação, é atribuído um valor às coisas e objetos.

Para esta pesquisa, adotei a teoria linguística da Linguística Sistêmico-Funcional, buscando proporcionar uma compreensão aprofundada e abrangente das experiências no ensino remoto de língua inglesa. A LSF oferece uma base sólida não apenas para analisar aspectos linguísticos, mas também para compreender os elementos funcionais e contextuais da linguagem. No próximo tópico, explorarei a metodologia que orientou a elaboração desta dissertação de mestrado, detalhando os métodos utilizados para investigar e interpretar as experiências dos participantes no contexto do ERE.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos de coleta de dados, bem como a organização e categorização deles. Além disso, será fornecida uma descrição detalhada do contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como dos participantes envolvidos. Por fim, serão delineados os passos seguidos na análise dos dados, destacando o percurso adotado ao longo do estudo.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa se insere no campo da Análise do Discurso com base na abordagem Sistêmico-Funcional, e se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Essa metodologia busca explorar os significados e as finalidades presentes na linguagem utilizada pelos participantes. Diversos teóricos têm contribuições relevantes nesse contexto, fornecendo fundamentos teóricos e conceituais para a análise do discurso.

Almeida (2008), ao citar Vian Jr. e Ikeda (2006), lembra que a metodologia utilizada na análise sistêmico-funcional se caracteriza por ser “exploratória”, e “não interpretativa”. Exploratória, porque se concentra na exploração e na descrição detalhada das estruturas linguísticas e de como elas funcionam em contextos específicos. Ela busca identificar e analisar os componentes linguísticos, como palavras, frases, cláusulas e sua relação dentro de um texto ou discurso. Em vez de realizar interpretações subjetivas, seu foco é descrever objetivamente as escolhas linguísticas e as relações semânticas e gramaticais presentes no texto. Ademais, é não interpretativa, porque busca evitar interpretações subjetivas ou viés pessoal durante a análise. Ela se concentra em analisar a linguagem de forma objetiva, com base em princípios linguísticos, sem atribuir julgamentos de valor, opiniões ou interpretações subjetivas às escolhas linguísticas encontradas. Isso ajuda a manter a análise mais imparcial e científica.

Halliday (1985), um dos teóricos centrais nessa abordagem, desenvolveu a teoria sistêmico-funcional, que permite examinar a linguagem em seu contexto social. Sua teoria enfatiza a relação intrínseca entre a linguagem e o contexto e destaca a importância da função comunicativa da linguagem na construção de significados.

Martin e White (2005), por sua vez, oferecem contribuições significativas para a análise do discurso sistêmico-funcional. Sua abordagem permite analisar a estruturação e o funcionamento dos textos, considerando os recursos lexicais e gramaticais utilizados pelos participantes e as relações semânticas e discursivas estabelecidas.

4.2 Objetivos da Pesquisa

Esta dissertação tem como finalidade analisar os elementos de atitude presentes em narrativas de aprendizagem de língua inglesa no ambiente remoto, utilizando a abordagem teórico-metodológica da Gramática Sistemico-Funcional, com foco no Sistema de Avaliatividade. Além disso, busco identificar os recursos linguísticos utilizados nesse contexto e compreender como esses elementos contribuem para a construção de significado na aprendizagem da língua estrangeira.

Assim, o objetivo geral é compreender o processo de ensino e aprendizagem de três alunas e dois professores em aulas de língua inglesa, em um centro de idiomas, no período de ensino remoto durante a pandemia, a partir das avaliações presentes nas narrativas de aprendizagem. Os objetivos específicos são: (i) identificar os elementos avaliativos presentes nas narrativas ao se referirem ao processo de ensino e aprendizagem; (ii) categorizar os elementos léxico-gramaticais de atitude que realizam as avaliações nas narrativas; (iii) identificar as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem durante o regime remoto; e (iv) analisar a influência do período pandêmico nas práticas de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores a partir das avaliações realizadas. O Quadro 4, a seguir, sintetiza os objetivos específicos, perguntas de pesquisa e aportes teóricos mobilizados.

Quadro 4: Objetivos específicos, perguntas de pesquisa e aportes teóricos.

Objetivo	Pergunta de Pesquisa	Aporte Teórico
Identificar os elementos avaliativos presentes nas narrativas ao se referirem ao processo de ensino e aprendizagem.	De que forma/como os participantes avaliam seu processo de ensino e aprendizagem nas aulas de LE?	- Narrativas de Aprendizagem (Pavlenko 2007, 2008). - Sistema de Avaliatividade (Martin; Rose 2005).
Categorizar os elementos léxico-gramaticais de atitude que realizam as avaliações nas narrativas.	Quais elementos léxico-gramaticais carregam as avaliações e de qual categoria do subsistema de atitude pertencem?	Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005). Narrativas de Aprendizagem (Pavlenko, 2017, 2018).
Identificar as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem durante o regime remoto.	Quais práticas ou instrumentos pedagógicos digitais contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem no período remoto?	O Ensino Remoto (Hodges <i>et al.</i> , 2020). Tecnologias Digitais (Paiva 2018, 2021). Letramento digital através de narrativas de aprendizagem (Paiva, 2007).

Analisar a influência do período pandêmico nas práticas de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores a partir das avaliações realizadas.	Como o período pandêmico influenciou as práticas de sala de aula?	Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005)
---	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 O *corpus*

O *corpus* utilizado consiste em um conjunto de narrativas de aprendizagem produzidas por alunos e professores de língua inglesa no ambiente de ensino remoto. As narrativas abordam especificamente as experiências e desafios encontrados pelos alunos durante as aulas de conversação em língua inglesa realizadas de forma remota. A seleção criteriosa das narrativas levou em consideração diversos aspectos, como o tempo de aprendizagem dos alunos, faixa etária e contexto educacional.

4.4 O contexto de Cultura

Dentro do contexto de Cultura explorado pela pesquisa, analisa-se um ambiente que ultrapassa as limitações físicas da sala de aula, influenciando os hábitos, tradições, valores e crenças pessoais dos participantes. A mudança para o ensino remoto, motivada pela pandemia, destaca-se como um elemento significativo nesse contexto de cultura, alterando a maneira como os participantes se envolvem e aprendem em um ambiente digital.

4.5 O Contexto de Situação

No contexto de Situação, a pesquisa concentra-se nas dinâmicas específicas do ambiente de aprendizagem de língua inglesa. O centro de extensão do curso de Letras, ao oferecer aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno, configura-se como um espaço propício para interações variadas. Com uma média de seis a doze alunos por sala, a atmosfera torna-se mais próxima, estimulando a participação ativa dos estudantes.

A dimensão do contexto de Situação, explorada por meio das variáveis de registro, esmiúça a variação linguística em termos de Campo (o tópico ou foco da atividade), Relações (o papel das relações de poder e solidariedade na interação) e Modo (o papel da língua: oral,

escrita, multimodal) do discurso. Nos anos de 2020, 2021 e 2022, marcados pela mudança para o ambiente remoto, essa transição representa um contexto específico de avaliação, influenciando as estratégias e elementos avaliativos nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa.

4.6 Os participantes

Até o momento, foram apresentadas informações pertinentes à teoria de análise adotada nesta pesquisa e sua relevância para o estudo em questão. Agora, procederei à introdução dos cinco participantes da pesquisa: Catalina, Larissa, Sarah, Bruno e Joaquim¹.

Catalina é uma graduanda do curso de Letras. Tive a oportunidade de ministrar aulas para ela tanto na graduação, nas disciplinas de tecnologia na educação, metodologia do trabalho científico, literatura e estágio, quanto no curso de línguas - conversação, lecionando a disciplina de língua inglesa.

A dedicação de Catalina sempre me fascinou, pois ela é mãe, esposa, professora em uma escola de educação infantil e estudante. Sua postura sempre foi extremamente dedicada, destacando-se como uma excelente aluna. Durante um período, ela atuou como monitora no Centro de Línguas, auxiliando alunos com dificuldades em outros níveis e turmas. Originária da Colômbia, ela veio ao Brasil em busca de novas oportunidades. Além do inglês, que estuda com afinco, ela também domina o espanhol, sua língua materna, e o português, que aprendeu com facilidade.

Ela expressou o desejo de contribuir para o campo científico, já que almeja se tornar pesquisadora. Catalina considerou essa oportunidade como uma forma de aprender a conduzir pesquisas, visto que sua intenção é concluir a graduação e ingressar no mestrado.

Minha segunda participante de pesquisa, Larissa, é uma professora formada em Letras pela mesma instituição onde trabalho. Embora ela não tenha sido minha aluna durante a graduação, tive a honra de ser seu professor no curso de inglês - conversação no Centro de Extensão em Línguas desde janeiro de 2020 até o ano de 2023.

¹ Todos os participantes foram devidamente informados sobre a opção de preservar seu anonimato durante o processo de pesquisa. Foi esclarecido que poderiam escolher codinomes para garantir que sua identidade permanecesse confidencial. No entanto, é importante ressaltar que, de maneira unânime, todos os participantes optaram por utilizar seus próprios nomes ao longo do estudo, além de concordarem em divulgar suas imagens em formato de fotos ou capturas de telas. Antes de iniciar a pesquisa, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), demonstrando compreensão plena dos objetivos do estudo, dos procedimentos envolvidos e concordando voluntariamente em participar.

Quando Larissa iniciou seus estudos, em janeiro de 2020, as aulas ainda eram ministradas presencialmente. Mesmo morando em outra cidade, ela demonstrou disposição ao percorrer 46 quilômetros, duas vezes por semana, para participar do curso de inglês-conversaço. Larissa sempre foi uma aluna dedicada, comparecendo regularmente às aulas e cumprindo as atividades propostas.

No entanto, nosso contato presencial foi abruptamente interrompido devido às circunstâncias tristes e rápidas impostas pela pandemia. Apesar dos desafios enfrentados naquela época, Larissa não desistiu e optou por continuar o curso de forma *online*. Assim, ela progrediu nos níveis básico 1, básico 2, intermediário 1, intermediário 2 e, em 2023, alcançou o nível avançado 1, ainda de maneira remota.

Minha terceira participante, Sarah, também foi minha aluna tanto no Centro de Idiomas quanto no curso de graduaço em Letras. Além disso, tive o prazer de orientá-la em seu trabalho de conclusão de curso, o que me deixou extremamente feliz, pois sua contribuição foi valiosa para a minha pesquisa. Diferentemente dos outros participantes, Sarah vivenciou um semestre inteiro de aulas assíncronas. As aulas do seu nível eram gravadas e disponibilizadas no *Google Classroom*.

Ela assistia às aulas semanalmente e fornecia *feedback* das atividades propostas ao grupo do *WhatsApp*, bem como os exercícios de casa que eram atribuídos a cada aula. Os únicos momentos síncronos que tínhamos ocorriam durante as avaliações, tanto orais quanto escritas. Estabelecíamos um dia e horário que fossem convenientes para todos e realizávamos videochamadas pelo *Zoom*.

Sarah precisou adotar essa modalidade de estudo devido à incompatibilidade entre os horários das aulas síncronas, ministradas pelo *Zoom*, e sua disponibilidade. Além dela, outras duas alunas também estudaram dessa forma durante um semestre. Naquele momento, quando enfrentávamos um período caótico, essa foi a única solução que encontramos para que ela pudesse continuar seus estudos. No entanto, essa modalidade de ensino durou apenas um semestre, pois, após analisar o desempenho nas aulas, notas e evoluço linguística, constatamos que as alunas se desenvolviam melhor quando havia contato síncrono com o professor e os colegas.

O quarto participante é um professor de língua inglesa e também meu colega de trabalho. Ele é graduado em Letras, com habilitaço em Português e Inglês, pelo Centro Universitário em que a pesquisa foi realizada. Além de ter sido meu aluno, ele também atuou como monitor, auxiliando outros alunos com dificuldades e participando de atividades

extracurriculares, além de acompanhar algumas turmas para enriquecer sua formação acadêmica.

Atualmente, Bruno é professor no centro de extensão em línguas, em um colégio particular de ensino regular, e ministra algumas disciplinas no curso de graduação. Ele iniciou suas atividades em 2019 e também lecionou durante a pandemia de Covid-19, de forma remota.

Além disso, é importante destacar que também atuo como participante ativo nesta pesquisa, ressaltando que minha contribuição vai muito além da posição de mero observador externo. Como professor responsável das três alunas envolvidas no estudo, minhas vivências diárias e interações em sala de aula desempenham um papel fundamental na compreensão dos elementos pedagógicos e na análise do impacto das estratégias educacionais implementadas no contexto das aulas online.

De acordo com as exigências da metodologia a ser utilizada, os critérios de inclusão de participantes foram os seguintes: 1. Aceitar participar da pesquisa; 2. Ser professor/aluno de língua inglesa; 3. Ter vivido e/ou estar vivendo experiências de ensinar e/ou aprender língua inglesa de maneira remota; 4. Ter interesse em investigar as próprias experiências vividas de ensinar e/ou aprender língua inglesa; 5. Criar um relacionamento ético com o pesquisador, durante a estada em campo de pesquisa e durante a escrita dos relatórios finais, participando ativamente da composição das narrativas acerca das experiências vividas, apresentando seu ponto de vista e se posicionando diante das histórias construídas; 6. Ser maior de idade. Não foram adotados critérios de exclusão.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obteve aprovação com o número do parecer: 6.064.698. Além disso, foi fornecido aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi devidamente lido e assinado por eles.

Essas são as informações relevantes sobre os participantes e os motivos pelos quais foram selecionados com cuidado.

4.7 Os dados

Deparei-me com vários tipos de instrumentos disponíveis para levantamento de dados. Patton (2015) destaca que a coleta de dados deve ser vista como um processo interativo, em que o pesquisador e os participantes interagem e colaboram para produzir informações relevantes.

Com base nisso, os dados utilizados nesta pesquisa foram obtidos por meio de conversas informais com os alunos do curso de inglês do Centro de Extensão em Línguas. Para a coleta,

tivemos encontros que ocorriam tanto presencialmente como *online*, nos quais realizávamos rodas de conversa. Todas as falas durante esses encontros foram transcritas, e eu enviava as transcrições para que os participantes pudessem verificar se as informações estavam sendo reproduzidas fielmente. Além disso, os próprios participantes foram encorajados a escrever suas próprias narrativas, descrevendo suas experiências como alunos e professor.

Para enriquecer a coleta de dados, também foram utilizados áudios do *WhatsApp*, capturas de tela das aulas síncronas, atividades *online*, fotografias, vídeos e avaliações, na tentativa de obter uma variedade de fontes de informações, permitindo uma abordagem abrangente e detalhada para análise e interpretação dos dados.

4.8 Procedimento de análise de dados

A avaliação realizada na análise consiste em examinar os elementos léxico-gramaticais utilizados nas narrativas. Para tal, foram identificadas as ocorrências léxico-gramaticais de elementos avaliativos disponíveis no Sistema de Avaliabilidade. Com isso, tornou-se possível identificar as avaliações feitas pelos aprendizes em relação ao seu próprio processo de aprendizado e pelo professor em relação à sua forma de ensinar, presentes em suas narrativas.

Durante a análise dos dados, foi adotada uma abordagem qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental no campo das ciências sociais, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Ela é especialmente adequada para investigar contextos complexos e explorar as experiências e percepções dos participantes.

Nesse sentido, a análise qualitativa dos elementos de atitude nas narrativas de aprendizagem de língua inglesa no ambiente remoto permitirá uma compreensão mais rica e detalhada dos recursos linguísticos utilizados e de como esses elementos contribuem para a construção de significado.

A análise em questão foi conduzida no campo da Linguística Aplicada e teve como base teórica a Gramática Sistêmico-Funcional, com ênfase na Metafunção Interpessoal da linguagem. Assim como afirma Pinho (2014),

Em deferência a essa vertente, é pela função interpessoal que o narrador, ao narrar suas experiências, o faz com um propósito uma intenção diante de seu interlocutor. Ao se avaliar se espera uma resposta sobre seu aprendizado, ele se autoavalia expressando pelo afeto seus sentimentos em relação ao que pensa sobre seu aprendizado tanto em relação a si mesmo, quanto às outras

peçoas e coisas expressando assim, atitudes neste caso voltadas ao contexto que envolve seu processo de aprendizagem. (Pinho, 2014, p. 60).

Para realizar a análise dos elementos léxico-gramaticais presentes no discurso dos narradores, utilizei o Sistema de Avaliatividade de forma específica. Este estudo avaliativo do discurso foi possível graças à análise dos elementos lexicais e gramaticais, realizada a partir do processo Sistêmico-Funcional. Foi por meio desse sistema que se tornou viável identificar os significados atitudinais presentes nas avaliações positivas e negativas, que se manifestam nos Subsistemas do Sistema de Avaliatividade: Afeto, Julgamento e Apreciação, bem como em seus respectivos subtipos.

Ao lado de cada elemento de que avaliei a atitude, há colchetes indicando o tipo de avaliação correspondente. Para indicar os diferentes tipos e subtipos de atitudes, utilizarei as seguintes abreviações, organizadas no Quadro 5, adaptadas a partir das usadas por Martin e White (2005, p. 71):

Quadro 5: Tipos de atitudes e suas abreviações.

Tipos de Atitude	Abreviações
Avaliação de afeto positivo felicidade	[afeto/felicidade+]
Avaliação de afeto negativo in felicidade	[afeto/felicidade-]
Avaliação de afeto positivo satisfação	[afeto/satisfação+]
Avaliação de afeto negativo in satisfação	[afeto/satisfação -]
Avaliação de afeto positivo segurança	[afeto/segurança +]
Avaliação de afeto negativo in segurança	[afeto/segurança -]
Avaliação de apreciação positiva de valoração	[apreciação/valoração +]
Avaliação de apreciação positiva de composição	[apreciação/composição +]
Avaliação de apreciação negativa de composição	[apreciação/composição -]
Avaliação de apreciação positiva de reação	[apreciação/reação+]
Avaliação de apreciação negativa de reação	[apreciação/reação -]
Julgamento positivo de Estima social de Normalidade	[julg./normalidade +]
Julgamento negativo de Estima social de Normalidade	[julg./normalidade -]
Julgamento positivo de Estima social de Capacidade	[julg./capacidade +]
Julgamento positivo de estima social de tenacidade	[julg./tenacidade +]
Julgamento negativo de estima social de tenacidade	[julg./tenacidade -]

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 71).

Os excertos apresentados no capítulo 3, intitulado “Apresentação, análise e discussão dos dados”, foram cuidadosamente selecionados a partir das narrativas coletadas junto aos participantes deste estudo. É importante ressaltar que os excertos aqui apresentados não representam a totalidade das narrativas, mas sim segmentos significativos e representativos das

mesmas. Para uma compreensão mais abrangente e detalhada das narrativas dos participantes, os textos completos estão disponíveis para leitura na íntegra nos anexos deste trabalho.

Adicionalmente, todos os excertos incluem informações sobre a fonte da qual foram extraídos, juntamente com os nomes dos participantes responsáveis por essas narrativas, assegurando assim uma atribuição adequada e máxima transparência quanto à proveniência dos dados.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo teve como objetivo analisar os dados coletados por meio do Sistema de Avaliatividade, a fim de identificar, nas narrativas de aprendizagem da língua inglesa, como as estudantes avaliam seu próprio processo de aprendizado e como os professores avaliam sua própria prática de ensino. A análise dos dados foi conduzida por meio da utilização do referido sistema, o qual permitiu a identificação das avaliações realizadas pelos participantes da pesquisa.

Por meio das escolhas léxico-gramaticais presentes no discurso dos aprendizes, é possível identificar os tipos de avaliação que emergem nas narrativas de aprendizagem por meio do Subsistema Atitude, o qual analisa as escolhas linguísticas utilizadas pelas alunas e pelos professores.

5.1 Avaliações Atitudinais em Narrativas de Aprendizagem de Língua Inglesa no ambiente do Regime Remoto

O material coletado nesta pesquisa contém informações que refletem as opiniões e comportamentos dos falantes em relação ao seu aprendizado e ao ensino da língua inglesa. Como observado por Martin e Rose (2003), a realidade é representada por meio de elementos que são relevantes para a formação social, histórica e cultural dos indivíduos. Assim, as narrativas dos falantes demonstram valores relacionados à sua formação ideológica e cultural.

Como explica Eggins (2004), as avaliações são fundamentais para a construção de identidades sociais, para a manifestação de valores culturais e para a negociação de relações de poder. Portanto, a análise das narrativas deve levar em conta não apenas as características linguísticas das narrativas dos falantes, mas também as avaliações, o contexto social, histórico e os valores culturais que são expressos por meio dessas, a fim de compreender suas atitudes e comportamentos em relação ao aprendizado e ao ensino da língua inglesa.

Nesse contexto, adoto como base para a análise das narrativas o fato de que elas refletem a formação sócio-histórica e cultural de seus narradores, situando-os e expressando suas crenças e emoções em relação ao ambiente em que vivem. Esse ambiente, no caso desta pesquisa, se refere às representações do contexto de aprendizagem da Língua Inglesa.

Dessa maneira, a análise das narrativas permite compreender não apenas suas características linguísticas, mas também as posições sociais, ideológicas e culturais dos narradores, bem como suas percepções e atitudes em relação ao mundo que os cerca.

Assim, levarei em conta não apenas as características linguísticas das narrativas, mas também as percepções e emoções dos narradores em relação ao seu ambiente de ensino e aprendizagem.

5.1.1 Por Afeto

Segundo Martin e White (2005), a análise do discurso deve levar em conta não apenas os aspectos semânticos e sintáticos das narrativas, mas também as emoções e os sentimentos dos falantes que estão por trás dessas estruturas. Eles afirmam que a Análise do Discurso não é apenas sobre textos, mas sobre as emoções e as experiências que os textos estão tentando comunicar. Nesse sentido, o Afeto desempenha um papel crucial na construção das emoções presentes nas narrativas.

Sendo assim, ao analisar as narrativas levo em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas também os aspectos emocionais e afetivos presentes no discurso dos narradores. Conforme destaca Matthiessen (2014), a Linguística Sistêmico-Funcional tem como objetivo principal compreender como a linguagem é usada para construir significados em contextos específicos, e o estudo do afeto é uma parte fundamental desse processo.

Os trechos das narrativas a seguir revelam as respostas dos participantes da pesquisa à pergunta sobre suas experiências de estudar no início da pandemia, quando estávamos enfrentando desafios com as aulas *online*.

O fragmento a seguir apresenta um exemplo de expressão afetiva.

Excerto N° 1

[...] “No início me sentia perdida [afeto/segurança -] devido a que tínhamos que acessar várias plataformas para assistir as aulas, baixar aplicativos, colocar códigos, criar e-mail etc.” [...]

Participante: Laura Catalina

Fonte: Narrativa N° 1

Essa construção revela o estado emocional da participante, destacando suas emoções ao utilizar o processo mental “sentir” junto com o atributo “perdida” no início. Ela vale-se desse atributo para realizar o sentimento de insegurança, contemplando a categoria de Afeto/segurança-. No excerto mencionado, a participante descreve sua experiência de se sentir desorientada devido à necessidade de lidar com múltiplas tarefas em diversas plataformas. Essa situação gera um contexto desafiador, no qual a participante precisa se adaptar a um ambiente complexo e desconhecido, resultando em sentimentos de confusão e falta de confiança.

Conforme ressaltam Martin e White (2005), os sentimentos são classificados culturalmente como positivos ou negativos, visando facilitar a identificação e compreensão do afeto em relação à sua forma. Os sentimentos positivos são aqueles que trazem prazer e satisfação ao serem vivenciados, enquanto os sentimentos negativos são o oposto, gerando desconforto e descontentamento.

Excerto N° 2

“Quando iniciei o curso de inglês no CEL na Unicerrado estava muito empolgada [afeto/felicidade +] para o início das aulas, pois era uma experiência nova na minha vida acadêmica” [...].

Participante: Larissa

Fonte: Narrativa N° 2

Nesse excerto, a participante revela seu entusiasmo ao relatar sua jornada em busca do aprendizado da língua inglesa, o que configura uma expressão de Afeto Felicidade positiva. A avaliação é realizada pelo atributo “empolgada” juntamente com o intensificador “muito”. De acordo com Martin e White (2005, p. 49), os sentimentos são culturalmente concebidos como positivos ou negativos e têm a intenção de facilitar a identificação do afeto em relação à forma como os sentimentos são expressos.

Embora demonstrasse inicialmente alegria ao iniciar um novo curso presencialmente, podemos observar uma mudança em seu discurso à medida que a transição para o ensino remoto ocorreu.

Excerto N° 3

“Confesso que fiquei um pouco perdida [afeto/segurança -] no início, pois sempre fui aluna de ensino presencial, e não gostava muito de ensino online.”.

Participante: Larissa

Fonte: Narrativa N° 2

Conforme observado, ao iniciar as aulas *online*, a participante expressou sentimento de insegurança (Afeto/segurança-), ela vale-se do atributo “perdida” para expressar suas avaliações sobre o ensino *online*. Mais ainda, usa o processo mental “gostava” (Afeto/felicidade-) na forma negativa para intensificar esses sentimentos. Essa combinação de emoções reflete os desafios e ajustes necessários durante a transição para o ambiente virtual de aprendizagem.

Paiva (2021) afirma que: “quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais

da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas.” (Paiva, 2021, p. 8).

Excerto N° 4

“A pouca prática em sala de aula, enquanto professor recém-formado, aliada àquela nova realidade da interrupção das aulas presenciais – para as quais a minha graduação em Letras me havia preparado – gerou em mim sentimentos de insegurança [afeto/segurança -] e ansiedade [...]”. [afeto/segurança -]

Participante: Bruno

Fonte: Narrativa N° 3

Neste trecho, o participante compartilha seus sentimentos diante do início da pandemia, quando teve de adaptar sua forma de dar aulas de maneira diferente daquela que aprendeu na faculdade de Letras. Ele expressa os sentimentos de desconforto utilizando as nominalizações “insegurança” e “ansiedade” – categoria de Afeto/segurança- ao mencionar que essa nova situação. A experiência desafiadora e desconhecida afetou o participante, trazendo à tona emoções negativas que impactaram sua confiança e bem-estar emocional.

Excerto N° 5

“sentia falta das interações, das conversas, dos diálogos, dos colegas, [afeto/felicidade -] sem contar que às vezes me sentia desmotivada [afeto/satisfação -] em estudar sozinha. [...]”.

Participante: Sarah

Fonte: Narrativa N° 4

No excerto acima, a participante deixa transparecer um sentimento de descontentamento ao lamentar a ausência de interações sociais, conversas, diálogos e a companhia dos colegas. As avaliações estão fluidas na sequência de ações que ela descreve. Trata-se de um tipo de Afeto/felicidade- refletindo a tristeza decorrente da falta desses elementos.

Mais adiante, ao mencionar às vezes em que sua motivação oscilava, a participante revela uma “insatisfação” (Afeto/satisfação-) latente. Esse sentimento de insatisfação está intrinsecamente ligado à dificuldade de se manter motivada ao estudar sozinha.

Referente ao conjunto In/satisfação Almeida (2008, p. 51) explica que ele

abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito. Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação.

Os trechos a seguir descrevem as experiências vividas pelos participantes ao adaptarmos as estratégias que não estavam funcionando e ao começarmos a utilizar outros recursos tecnológicos e ferramentas durante as aulas. Entre essas ferramentas, incluem-se *Zoom*, *EduPulses*, *KumonSpace*, *Kahoot* e *StopOts*. Essas mudanças permitiram uma abordagem mais eficaz e envolvente no processo de ensino, proporcionando aos participantes novas formas de aprender e interagir virtualmente.

Excerto N° 6

“Comecei a gostar das aulas pelo zoom, principalmente quando fazíamos atividade diferentes, como quando o professor dividia os grupos e entrávamos no aplicativo chamado *KumonSpace*, lá tinha momentos de interação. Era bastante divertido, eu me sentia mais desinibida [afeto/segurança +] para praticar o meu inglês com meu grupo [...]”.

Participante: Laura Catalina
Fonte: Narrativa N° 5

O trecho acima revela uma experiência positiva e segura em relação às aulas pelo *Zoom* e às atividades diferenciadas realizadas, em especial quando o professor dividia os grupos e utilizavam o aplicativo chamado *KumonSpace*.

Nesse contexto, o Afeto predominante é de segurança (Afeto/segurança+). A participante concentra seus sentimentos no atributo intensificado “desinibida” para se mostrar protegida e confortável nas aulas *online*, especialmente ao ter a oportunidade de interagir com seus colegas por meio do *KumonSpace*. A sensação de segurança permite que ela se sinta mais à vontade para se expressar e praticar o idioma. Isso vai ao encontro do que Paiva (2018) explica: “nas narrativas de aprendizagem, fica evidente que se aprende a língua por meio das conexões com pessoas e com produções culturais mediadas pela tecnologia.” (Paiva, 2018, p. 1328).

Excerto N° 7

“Quando começamos as aulas pelo *zoom* eu comecei a me sentir mais motivada. [afeto/satisfação +] Depois de algum tempo afastados pude me encontrar, mesmo que virtualmente, com meus colegas e professor.”.

Participante: Larissa
Fonte: Narrativa N° 6

O trecho citado revela uma experiência positiva e de satisfação em relação às aulas pelo *Zoom*. O atributo intensificador “motivada” sustenta o sentimento de entusiasmo da participante ao começar as aulas nessa plataforma. Nesse contexto, o Afeto predominante é de satisfação positivo. A participante sente-se contente e animada com a oportunidade de participar das aulas pelo *Zoom*, pois isso a motiva e a faz sentir-se conectada com seus colegas e professor.

Excerto N° 8

“Com o *zoom* eu pude ter um contato direto mais próximo com os meus alunos, além de poder tirar dúvidas, criar diálogos, e dar o *feedback* em tempo real, o que me deixava mais animado.”. [afeto/felicidade +]

Participante: Bruno
Fonte: Narrativa N° 8

O Afeto predominante é de felicidade positiva. O participante se sente contente e satisfeito com a possibilidade de estabelecer um contato mais próximo e efetivo com os alunos por meio do *Zoom*. Aqui o atributo “animado” é intensificado mostrando a capacidade de interação em tempo real, de tirar dúvidas e de criar diálogos estimulando e proporcionando-lhe uma sensação de alegria e entusiasmo no ambiente virtual de ensino.

Excerto N° 9

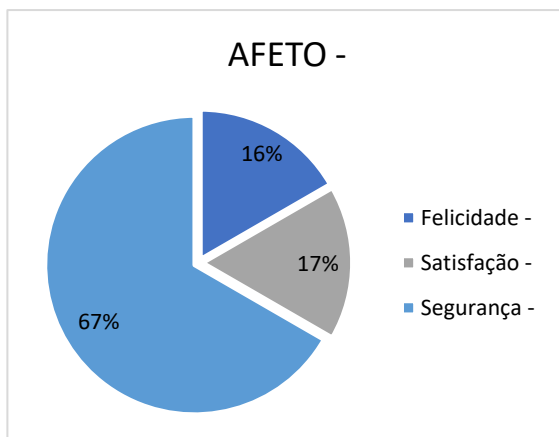
“Lembro que meus colegas e eu nos divertimos muito_ [...]”. [afeto/satisfação +]

Participante: Sarah
Fonte: Narrativa N° 9

No excerto 9, o Afeto predominante é de satisfação, sendo realizada pelo processo mental de afeto “divertimos”. A participante se sente contente e satisfeita ao recordar a diversão compartilhada com seus colegas ao utilizarem uma plataforma de jogos chamada *StopOts*.

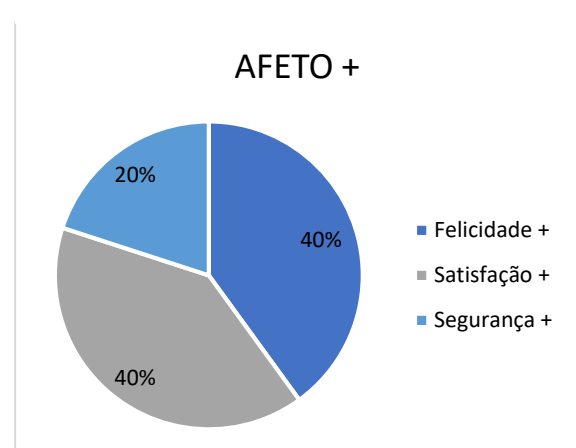
Com o intuito de fornecer informações precisas sobre as incidências dos subtipos da categoria *Afeto*, com base nas 13 narrativas selecionadas que compõe *corpus* deste trabalho, apresento os gráficos (Gráfico 1 e 2) a seguir:

Gráfico 2: Ocorrência de Afeto negativo



Fonte: Do próprio autor.

Gráfico 1: Ocorrência de Afeto positivo.



Fonte: Do próprio autor.

A análise dos dados apresentados nos gráficos referentes aos subtipos da categoria *Afeto* revela informações importantes sobre as percepções e sentimentos dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto.

No Gráfico 1, que trata da ocorrência de afeto negativo, observamos que 16% dos relatos expressaram sentimentos de Infelicidade, 17 expressaram Insatisfação, enquanto 67% indicaram Insegurança. Esses resultados sugerem que uma parcela significativa dos participantes experimentou emoções negativas, predominantemente relacionadas à Insegurança.

Por outro lado, o Gráfico 2, que destaca a ocorrência de afeto positivo, apresenta uma mudança perceptível nas emoções dos participantes ao longo do tempo. Aqui, observamos que 40% dos relatos expressaram discursos de Felicidade, outros 40% indicaram Satisfação e 20% Segurança. Essa mudança reflete uma evolução positiva nas experiências dos participantes à medida que se familiarizavam com os recursos tecnológicos.

A incidência crescente de afetos positivos nos discursos sugere que, à medida que professores e alunos se adaptaram e se habituaram aos recursos tecnológicos, seus sentimentos melhoraram. Essa melhoria emocional desempenhou um papel crucial no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, criando um ambiente mais propício para o engajamento e eficácia no contexto do ensino remoto.

5.1.2 Por Julgamento

Revisitando a categoria de Julgamento, esta concentra-se nas avaliações morais do comportamento humano, as quais podem variar entre positivas e negativas, manifestando-se de forma explícita ou implícita.

As avaliações conduzidas por este recurso linguístico dizem respeito aos modelos e padrões éticos de comportamento social. Essas avaliações buscam julgar se uma ação é correta ou não, orientando sobre como agir ou não agir, entre outros critérios. O Julgamento é categorizado em dois polos ou tipos de expressão semântica: estima social e sanção social.

Na estima social, identificamos três categorias de avaliação: Normalidade, que analisa se o comportamento é fora do comum, se diverge ou está em conformidade com as normas sociais aceitas. Capacidade, que considera se a pessoa é competente, preparada ou capaz. Tenacidade, que se refere à confiabilidade percebida no indivíduo.

Na avaliação da sanção social, dois grupos de critérios são considerados. O primeiro é a propriedade, que analisa a conduta da pessoa em relação à ética. O segundo é a veracidade, onde a avaliação está vinculada à percepção da honestidade da pessoa.

Excerto N° 10

“Foi uma época bastante difícil para todo mundo especialmente para mim já que as aulas começaram a ser feitas de forma remota e para piorar, eu até esse momento estava me familiarizando com a língua portuguesa, então sentia que seria um desafio muito grande para eu conseguir assistir as aulas desse jeito. [...]”. [julgamento/ Estima Social/ Capacidade-]

Participante: Laura Catalina

Fonte: Narrativa N° 1

O trecho reflete a perspectiva subjetiva do falante ao abordar a percepção de um desafio significativo ao assistir às aulas nas condições atuais. O processo mental “sentia” destaca a natureza mental da experiência, enquanto a expressão “um desafio muito grande” constitui o cerne do campo semântico. A adição da circunstância “para eu conseguir assistir as aulas desse jeito” fornece detalhes sobre as condições percebidas como necessárias para enfrentar o desafio.

A análise revela um Julgamento do tipo Estima Social Capacidade negativa, em que a participante avalia sua habilidade de lidar com a situação desafiadora, antecipando dificuldades no acompanhamento das aulas. O contexto evidencia uma abordagem crítica da capacidade percebida diante do desafio, enfatizando a natureza reflexiva da avaliação do falante.

De acordo com pesquisas conduzidas por Grossi, Minoda e Fonseca (2020), durante o período da pandemia, em que os estudantes ficaram afastados das instituições de ensino presencial, enfrentaram dificuldades significativas diante do novo método de ensino remoto. A transição para esse modelo não apenas impôs desafios práticos, mas também contribuiu para a desmotivação e falta de ânimo entre os estudantes, tornando-se um obstáculo marcante para sua participação ativa nos estudos. O trecho abaixo destaca a sensação de desorientação que experimentávamos durante o início da pandemia.

Excerto N° 11

“O início da pandemia não foi fácil para ninguém, todos estávamos um pouco perdidos, não sabíamos bem o que fazer[...]”. [julgamento/ Estima Social/ Capacidade-]

Participante: Laura Catalina

Fonte: Narrativa N° 5

A expressão “não sabíamos bem o que fazer” comunica uma sensação de falta de orientação no processo de aprendizagem do idioma. O sentimento de Julgamento do tipo Estima Social Capacidade negativa se faz presente na incerteza e na ausência de clareza sobre como

abordar efetivamente o aprendizado de inglês diante das mudanças e desafios impostos pelo contexto da pandemia.

O emprego de expressões como “não foi fácil para ninguém” e “todos estávamos um pouco perdidos” indica que essa sensação de incapacidade era compartilhada coletivamente, impactando um amplo grupo de pessoas. A ausência de um plano ou estratégia clara para enfrentar o aprendizado de inglês no início da pandemia contribui para a percepção de incompetência manifestada na frase. Esse tipo de julgamento pode refletir a ansiedade e a frustração experimentadas diante de um cenário desconhecido e desafiador, em que a adaptação aos novos métodos de ensino e aprendizagem se mostrava necessária, mas não estava claramente delineada.

Excerto N° 12

“[...] alguns dos meus colegas decidiram parar o curso, pois muitos deles não estavam familiarizados com toda esta questão da internet [julgamento/ Estima Social/ Capacidade-] e se dificultava ainda mais para eles assistir as aulas.”.

Participante: Laura Catalina
Fonte: Narrativa N° 1

No trecho destacado, a participante observa que muitos colegas, no início, não tinham familiaridade com assuntos ligados à internet e acabaram optando por desistir do curso. A expressão “não estavam familiarizados” sugere uma possível limitação, incapacidade ou desafio. A falta de familiaridade pode ser interpretada como uma habilidade percebida como deficiente no contexto da internet, o que provavelmente influenciou na decisão de interromper o curso.

Conforme Bento (2012), é observado que diversos estudantes não possuem um conhecimento fundamental na área de informática, enfrentando desafios ao utilizar ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. O autor ressalta que a principal barreira encontrada no ensino *online* é a carência de familiaridade de muitos alunos com o ambiente virtual, frequentemente decorrente da ausência de um entendimento básico em informática.

Em consonância com essa perspectiva, é possível considerar a ideia de Bento (2012) como uma explicação provável para a avaliação de julgamento da participante, que apontou que seus colegas interromperam o curso devido à dificuldade em lidar com a tecnologia.

Excerto N° 13

“[...] os professores não sabiam como chegar em uma solução [juízo/ Estima Social/ Capacidade-] que ficaria eficaz tanto para eles quanto para nós alunos.”.

Participante: Larissa
Fonte: Narrativa N° 2

O trecho em análise apresenta um exemplo evidente de juízo de Estima Social de incapacidade, examinado à luz da Linguagem Semântica Formal (LSF). A negação inicial, expressa pelo termo “não sabiam”, aponta para uma dificuldade enfrentada pelos professores. A subsequente expressão “como chegar a uma solução que ficaria eficaz” sugere uma lacuna de conhecimento ou habilidade por parte dos educadores para encontrar uma resposta efetiva diante da situação em questão.

A escolha do verbo “ficaria” indica um objetivo não alcançado, evidenciando que os professores não conseguiram atingir a eficácia desejada na resolução do problema. A inclusão do contexto social, ao mencionar “tanto para eles quanto para nós alunos”, destaca que a dificuldade não está restrita ao benefício exclusivo dos professores, mas também afeta diretamente os alunos.

É essencial observar que essa incapacidade está relacionada ao contexto específico do início da pandemia, quando os professores se viram diante do desafio adicional de se adaptarem à tecnologia. O uso emergencial e generalizado de ferramentas tecnológicas para a educação remota durante esse período representou uma mudança substancial para muitos professores que não estavam familiarizados com tais recursos, contribuindo para a dificuldade mencionada no fragmento.

Conforme afirmam Santos, Pereira e Carvalho (2021)

Com as aulas remotas, muitas dificuldades foram identificadas, desde a carência de instrumentos, por parte de muitos alunos, que facilitariam as aulas virtuais, assim como a incapacidade dos professores, em manusear os recursos midiáticos, tendo esses, a busca urgente de capacitações para o uso dos equipamentos e os demais recursos. (Santos; Pereira; Carvalho, 2021, p. 537)

A referência à dificuldade dos professores em lidar com os recursos midiáticos durante as aulas remotas destaca um desafio central no cenário educacional. Essa observação sublinha a necessidade urgente de capacitação docente para uma utilização eficaz das tecnologias educacionais. A transição rápida para o ensino *online* evidenciou a importância de os educadores desenvolverem competências digitais, não apenas para assegurar a continuidade do processo de ensino, mas também para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais

eficiente e cativante aos alunos. A busca imediata por capacitação sugere o reconhecimento da demanda urgente por atualização profissional diante do desafiador contexto das aulas remotas, enfatizando a necessidade de apoio institucional e recursos para garantir que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios tecnológicos que surgem no ambiente educacional contemporâneo.

Como enfatizado por Oliveira e Souza (2020), nesse cenário desafiador, os professores enfrentaram a necessidade de se adaptar e repensar suas abordagens de ensino, bem como desenvolver sistemas de avaliação e promover uma interação eficaz entre professor e aluno. A formação continuada também emergiu como um elemento crucial para assegurar a aprendizagem dos estudantes, tornando-se um desafio diário. Isso ocorre porque a interação em sala de aula é reconhecida como de extrema importância.

Excerto Nº 14

“A princípio, a sensação era de que não conseguiria dar o suporte necessário aos meus alunos para que pudessem aprender a língua [juízo/ Estima Social/ Capacidade-] a qual me propus a ensinar.” [...]

Participante: Bruno
Fonte: Narrativa Nº 3

Inicialmente, o fragmento sugere uma atitude de dúvida ou insegurança por parte do participante, que expressa a sensação de não conseguir oferecer o suporte necessário aos alunos para que aprendam a língua proposta. Essa autoavaliação negativa pode ser interpretada como uma estima social que reflete a percepção inicial de incapacidade do participante. É importante contextualizar que essa incapacidade foi experimentada no início das aulas remotas, antes de receber formações específicas, pois

apesar da importância e vantagens indiscutíveis do ensino presencial, o problema não é a utilização do ensino remoto, e sim, a forma como este foi implementado, sem planejamento, capacitação e estruturação das mínimas condições viáveis de suporte entre as principais partes envolvidas nessa modalidade de ensino, para os discentes e professores. (Silva; Sousa; Menezes, 2020, p. 311)

Nesse cenário desafiador, o participante se deparou com a necessidade de se adaptar ao novo contexto de ensino *online*, resultando na sensação inicial de não conseguir fornecer o suporte necessário. Esse juízo de incapacidade é ilustrado melhor no próximo excerto, em que o participante diz:

Excerto Nº 15

“[...] mesmo tendo acesso à tecnologia desde muito jovem, me vi, de início, despreparado para conduzir 100% das aulas remotamente.” [juízo/ Estima Social/ Capacidade -]

Participante: Bruno
Fonte: Narrativa Nº 3

O fragmento evidencia uma autocrítica por parte do autor ao narrar sua experiência inicial com o ensino remoto, apesar de possuir familiaridade com a tecnologia desde jovem. A frase “me vi, de início, despreparado para conduzir 100% das aulas remotamente” o epíteto “despreparado” carrega a avaliação revelando uma reflexão pessoal na qual o autor reconhece as dificuldades enfrentadas ao tentar conduzir integralmente as aulas de forma remota. Os juízos de Estima Social Capacidade dizem respeito a “quão capaz” (Martin; White, 2005, p. 53)² o falante/escritor é para desempenhar papéis ou realizar ações no cotidiano.

Este reconhecimento de suas limitações destaca a complexidade da transição para o ensino online, ressaltando que a exposição prévia à tecnologia não garante automaticamente habilidades para conduzir aulas remotas de maneira eficiente. O autor evidencia a necessidade de preparação e ajuste, aspecto comum em períodos de transformação, especialmente no contexto educacional, em que a incorporação da tecnologia exige habilidades específicas e adaptações pedagógicas.

Alves (2020) destaca que, durante a pandemia, as professoras e professores se viram despreparados para assumir as atividades escolares remotas. Muitos deles não possuíam familiaridade com plataformas digitais, seja devido à falta de preparo para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica, ou devido a limitações tecnológicas que dificultavam o acesso, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos.

A autoavaliação presente no discurso do professor sublinha a importância de reconhecer os desafios iniciais e busca por capacitação, evidenciando uma abordagem proativa para aprimorar as práticas de ensino no ambiente digital. Esse processo de reflexão e ajuste destaca a disposição do autor em superar obstáculos, destacando a necessidade contínua de desenvolvimento profissional no cenário educacional contemporâneo.

Excerto Nº 16

“Por mais que os vídeos fossem uma boa opção, ainda haviam barreiras que me causavam incômodo: não ter completa noção se os alunos estavam engajados nas aulas e se estavam compreendendo o que era explicado nos vídeos, já que muitos alunos não se sentiam tão à vontade [Juízo/Estima Social Tenacidade-] para compartilhar dúvidas por meio da internet da mesma forma como o fazem presencialmente.” [...]

²Tradução nossa para: “Capacity: ‘How capable?’”

O fragmento acima evidencia uma avaliação das limitações percebidas pelo participante em relação à eficácia dos vídeos como ferramenta de ensino no início da pandemia, antes de receber formações específicas. O processo mental de afeto na negativa “não se sentiam” juntamente com o intensificador “tão” e o adjunto de circunstância de modo “tão à vontade”, este último incidindo a carga avaliativa, reflete o julgamento de Estima Social de Tenacidade negativa. O ponto focal reside na complexidade de avaliar o envolvimento e a compreensão dos alunos após a visualização dos vídeos, devido à hesitação destes em compartilhar dúvidas *online*, comportamento que ocorria mais naturalmente no ambiente presencial.

Essa avaliação é expressa pelo desconforto do participante ao se deparar com essa barreira na comunicação com os alunos. A ausência de interação direta e a resistência dos alunos em expressar dúvidas online se tornaram desafios que, muito provavelmente, influenciaram a eficácia do método de ensino baseado em vídeos durante essa fase inicial da pandemia.

A análise enfatiza a necessidade de não apenas considerar a disponibilidade de recursos, como os vídeos, mas também de desenvolver estratégias que incentivem a interação e o engajamento dos alunos, especialmente em contextos de educação remota. Essa reflexão destaca a complexidade do ambiente de ensino *online*, no qual a adaptação eficaz demanda uma abordagem detalhada das nuances da comunicação virtual e a disposição dos alunos em se envolver ativamente no processo de aprendizagem.

Conforme discutido por Celani (2001), o educador deve comprometer-se a impactar positivamente a vida de seus alunos, ao mesmo tempo em que aprofunda seu conhecimento pedagógico para adquirir uma compreensão mais sofisticada sobre os processos de ensino e aprendizagem. Consciente dos amplos desafios relacionados à política educacional e ao desenvolvimento social, é essencial que o educador trabalhe de maneira interativa e colaborativa, adquirindo habilidades para operar em novas estruturas, como redes de aprendizagem. Cultivar o hábito e as habilidades de questionamento e aprendizado contínuo é crucial para se adaptar a um cenário educacional em constante evolução. Em última análise, o educador do futuro é aquele que explora os mistérios e as complexidades dinâmicas do processo de transformação, compreendendo e enfrentando os altos e baixos desse desafiador caminho educacional.

Conforme evidenciado nos trechos anteriores, muitos julgamentos e autojulgamentos constituíram obstáculos significativos para o processo de ensino e aprendizagem no início da

pandemia. Medos, incertezas e inseguranças eram claramente expressos nos discursos dos participantes, refletindo um período desafiador de transição para o ensino remoto.

Entretanto, à medida que o processo de formação avançava, especialmente no que se refere ao letramento digital, observou-se uma transformação nos discursos. Os participantes passaram por uma evolução gradual, demonstrando uma mudança positiva em suas percepções e abordagens em relação ao ensino e à aprendizagem.

Essa transformação reflete não apenas a aquisição de novas habilidades técnicas, mas também uma mudança na mentalidade, superando medos e incertezas iniciais. Os discursos subsequentes revelam uma crescente eficácia no processo de ensino e aprendizagem, indicando que a formação teve um impacto significativo na capacitação dos participantes para lidar com os desafios impostos pela transição para o ambiente digital. Vejamos alguns excertos:

Excerto N° 17

“Na minha opinião eu tive um bom desenvolvimento [julgamento/ Estima Social/Capacidade +] dentro do curso.” [...]

Participante: Larissa
Fonte: Narrativa N° 2

O fragmento da participante revela um julgamento de Estima Social de capacidade positiva em relação ao seu desenvolvimento no curso de aulas remotas de inglês. Ao afirmar que teve “um bom desenvolvimento dentro do curso”, a avaliação concentra no epíteto “bom”, em que a participante expressa uma autoavaliação positiva de sua capacidade de progresso. O julgamento positivo sugere que ela se sente capaz e bem-sucedida em seu percurso de aprendizagem.

Esse tipo de julgamento positivo é crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois indica não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a confiança e a percepção de crescimento pessoal por parte da participante. Essa atitude positiva pode ser um impulso motivacional para a continuidade do engajamento e esforço no processo educacional.

Excerto N° 18

“Depois de estudar um semestre com aulas gravadas, percebemos que eu poderia evoluir melhor caso fizessemos as aulas de maneira síncrona [julgamento/ Estima Social/ Capacidade +] dentro do curso.” [...]

Participante: Sarah
Fonte: Narrativa N° 9

O trecho da participante revela uma perspectiva positiva sobre sua capacidade de aprendizagem, por meio do processo mental “evoluir”, juntamente com o adjunto de circunstância “melhor”, reconhecendo a oportunidade de aprimorar seu desempenho por meio da adaptação no formato das aulas. Ela expressa uma avaliação otimista de suas próprias habilidades educacionais.

O julgamento do tipo Estima Social de capacidade positiva denota não apenas a disposição da participante para mudanças, mas também sua crença no potencial de obter melhores resultados com aulas síncronas. Essa postura revela uma autoavaliação construtiva, indicando que a participante é capaz de identificar abordagens mais eficazes para o seu aprendizado.

Essa atitude reflexiva não apenas ressalta a abertura da participante para ajustar seu método de aprendizagem, mas também destaca sua habilidade em reconhecer o que se adequa melhor às suas necessidades.

Excerto N° 19

“[...] pelo zoom eu conseguia praticar meu inglês [julgamento/ Estima Social/ Capacidade +] com meus colegas de sala.” [...]

Participante: Larissa
Fonte: Narrativa N° 6

O trecho da participante revela um julgamento positivo em relação às suas habilidades no idioma, especialmente no que diz respeito à prática do inglês. O uso do processo mental “conseguir”, seguido do processo verbal “praticar”, denota uma visão otimista e satisfatória sobre suas competências linguísticas. Mostra, também, o sentimento de sucesso e eficácia na prática do inglês. Esse tipo de julgamento positivo é crucial, pois indica que a participante percebe sua capacidade de realizar com êxito a prática do idioma. Tal percepção contribui para um ambiente de aprendizado mais positivo e motivador, onde a confiança no próprio potencial impulsiona o progresso.

Excerto N° 20

“[...] o professor [...] é ótimo. [julgamento/ Estima Social Capacidade +] Aprendi bastante, [julgamento/ Estima Social e Capacidade +] não 100%, mas básico é algo que já sabemos. Então, o que me motivou foram as aulas e o professor que ensina muito bem.” [julgamento/ Estima Social/ Normalidade +] [...]

Participante: Larissa
Fonte: Narrativa N° 11

No fragmento apresentado pela participante, é possível observar um julgamento de Estima social de capacidade positiva em relação ao professor. Ao utilizar o atributo “ótimo” para avaliar o professor, a participante expressa uma avaliação positiva, destacando a qualidade e competência do profissional.

Ao afirmar que o professor é “ótimo” e complementar com “Aprendi bastante”, processo mental cognitivo seguido de adjunto de circunstância, além do processo mental “motivou” a participante realiza a avaliação nesses elementos léxico-gramaticais, se referindo à excelência do professor, mas também destaca um autojulgamento de capacidade positiva.

Excerto N° 21

“ Como eu estava aprendendo e gostando [julgamento/ Estima Social/ Capacidade +] preferi continuar.” [...]

Participante: Sarah
Fonte: Narrativa N° 12

No excerto 21, a participante reflete um julgamento de capacidade positiva, especialmente ao abordar a experiência de aprendizagem pessoal. O processo mental cognitivo e o processo mental de afeto “gostando” sugere que a participante não apenas percebe sua disposição em aprender, mas também destaca o aspecto positivo da sua experiência de aprendizado.

À medida que observamos os excertos, os participantes do estudo inicialmente enfrentaram medos e inseguranças significativos durante o período de ensino remoto. No entanto, ao longo do tempo e com a devida formação, esses desafios foram progressivamente superados. Os relatos refletem uma trajetória de aprendizado contínuo, na qual tanto os educadores quanto os aprendizes foram capazes de desenvolver habilidades adaptativas para ensinar e aprender em um ambiente virtual.

A superação das dificuldades do ensino remoto não apenas evidencia a resiliência dos participantes, mas também destaca a importância da formação contínua na capacitação para lidar com desafios educacionais emergentes. Esse processo de aprendizado e adaptação não apenas fortaleceu as práticas pedagógicas, mas também contribuiu para a construção de uma abordagem mais eficaz e resiliente no contexto do ensino remoto. Conforme Silva, Sousa e Sant’Anna (2021):

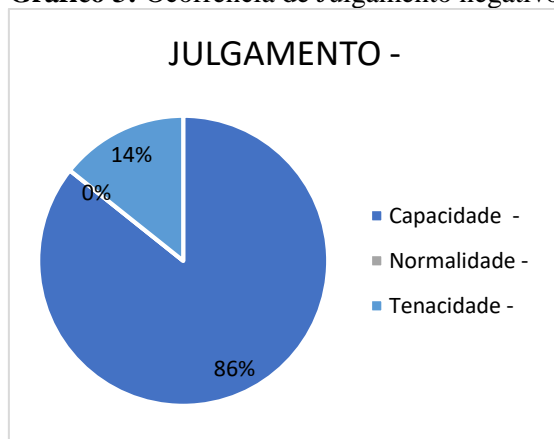
É preciso considerar a resistência de alguns docentes que tentam desconsiderar ou deslegitimar as possibilidades trazidas pela educação em meio a pandemia. Embora haja desafios [...] Há, por outro lado, maiores possibilidades e

diversidades metodológicas, como a utilização de quizzes, fóruns de discussão, mídias sociais, “chats”, “blogs”, “gamificação”, “streaming” e vídeos. Dessa forma, aproveitando a predisposição dos alunos no uso dessas ferramentas digitais, possibilita-se maior participação e interesse nas aulas, além de ampliar o repertório metodológico dos docentes. (Silva; Sousa; Sant’Anna, 2021, p. 45).

Os autores destacam a resistência de alguns professores em reconhecer as oportunidades proporcionadas pela educação durante a pandemia. Apesar dos desafios enfrentados, como mencionado anteriormente, a introdução de diversas metodologias inovadoras surge como uma resposta promissora. Ao explorar a familiaridade dos alunos com essas ferramentas digitais, não apenas se fomenta maior participação e interesse nas aulas, mas também se enriquece o repertório metodológico dos docentes. Nesse contexto, a resistência inicial cede espaço a uma potencial transformação na dinâmica educacional, proporcionando benefícios tanto para professores quanto para alunos.

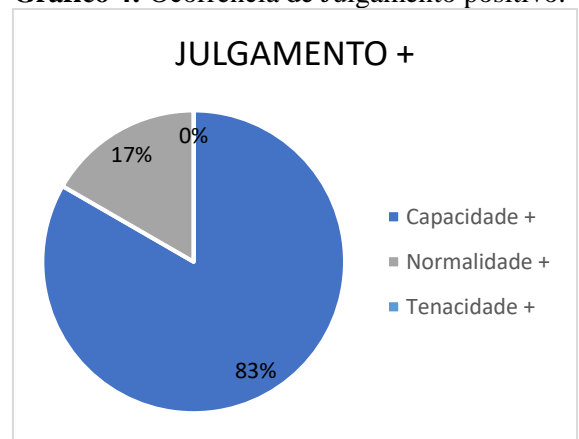
Com o intuito de organizar de forma sistemática as informações relacionadas aos subtipos de Julgamento, retirado das 13 narrativas presentes no anexo deste trabalho, apresento os gráficos a seguir:

Gráfico 3: Ocorrência de Julgamento negativo



Fonte: Do próprio autor.

Gráfico 4: Ocorrência de Julgamento positivo.



Fonte: Do próprio autor.

Ao analisar os Gráficos 3 e 4, que tratam das ocorrências de julgamento negativo e positivo, respectivamente, observamos padrões distintos nas percepções dos participantes. No Gráfico 3, a incidência de julgamento negativo revela que 14% dos relatos destacaram tenacidade negativa, enquanto significativos 86% mencionaram sentimentos de incapacidade. Esses dados indicam uma predominância de avaliações desfavoráveis, sugerindo que uma

parcela considerável dos participantes expressou julgamentos negativos, com ênfase na sensação de incapacidade.

Por outro lado, no Gráfico 4, a análise das ocorrências de julgamento positivo aponta para uma mudança significativa nas percepções. Aqui, 83% dos relatos indicaram uma avaliação positiva relacionada à capacidade, enquanto 17% destacaram a normalidade. Esses resultados sugerem uma visão mais otimista e confiante por parte dos participantes, refletindo em julgamentos positivos, principalmente na área de habilidades e capacidades no que diz respeito ao ensino e aprendizagem no meio virtual.

5.1.3 Por Apreciação

Em relação à categoria de Apreciação, é importante ressaltar que essa é a última dimensão semântica dentro do subsistema de Atitude. Nessa dimensão, as expressões linguísticas são utilizadas para avaliar e fazer julgamentos sobre coisas, objetos e fenômenos, estabelecendo uma relação direta com as formas de construção dessas estimativas.

Almeida (2008, p. 11) salienta que, “na apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos (processo) e performances.”

Os trechos das narrativas a seguir revelam as respostas dos participantes à seguinte pergunta: quais estratégias adotadas te fizeram superar os desafios do início e que mudaram sua forma de ensinar/aprender?

O fragmento a seguir apresenta um exemplo de Apreciação.

Excerto N° 22

“Comecei a gostar das aulas pelo *zoom*, principalmente quando fazíamos atividade diferentes, como quando o professor dividia os grupos e entrávamos no aplicativo chamado *kumospace*, lá tinha momentos de interação. Era bastante divertido, [apreciação/reação impacto +]eu me sentia mais desinibida para praticar o meu inglês com meu grupo.”

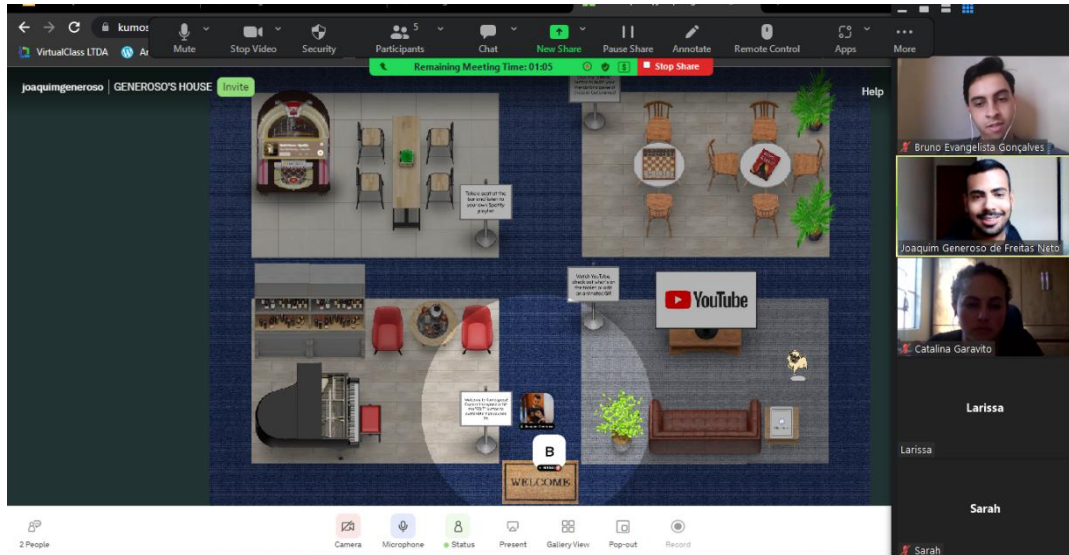
Participante: Laura Catalina

Fonte: Narrativa N° 5

Com base nos dados apresentados na narrativa acima, fica evidente o apreço da participante pelo aplicativo *KumonSpace* (Figura 5). Essa apreciação é categorizada como reação impacto positiva. A avaliação é feita principalmente com base no atributo “divertido”. De acordo com Martin (2004), a categoria de Apreciação é utilizada para fazer avaliações sobre coisas, levando em consideração os valores estéticos e a relevância social. Portanto, ao

mencionar o aplicativo, a autora está expressando uma apreciação em relação ao valor e à relevância dele para o seu aprendizado.

Figura 5: Utilização do aplicativo *KumonSpace*



Fonte: Capturado pelo autor.

Excerto N° 23

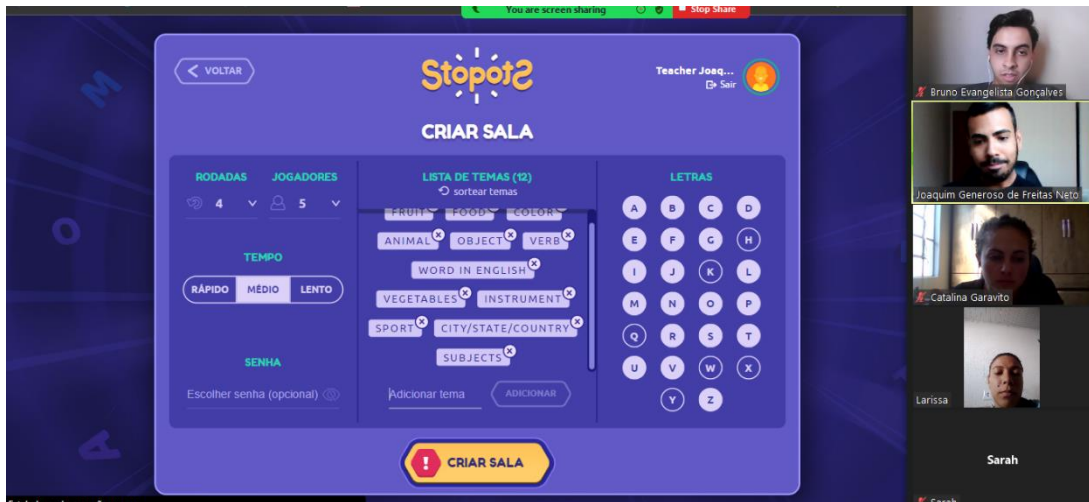
“Eu achava o jogo muito divertido, [apreciação/reação impacto +] pois além de praticar o vocabulário que eu estava aprendendo”.

Participante: Larissa
Fonte: Narrativa N° 6

No excerto 23, a Apreciação do tipo reação impacto positivo indica que o falante tem uma postura positiva em relação ao jogo *StopotS* (Figuras 6 e 7), considerando-o como algo divertido. O epíteto “divertido” intensificado pelo adjunto de circunstância “muito” carregam a avaliação positiva em relação ao jogo. Isso significa que o falante considera o jogo como algo que proporciona prazer, entretenimento ou diversão.

A escolha desse epíteto específico pode estar relacionada ao fato de que o jogo em questão proporcionou momentos de entretenimento, alívio do tédio ou estimulação emocional positiva para o falante, além de contribuir para seu aprendizado de uma forma mais prazerosa.

Figura 6: Utilização do aplicativo *Stopots*.



Fonte: Capturado pelo autor.

Figura 7: Aprendendo com o aplicativo *Stopots*.



Fonte: Capturado pelo autor.

Excerto N° 24

“A interação entre mim e os alunos possibilitada por essas ferramentas me trouxe um maior alívio e esperança [apreciação/ reação qualidade+] de que as aulas remotas poderiam sim acontecer de forma adequada [...]”. [apreciação/composição complexidade+]

Participante: Bruno
Fonte: Narrativa N° 7

No excerto da narrativa 7, citado acima, a Apreciação está expressa na frase “me trouxe um maior alívio e esperança”. Nesse caso, o professor está demonstrando uma atitude positiva em relação à interação entre ele e os alunos proporcionada pelas ferramentas utilizadas nas aulas remotas. O termo “alívio” indica que o participante experimentou uma sensação de conforto,

tranquilidade ou redução de preocupações ao interagir com os alunos dessa forma. Além disso, a palavra “esperança” indica que ele passou a acreditar que as aulas remotas poderiam ocorrer de maneira adequada, o que é um sentimento positivo.

Há uma avaliação de apreciação composição qualidade realizada no epíteto “adequada” ao se referir à maneira pela qual as aulas foram ministradas. Nesse caso, o participante está fazendo uma avaliação positiva sobre a qualidade das aulas remotas. Ele expressa a percepção de que as ferramentas utilizadas permitiram uma interação adequada e eficaz entre ele e os alunos, o que o fez entender que as aulas remotas são capazes de ocorrer de forma satisfatória.

Excerto N° 25

“Apesar de entender que as videoaulas gravadas não eram tão eficientes [apreciação/composição complexidade-] quanto as aulas com o aplicativo zoom, o qual começamos a utilizar um tempo depois, por se tratar de um recurso mais detalhado [...]”. [apreciação/composição complexidade+]

Participante: Bruno
Fonte: Narrativa N° 8

Na narrativa número 8, a Apreciação de composição complexidade negativa é expressa pelo atributo intensificado “tão eficientes”. Nesse contexto, o professor demonstra uma avaliação negativa em relação às videoaulas gravadas considerando-as menos eficazes em comparação a outros métodos de ensino. Essa Apreciação reflete a percepção negativa do professor em relação à qualidade e ao impacto das videoaulas gravadas.

No entanto, apesar da Apreciação negativa em relação às videoaulas gravadas, o professor expressa uma Apreciação positiva de composição complexidade realizada pelo epíteto intensificado ‘mais detalhado’ sobre o aplicativo *Zoom*. O falante percebe o aplicativo como um recurso mais específico capaz de fornecer uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora e abrangente.

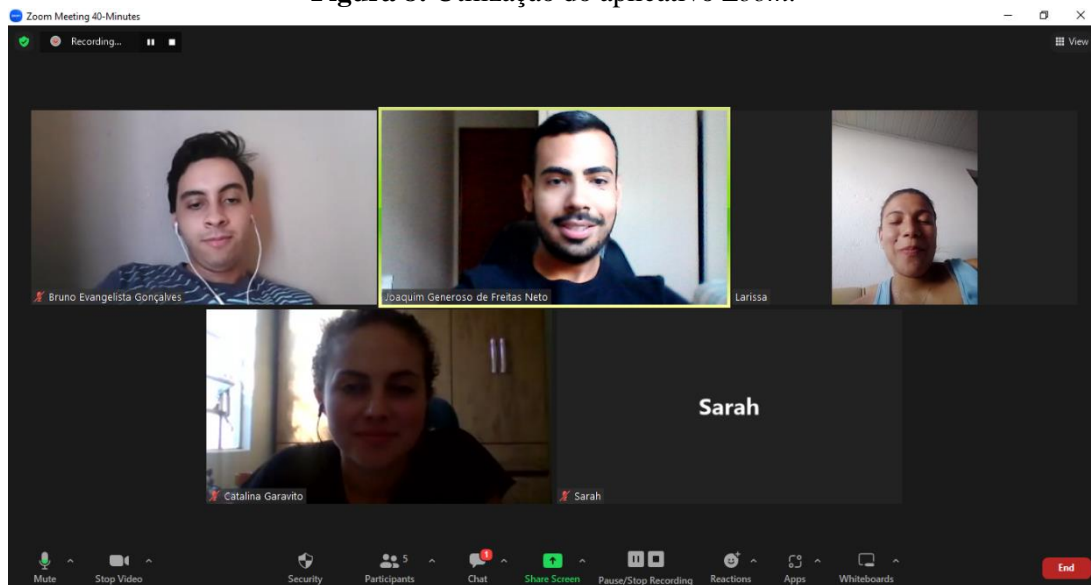
A Apreciação de composição complexidade positiva refere-se à forma como o narrador percebe o aplicativo como um recurso mais detalhado. Essa percepção implica que o aplicativo oferece recursos, interatividade ou elementos adicionais que tornam o processo de aprendizagem mais completo e detalhado em comparação com as videoaulas gravadas.

Paiva (2018) destaca a importância do uso de ferramentas que possibilitam a realização de aulas síncronas. Ela ressalta:

Estou consciente de que o uso das tecnologias é um apoio ao desenvolvimento das habilidades orais, mas é importante que haja também oportunidades de interação síncrona com ferramentas como *Skype* para que os alunos possam falar de forma mais natural, gerenciar turnos e negociar sentidos. (Paiva, 2018, p. 1347).

A autora ressalta que, além do uso das tecnologias como apoio ao desenvolvimento das habilidades orais, é crucial proporcionar oportunidades de interação síncrona com ferramentas como o *Skype* (no caso do participante, utilizou-se o *Zoom* – Figura 8). Isso permite que os alunos se expressem de forma mais natural, pratiquem o gerenciamento de turnos e negociem sentidos de maneira efetiva.

Figura 8: Utilização do aplicativo *Zoom*.



Fonte: Capturado pelo autor.

Excerto N° 26

“Às vezes o professor trazia algumas ferramentas diferentes [apreciação / reação impacto+] para deixar as aulas mais interessantes. [apreciação/ reação impacto +]

Lembro-me de uma em específico, o *Gartic Phone*, em que nós deveríamos escrever frases em inglês para que nossos colegas desenhassem aquilo que foi pedido, e depois nós tínhamos que descrever o desenho deles. Eram várias rodadas, até no final nós vemos um compilado dos desenhos e das frases que foram escritas. Era um jogo muito criativo, [apreciação/valorização +] pois nem sempre o desenho final condizia com a frase inicial.”

Participante: Sarah
Fonte: Narrativa N° 9

No trecho retirado da narrativa número 9, a Apreciação de reação impacto positivo incide no epíteto “diferentes”. Nesse contexto, a participante demonstra uma atitude positiva em relação às ações do professor em trazer ferramentas variadas para as aulas, neste caso, o *Gartic Phone* (Figuras 9-11), indicando que o professor buscava diversificar o ambiente de aprendizagem, introduzindo novas ferramentas e recursos. Essa Apreciação sugere que o falante

valoriza a iniciativa do professor em tornar as aulas mais interessantes por meio da utilização dessas ferramentas.

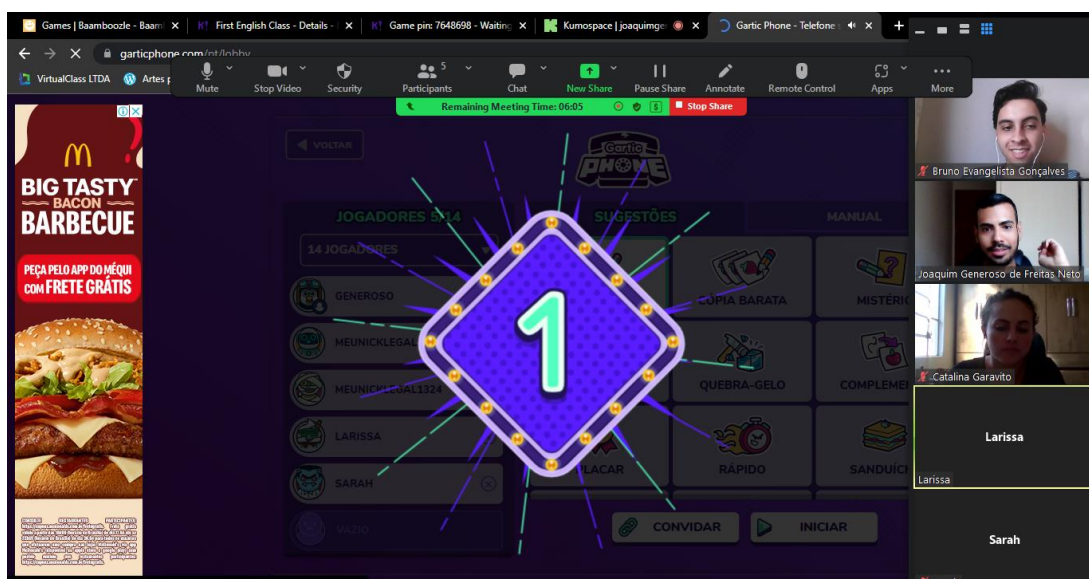
Nogaro (2016) discorre sobre a importância da inovação quando diz que

A área da produção tecnológica é uma das mais salientes quando se fala em inovação, uma vez que nela percebe-se com maior nitidez a necessidade da inovação para não perecer. Inovar é contrapor-se ao obsoleto, ao ultrapassado, ao desuso. As novas tecnologias eletrônicas e digitais simbolizam com grande propriedade e são o exemplo fiel para ilustrar o que a inovação representa para o mundo do mercado, nele inovar é permanecer vivo, não inovar é sucumbir. (Nogaro, 2016, p. 360).

Além disso, há a presença da apreciação positiva de reação/impacto, que é evidenciada pelo epíteto intensificado “mais interessantes”, indicando que o uso dessas ferramentas teve um efeito positivo na percepção e envolvimento da aluna durante as aulas. A utilização das ferramentas diferentes contribuiu para tornar as aulas mais atraentes e estimulantes, gerando um impacto favorável no processo de aprendizagem.

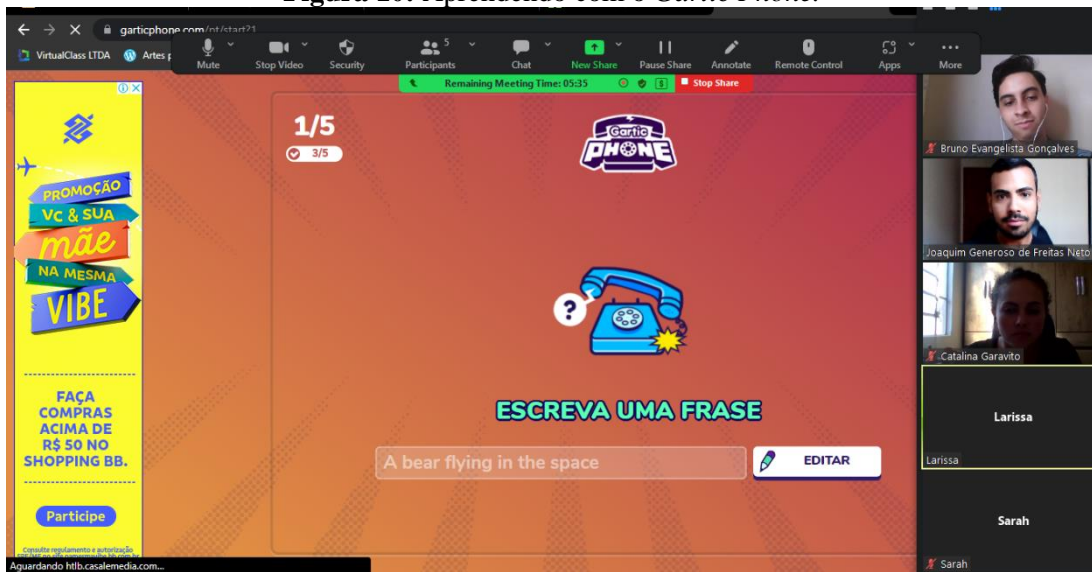
No fim de sua fala, a participante ainda acrescenta que: “Era um jogo muito criativo”. A aluna está demonstrando uma atitude positiva em relação ao jogo em questão. O epíteto intensificado “muito criativo” mostra que o jogo apresenta elementos inovadores, originais, despertando o interesse e a admiração da estudante. A presença da apreciação de valoração positiva ilustra um alto valor ao nível de originalidade do jogo. Isso indica que a participante considera esse aspecto altamente positivo e relevante no contexto do jogo em questão.

Figura 9: Utilização do aplicativo *Gartic Phone*.



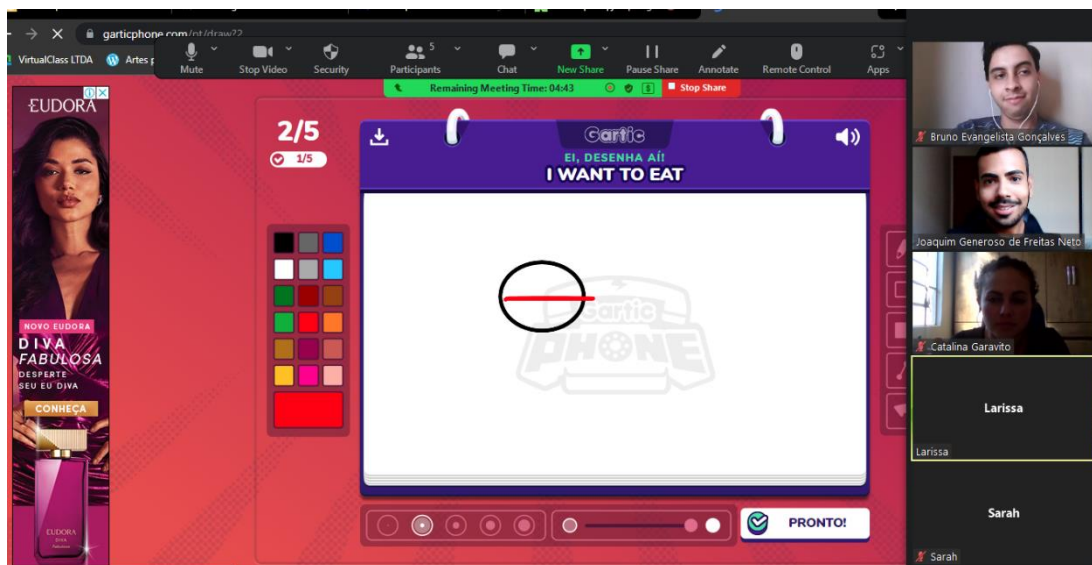
Fonte: Capturado pelo autor.

Figura 10: Aprendendo com o *Gartic Phone*.



Fonte: Capturado pelo autor.

Figura 11: Ensinando com o *Gartic Phone*.



Fonte: Capturado pelo autor.

Excerto N° 27

“Alguns sites, como o *Bamboozle*, eram sempre utilizados para atividades culturais, o que tornava as aulas menos complexas [...]”. [Apreciação/composição complexidade+]

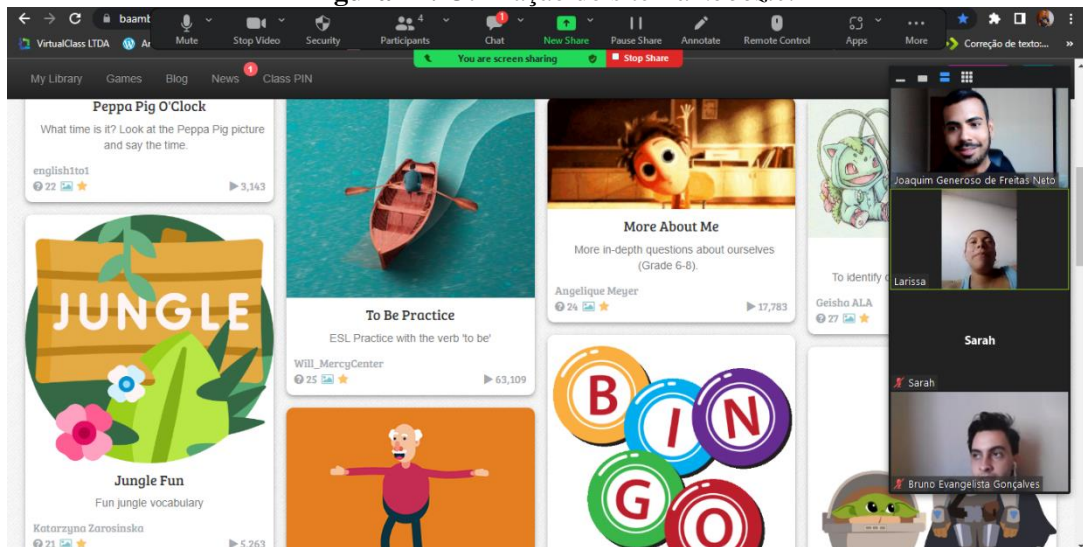
Participante: Sarah
Fonte: Narrativa N° 9

O epíteto intensificado “menos complexas” indica que as aulas se tornavam mais acessíveis e menos desafiadoras em termos de dificuldade e profundidade do conteúdo

abordado. Essa reação de composição sugere que o uso desses sites contribuía para simplificar o conteúdo das aulas, tornando-o mais compreensível e acessível aos alunos.

É importante ressaltar que a avaliação de apreciação complexidade das aulas pode ter diferentes implicações. Nesse caso, a composição indica que a redução da complexidade resultante do uso dos sites, como o *bamboozle* (Figura 12), era percebida de forma positiva pelo falante. Essa percepção pode estar relacionada a uma adaptação do conteúdo às necessidades e habilidades dos alunos, tornando o aprendizado mais acessível e facilitado.

Figura 12: Utilização do site *Bamboozle*.



Fonte: Capturado pelo autor.

Excerto Nº 28

“Além disso, jogos como *Edupulses* e *Kahoot* eram perfeitos para reforçar o conteúdo que estávamos aprendendo[...]” [apreciação/ reação qualidade+].

Participante: Sarah
Fonte: Narrativa Nº 9

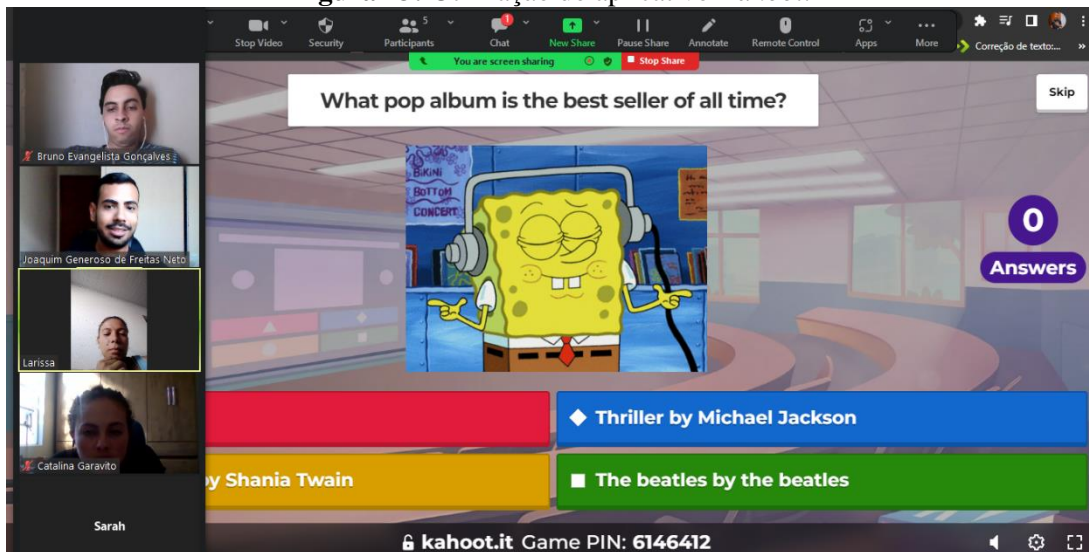
A Apreciação de reação qualidade positiva é expressa pelo atributo “perfeitos” para se referir aos jogos. Nesse contexto, a narradora demonstra uma avaliação positiva em relação aos jogos mencionados (Figuras 13, 14 e 15). Essa avaliação sugere os jogos eram adequados e eficientes para fortalecer ou consolidar o conteúdo que estava sendo aprendido.

A Apreciação de reação qualidade positiva realizada pela aluna valoriza a utilidade e a eficácia dos jogos em reforçar o aprendizado, reforçando o que diz Alves (2021), ao afirmar que: “jogos em sua grande diversidade, contribuem para o desenvolvimento de habilidades como desenvolvimento social, interação, socialização, cooperação mútua, trocas de

experiências, entre outras, uma competitividade favorável à aprendizagem.” (Alves, 2021, p. 1).

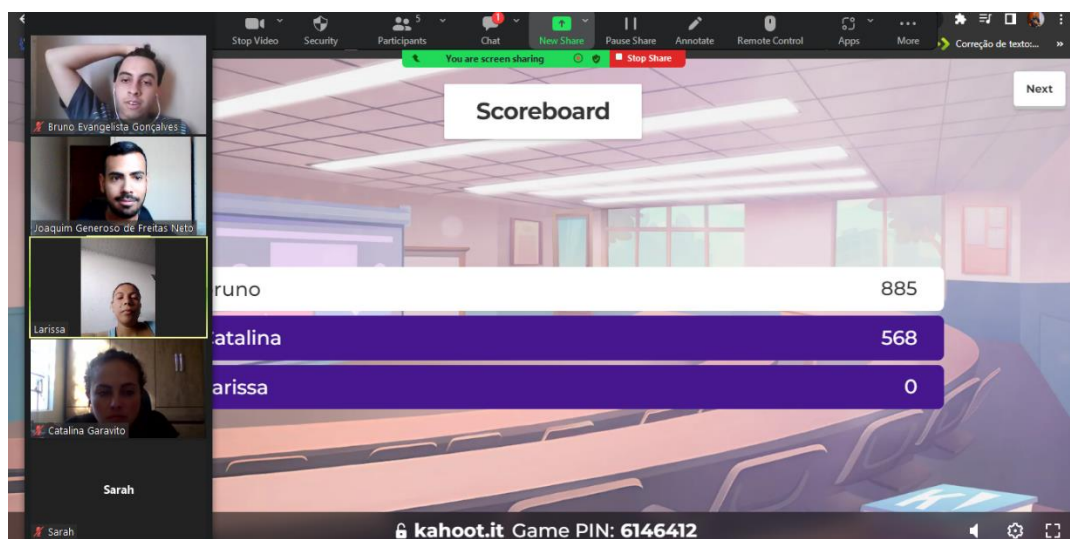
Além disso, há a presença de uma intensificação que é evidenciada pelo processo mental “reforçar” referindo-se, no caso, ao “conteúdo” indicando uma característica específica dos jogos *Edupulses* e *Kahoot*, que é a capacidade de fortalecer, consolidar ou aprofundar o conhecimento adquirido. Essa avaliação sugere que os jogos são eficazes em permitir uma revisão interativa e prática do conteúdo, contribuindo para uma melhor compreensão e retenção.

Figura 13: Utilização do aplicativo *Kahoot*.



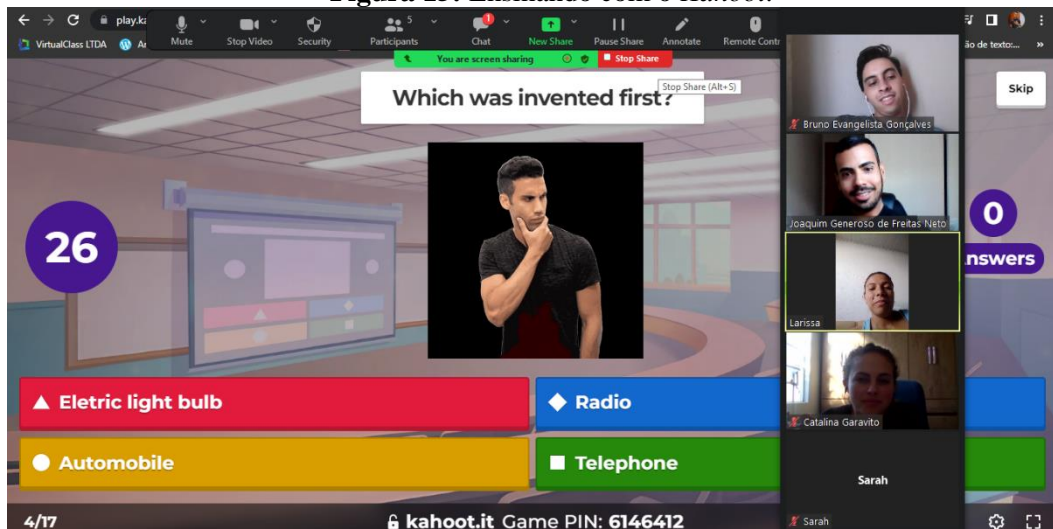
Fonte: Capturado pelo autor.

Figura 14: Aprendendo com o *Kahoot*.



Fonte: Capturado pelo autor.

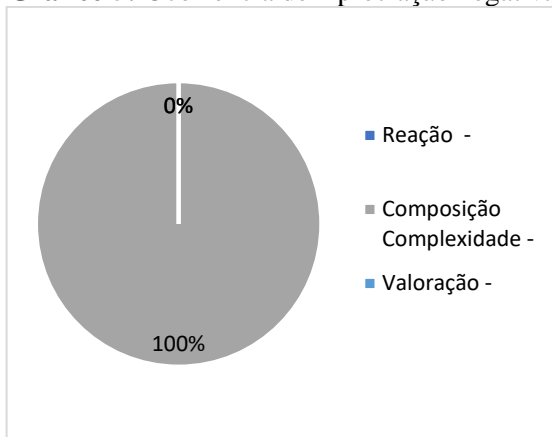
Figura 15: Ensinando com o Kahoot.



Fonte: Capturado pelo autor.

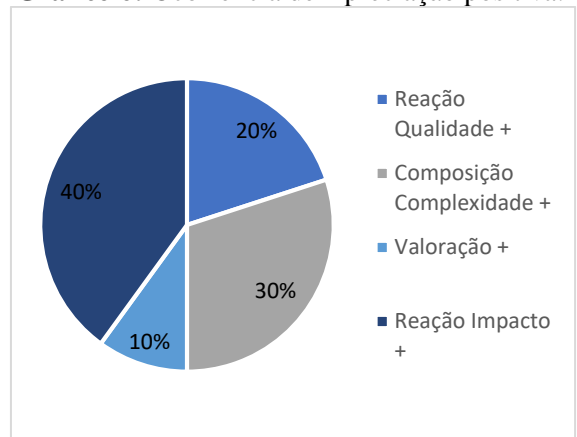
A seguir, exponho os gráficos que retratam as ocorrências dos diferentes subtipos de Apreciação, presentes nas 13 narrativas dos participantes desta pesquisa:

Gráfico 5: Ocorrência de Apreciação negativa



Fonte: Do próprio autor.

Gráfico 6: Ocorrência de Apreciação positiva.



Fonte: Do próprio autor.

Ao examinar os Gráficos 5 e 6, que tratam das ocorrências de Apreciação negativa e positiva, respectivamente, percebemos nuances significativas nas expressões linguísticas utilizadas para avaliar e julgar coisas, objetos e fenômenos.

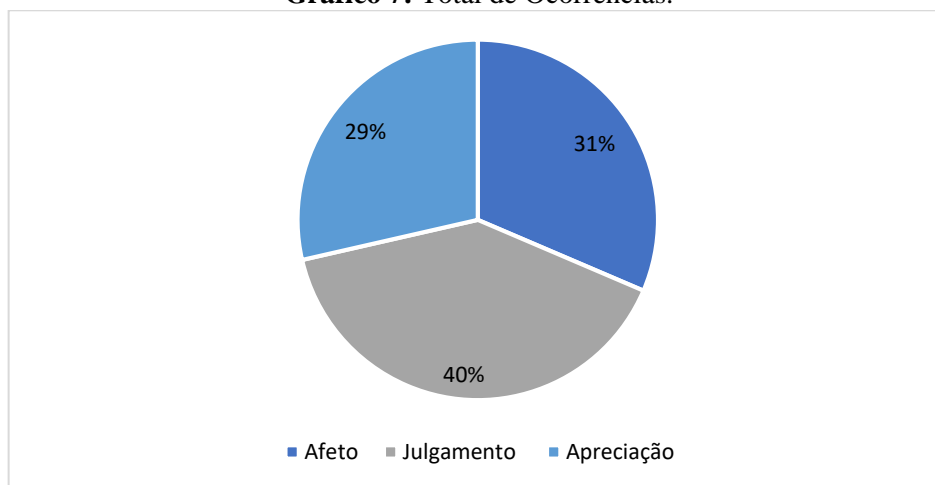
No Gráfico 5, referente à Apreciação negativa, observamos que 100% das ocorrências destacaram Composição Complexidade Negativas. Essa unanimidade sugere uma avaliação predominantemente desfavorável por parte dos participantes, indicando uma expressão generalizada de insatisfação ou desagrado nas narrativas.

Por outro lado, no Gráfico 6, que trata das ocorrências de Apreciação positiva, a análise revela uma diversidade nas expressões utilizadas. Aqui, 20% das ocorrências mencionaram reação/qualidade positiva, 30% destacaram composição complexidade positiva, 10% referiram-se à avaliação do tipo valoração, e 25% do tipo Reação Impacto positiva.

Vale ressaltar que essas avaliações positivas representam principalmente as percepções dos alunos em relação às ferramentas pedagógicas utilizadas no ambiente remoto. No contexto dessas análises, os dados indicam que, ao expressarem apreciação positiva, os participantes estavam avaliando favoravelmente as ferramentas pedagógicas adotadas durante o período remoto. Categorias como reação/qualidade positiva, composição, valoração e impacto sugerem que os participantes reconheceram aspectos positivos relacionados à qualidade, eficácia, valor e impacto dessas ferramentas em seu processo de aprendizagem.

Ao término das análises, disponibilizo os gráficos que representam a frequência dos elementos avaliativos encontrados nas narrativas de aprendizagem. Esses gráficos evidenciam a proporção de ocorrências dos diversos subtipos presentes no Subsistema Atitude.

Gráfico 7: Total de Ocorrências.



Fonte: Do próprio autor.

Pode-se observar, conforme evidenciado pelos dados no Gráfico 7, que a subcategoria “Julgamento” registrou o maior número de ocorrências. Estas estiveram predominantemente focadas na autoavaliação dos alunos e professores em relação ao seu desempenho, bem como em suas percepções das dificuldades enfrentadas no contexto do ensino e da aprendizagem durante o período de pandemia.

A subcategoria “Afeto” destacou-se como a segunda mais recorrente entre os narradores, evidenciando o profundo envolvimento emocional deles com o processo de ensino

e aprendizagem. Essa constatação revela a intensidade de suas conexões com o idioma, uma vez que suas expressões de apreço ou aversão indicam o nível de envolvimento emocional. Nas narrativas em que o índice de “Afeto” é elevado, há uma clara manifestação de emoção e comprometimento. Observou-se, também, que afetos negativos surgiam quando alunos e professores enfrentavam desafios no domínio das ferramentas digitais. No entanto, à medida que adquiriam habilidades no uso dessas ferramentas, os afetos positivos passaram a ser evidenciados em seus discursos.

Por último, é relevante mencionar que a subcategoria “Apreciação” foi a que apresentou o menor número de ocorrências. Essa categoria desempenhou um papel crucial ao avaliar, em grande parte, as ferramentas digitais utilizadas nas aulas de língua inglesa pelos participantes. Apesar de sua menor frequência, as análises positivas e negativas forneceram *feedbacks* valiosos sobre a percepção dos alunos em relação à qualidade, eficácia, valor e impacto dessas ferramentas no ambiente remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pandemia, os participantes desta pesquisa enfrentaram um cenário de incertezas e desafios, caracterizado pela transição abrupta para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A falta de familiaridade com as ferramentas digitais gerou inseguranças e dúvidas sobre como efetivamente conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ao longo do desenvolvimento deste estudo, observou-se uma transformação significativa nas percepções e práticas dos participantes.

O letramento digital emergiu como um elemento crucial na trajetória desses educadores, proporcionando-lhes as habilidades necessárias para enfrentar os obstáculos iniciais. A aquisição de competências na utilização de ferramentas digitais revelou-se um catalisador fundamental na superação das dificuldades e na redefinição de concepções acerca do ensino *online*. Os participantes não apenas se adaptaram ao novo ambiente, mas também passaram a reconhecer o potencial do ensino remoto emergencial (ERE) como uma modalidade eficaz.

A descoberta fundamental foi que, ao adotar técnicas apropriadas e selecionar as ferramentas adequadas, o ensino *online* revelou-se não apenas viável, mas também capaz de proporcionar experiências educacionais enriquecedoras. Este estudo destaca a importância da escolha criteriosa de estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos, demonstrando que, quando aplicados de maneira eficaz, podem promover aprendizagem significativa.

Assim, fiz uso da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e suas contribuições para responder minhas indagações de pesquisa. Nesse sentido, encontrei estímulo para a investigação dos elementos léxico-gramaticais, com foco na Metafunção Interpessoal, mais especificamente em um dos seus sistemas semântico-discursivos conhecido como Avaliatividade. Direcionei minha atenção, portanto, para o subsistema de Atitude, visando responder às questões subsequentes:

- De que forma/como os participantes avaliam seu processo de ensino e aprendizagem nas aulas de LE?

Ao responder à pergunta, pude observar que a ausência de conhecimento em tecnologias de ensino e a falta de letramento digital deixaram os professores participantes desorientados no início da pandemia. As avaliações das técnicas utilizadas inicialmente, sem a devida capacitação, resultaram em frustração para os professores. Contudo, à medida que adquiriram

habilidades na utilização das ferramentas tecnológicas, seus discursos evidenciaram uma transformação de pensamento e motivação.

Essa mudança foi também perceptível nos relatos dos alunos, que inicialmente demonstravam desmotivação e ceticismo em relação ao ensino remoto de língua estrangeira. No entanto, à medida que os professores ajustaram suas estratégias e os alunos se familiarizaram com o ambiente digital, começaram a perceber que eram capazes de aprender eficazmente a língua inglesa.

Após avaliar as percepções dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de LE, minha atenção se volta agora ao segundo problema da minha pesquisa. Nesta parte, me dediquei a uma análise mais detalhada dos elementos léxico-gramaticais que fundamentam as avaliações. Este enfoque visa responder à seguinte pergunta:

- Quais elementos léxico-gramaticais carregam as avaliações e de qual categoria do subsistema de atitude pertencem?

A análise focalizou aspectos linguísticos relacionados à expressão de atitudes e avaliações dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dentro desse subsistema, foram identificados termos e estruturas linguísticas que refletem as atitudes dos professores e alunos, indicando mudanças de pensamento, motivação e avaliações sobre as estratégias de ensino adotadas durante o período de ensino remoto.

O subsistema de Atitude, desempenhou um papel crucial na expressão das atitudes e avaliações dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Nos discursos analisados, foi possível constatar a presença marcante de elementos que refletem Afeto, Julgamento e Apreciação, indicando a riqueza das experiências e percepções dos envolvidos no contexto educacional.

O Afeto manifestou-se, principalmente nas expressões emocionais utilizadas pelos participantes ao descreverem suas experiências, revelando sentimentos como frustração inicial, motivação posterior e satisfação ao adquirir habilidades tecnológicas. O Julgamento é evidente nas avaliações críticas e reflexões sobre as estratégias de ensino adotadas, incluindo a frustração inicial dos professores devido à falta de capacitação. A Apreciação, por sua vez, emerge nos relatos dos participantes sobre a valorização das mudanças positivas ocorridas à medida que se adaptaram às novas abordagens e ferramentas tecnológicas.

Após analisar os elementos léxico-gramaticais que conduzem as avaliações e identificar a categoria específica do subsistema de Atitude a que pertencem, passo agora a responder minha próxima pergunta de pesquisa:

- Quais práticas ou instrumentos pedagógicos digitais contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem no período remoto?

Durante o período remoto, os professores empregaram uma variedade de estratégias e ferramentas digitais para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Destacam-se, entre essas práticas:

As videoconferências, por meio de plataformas como o *Zoom*, desempenharam um papel essencial ao proporcionar interação síncrona entre professores e alunos, simulando, assim, uma experiência mais próxima da sala de aula presencial.

Além disso, ferramentas como *Edupulses* ofereceram oportunidades para o desenvolvimento de atividades educativas interativas, enquanto o *Gartic Phone* permitiu a realização de atividades de desenho colaborativo, fomentando a expressão artística e a comunicação visual.

Os *quizzes* interativos do *Kahoot* se mostraram valiosos para a criação de questionários envolventes, incentivando a participação ativa dos alunos e proporcionando uma abordagem divertida para a revisão de conteúdos.

Por fim, *StopOts* e *Bamboozle*, utilizados como ferramentas para jogos educativos e desafios, ofereceram uma abordagem descontraída e envolvente para a prática do idioma, promovendo, assim, a competição amigável entre os alunos.

Essas estratégias e ferramentas digitais, combinadas, desempenharam um papel integral na adaptação bem-sucedida ao ambiente virtual, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, interativo e eficaz para todos os envolvidos.

Por fim, respondo à minha última pergunta de pesquisa:

- Como o período pandêmico influenciou as práticas de sala de aula?

Durante o período de pandemia, as práticas de sala de aula foram consideravelmente afetadas, refletindo uma mudança substancial no âmbito educacional. A transição para o ensino remoto provocou alterações nas abordagens pedagógicas, influenciando vários elementos do processo de ensino e aprendizagem.

A introdução de ferramentas digitais, como *Zoom*, *Google Meet*, *Edupulses*, *Gartic Phone*, *Kahoot*, *StopOts* e *Bamboozle*, redefiniu as dinâmicas convencionais de sala de aula. A condução de aulas por meio de videoconferências possibilitou a continuidade das interações em tempo real, mesmo à distância, estreitando a comunicação entre professores e alunos.

As estratégias inovadoras adotadas pelos professores, como a implementação de jogos educativos, *quizzes* interativos e atividades colaborativas *online*, representaram uma resposta criativa aos desafios impostos pela pandemia. A inclusão dessas práticas não apenas manteve o engajamento dos alunos, mas também incentivou abordagens diversas para o processo de aprendizado.

A utilização de ferramentas como *Edupulses*, *Gartic Phone*, *Kahoot*, *StopOts* e *Bamboozle* demonstra não apenas uma adaptação ao meio digital, mas também uma reinvenção das estratégias pedagógicas. A presença evidente de elementos relacionados ao sistema de Atitude nos discursos dos participantes destaca mudanças de perspectiva, motivação e avaliação ao longo desse período desafiador.

Em resumo, o período pandêmico impactou as práticas de sala de aula ao impulsionar a integração de tecnologias digitais e promover abordagens mais flexíveis e inovadoras. A adaptação a esse novo contexto não apenas enfrentou os desafios apresentados, mas também abriu espaço para novas possibilidades no ensino e aprendizagem, reconfigurando, assim, o cenário educacional de maneira significativa.

Após concluir a análise e responder a todas as perguntas de pesquisa, posso afirmar que alcancei os objetivos propostos neste estudo. Meu foco era compreender o processo de ensino e aprendizagem de três alunas e dois professores em aulas de língua inglesa, ocorridas em um centro de idiomas vinculado ao curso de Letras de um Centro Universitário no Centro-Oeste de Goiás, durante o período de regime remoto da pandemia de Covid-19. Essa compreensão foi obtida a partir das avaliações expressas nas narrativas de aprendizagem.

Os objetivos específicos estabelecidos para essa pesquisa também foram atingidos. Primeiramente, identifiquei os elementos avaliativos presentes nas narrativas ao abordarem o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, realizei a categorização dos elementos léxico-gramaticais de atitude que foram empregados para realizar essas avaliações nas narrativas, proporcionando uma análise mais profunda das nuances linguísticas presentes.

Além disso, explorei e identifiquei as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais que desempenharam um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem durante o regime remoto. Essa análise permitiu uma compreensão mais abrangente das estratégias adotadas para manter o engajamento e a eficácia no ambiente virtual.

Por fim, investiguei a influência do período pandêmico nas práticas de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos quanto do professor, a partir das avaliações realizadas. Esse aspecto proporcionou *insights* valiosos sobre as adaptações, desafios e transformações ocorridas durante esse período desafiador. Em conjunto, esses resultados contribuem para uma compreensão mais profunda do impacto da pandemia nas experiências educacionais no contexto específico deste estudo.

No contexto específico do ensino de língua inglesa, especialmente na habilidade de conversação, os resultados indicam que o ERE não comprometeu a qualidade do ensino. Pelo contrário, tanto os professores quanto os alunos envolvidos nesta pesquisa identificaram-se com essa modalidade, reconhecendo seus benefícios e potencialidades. O ensino de inglês por meio do ERE não apenas manteve seu caráter eficaz, mas também proporcionou uma experiência de aprendizado inovadora e flexível.

É importante observar que, mesmo após a retomada das aulas presenciais, algumas turmas do Centro de Extensão em Línguas continuaram optando por permanecer no ensino remoto. Isso ressalta a resiliência e a aceitação da modalidade, indicando que ela transcendeu o status de resposta temporária às circunstâncias excepcionais, tornando-se uma escolha consciente para muitos.

Em síntese, este estudo revela não apenas as adaptações bem-sucedidas dos participantes diante dos desafios do ensino *online* durante a pandemia, mas também destaca as potencialidades e vantagens que essa modalidade pode oferecer, especialmente quando embasada em práticas pedagógicas sólidas e no uso estratégico da tecnologia. O letramento digital, neste contexto, emerge como uma habilidade essencial para educadores e alunos navegarem eficazmente no cenário educacional contemporâneo, moldando o futuro do ensino de línguas e redefinindo paradigmas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. **Os recursos léxico-gramaticais de Atitude no discurso de dois professores universitários**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC-SP, 2008.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ALVES, M. N. A. Jogos online e lúdicos: um impacto no ensino remoto. VII CONEDU - Conedu em Casa. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80950>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ANDRADE, P. A. **Um olhar para o estágio supervisionado: uma análise do sistema de avaliatividade**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Catalão/GO: UFG, 2019.

BENTO, M. D. Os ambientes virtuais de aprendizagem na educação a distância. SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Recife: UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/MariaBento-Osambientesvirtuais.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Estabelece a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 49, 18 mar. 2020.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In*: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

COSTA, V. D.; PEREIRA, A. G. S.; SILVA, J. A. C.; BAMBIRRA, V. L. M. Ensino remoto em tempos de pandemia (Covid-19): percepções e experiências docentes. *In*: PEREIRA, W. F.; ANDRADE, A. L.; MOREIRA, R. C. (Orgs.) **Tecnologias emergentes no campo educacional: educação e tecnologia no cenário contemporâneo**. Guarujá-SP: Editora científica digital, 2021, p. 86-93. <https://doi.org/10.37885/210404279>

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Eds.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research** (3rd ed), p. 1-32. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

EGGINS, S; SLADE, D. **Analyzing casual conversational**. Cambridge: Cassel, 1997.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics** (2nd ed.). London: Continuum, 2004.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2007.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Revista Teoria e prática da Educação**. v. 23, n. 3, p. 150-170, set-dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438>. Acesso em: 03 dez 2023.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

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

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

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, vol. 55, no. 4, 2020.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal system in English. *In*: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

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

MARTIN, J. R. Sense and sensibility: texturing evaluation. *In*: FOLEY, J. (Ed.), **Language Education and Discourse**. London: Continuum, 2004.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Applying systemic functional linguistics: The state of the art in China today**. Beijing: The Commercial Press, 2014.

MILL, D. Letramento digital na Educação a Distância: noções introdutórias. *In*: OTSUKA, J. L.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, v. 2, p. 357-372, 2016.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>

PAIVA, V. L. M. O. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. **CROP**. n. 12, p.1-20, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia digital em época de pandemia. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-12, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA** vol.34 no.4, p. 1319-1351, São Paulo Out./Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44500855470600454>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n4/1678-460X-delta-34-04-1319.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice**. London: Sage publications, 2015.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, Volume 28, Issue 2, June 2007, Pages 163-188. Doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>

PAVLENKO, A. *Análise narrativa no estudo do bi e multilinguismo*. In: MOYER, M.; WEI, Li (Eds.) **The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2008, p. 311-325.

PEREIRA, W. N. **Setembro azul: análise do discurso de 9 professores surdos a partir da linguística sistêmico-funcional**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás. Catalão/GO: UFG, 2019.

PINHO, C. A. M. **Os elementos de Atitude em Narrativas de Aprendizagem de língua Espanhola: Uma análise Sistêmico-Funcional**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

ROESLER, J.; CERON, R. I. C.; ANDRADE, A. V. Ensino a distância: estratégia de educação continuada para profissionais da área de saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 27, n. 1, p. 50-57, 2003.

SANTOS C. C. O.; FERREIRA, M. T.; CARVALHO A. M. M. As Principais Dificuldades enfrentadas por Professores durante a Pandemia para Avaliação dos Estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Dr. Severino Alves de Sá. **Id on Line Rev. Psic.** V.15, N. 58, p. 536-547, Dezembro/2021 - Multidisciplinar. ISSN 1981-1179 DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v15i58.3342>.

SILVA, A. A. A.; SOUSA, D. F.; SANT'ANNA, M. C. Ensino remoto: novas estratégias e desafios no ensino durante a pandemia de covid-19. **Revista Multitexto** vol. 09, nº 01 jan/jul. de 2021.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

WARSCHAUER, M.; MATUCHNIAK, T. New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. **Review of Research in Education**, 34(1), 179-225. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS AVALIATIVOS”. Meu nome é Joaquim Generoso de Freitas Neto, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Letras e Estudos da Linguagem. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (joaquim_freitas19@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 984599496. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (64)3441- 7609, pelo e-mail cep.rc.ufg@gmail.com ou no endereço Bloco Didático 1, segundo piso (subindo as escadas, a primeira sala a esquerda) - Campus Catalão. Avenida Doutor Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120. Setor Universitário, Catalão (GO) – CEP 75704-020.

O título da pesquisa é NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS AVALIATIVOS, e a justificativa para a realização dessa pesquisa é que os alunos e o professor do curso de língua inglesa vinculados a esse projeto terão as histórias de suas experiências vividas e contadas valorizadas, os professores e alunos poderão entender todo o processo de ensino e aprendizagem durante o período remoto, afim de aprimorar suas práticas pedagógicas e entender o processo mais eficaz de aprendizagem nos ambientes virtuais . O retorno para os cursos de graduação e de pós-graduação é a possibilidade de melhorias no âmbito pedagógico. A partir da análise dessas narrativas, os cursos poderão se beneficiar utilizando da melhor maneira ferramentas que deram certo no processo de aquisição de uma segunda língua.

Além disso, a publicação dos resultados dessa pesquisa, envolvendo linguagem e narrativas em coautoria com pesquisadores da região, do Brasil e do exterior, podem contribuir para posicionar os cursos da UFG-Regional Catalão em posição de destaque no cenário nacional e internacional. O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de ensino e aprendizagem de três alunas e dois professores em aulas de língua inglesa, em um centro de idiomas, vinculado ao curso de Letras de um Centro Universitário do Centro Oeste de Goiás, durante o período de regime remoto da pandemia de Covid-19, a partir das avaliações presentes nas narrativas de aprendizagem.

Os objetivos secundários são: (i) identificar os elementos avaliativos presentes nas narrativas ao se referirem ao processo de ensino e aprendizagem; (ii) categorizar os elementos léxico-gramaticais de atitude que realizam as avaliações nas narrativas; (iii) identificar as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem durante o regime remoto; (iv) analisar a influência do período pandêmico nas práticas de ensino e aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores a partir das avaliações realizadas.

O processo de obtenção do registro desse documento será da seguinte forma: No momento em que o(a) pesquisador(a) entrar no campo de pesquisa (escola ou universidade) e encontrar com você, participante de pesquisa que atenda aos critérios de inclusão, entregará este documento a você. Você poderá ler este documento com calma e atenção e, caso concordar, assinará as duas vias do documento e entregará para o(a) pesquisador(a), antes do início da pesquisa.

Procedimentos utilizados: o(a) pesquisador(a) irá descrever as experiências vividas com você, que será participante de pesquisa, escrevendo um relato de experiência, com detalhes, sobre as aulas, oficinas, reuniões e/ou palestras das quais você participe. Semanalmente, durante a pesquisa, o(a) pesquisador(a) irá se encontrar com você, para ler os relatos dessas experiências em conjunto, e você terá a oportunidade de esclarecer se o relato está representando quem você é, se você se vê no texto e se o texto descreve como você entendeu a experiência. Nesses momentos, de forma colaborativa, o(a) pesquisador(a) e você irão co-compor sentidos das experiências vividas, com foco a quem são e quem estão se tornando, como aprendem, como escrevem e como constroem suas identidades nas paisagens da universidade. Nessas reuniões, o(a) pesquisador(a) poderá entrevistar você sobre histórias vividas no passado, ou seja, antes da pesquisa. Poderão ser obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, caso você permita e autorize a concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião.

Durante sua participação na pesquisa, poderá haver desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), relacionados às emoções que vêm à tona quando você narrar suas experiências vividas e talvez você se sinta envergonhado(a), desconfortável ou incomodado(a) ao ser observado(a) durante a realização das atividades nos encontros, ao compartilhar suas narrativas e/ou ser entrevistado(a). Além disso, ao compor sentidos das experiências e recontar sua história, você precisa enfrentar os desafios constitutivos desse tipo de enfrentamento consigo mesmo, reviver experiências passadas, imaginar desafios futuros, lidar com possíveis sentimentos de culpa e responsabilidade, por exemplo. As medidas para minimizar os riscos da pesquisa incluem a criação de grupos de apoio e rodas de conversa, para que os participantes tenham oportunidades de se expressar e desabafar, ouvidos pelos pesquisadores e/ou outros participantes de pesquisa. Em caso de danos decorrentes da narração das histórias vividas, será assegurado o direito à assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, além do direito de buscar indenização. Os benefícios, para você, são a oportunidade de participar e aprender sobre o processo de pesquisa científica e, além disso, se autoconhecer, refletir sobre os processos de formação de professores, a criação de espaços de aprendizagem de línguas dentro e fora do ambiente formal da escola e da universidade, o conhecimento construído por meio das práticas culturais e de linguagem e compreender os processos de ensinar e aprender línguas e de ter sua voz reconhecida na sociedade, buscando tornar-se um cidadão cada vez mais crítico e participativo.

Quaisquer despesas decorrentes da sua cooperação com a pesquisa realizada, como transporte e alimentação, serão pagas pelo pesquisador. As ligações à pesquisadora podem ser feitas a cobrar. Há garantia do sigilo que assegure sua privacidade e seu anonimato. Entretanto, caso seja de sua vontade se identificar, também haverá a divulgação do seu nome quando for de seu interesse ou não houver objeção. Você é livre para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Você é livre, também, para se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, por meio de publicação em livros e/ou periódicos científicos, apresentação em eventos e/ou palestras, oficinas e

minicursos. Você tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Caso aceite participar da pesquisa, solicito o direito de guarda do material por cinco anos. Consentimento da Participação na Pesquisa: Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO AMBIENTE REMOTO: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ELEMENTOS AVALIATIVOS”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Joaquim Generoso de Freitas Neto sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Esta pesquisa envolve o armazenamento em banco de dados pessoal, portanto toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada por você e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Assim, visando a execução de investigações futuras, apresento as seguintes informações: a) a justificativa quanto à necessidade, relevância e oportunidade para usos futuros do material que fora coletado é devido ao lugar das histórias vividas ao longo do tempo, portanto experiências vivenciadas e narradas por você poderão ser relevantes no futuro, pois o continuum experiencial, o tempo e a maturidade transformam as pessoas e os entendimentos delas acerca do mundo onde vivem; b) um box para que os/as participantes autorizem a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Favor rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida:

- () Permito a divulgação da minha **imagem** nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha **imagem** nos resultados publicados da pesquisa.
- () Permito a divulgação da minha **voz** nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha **voz** nos resultados publicados da pesquisa.
- () Permito a divulgação da minha **opinião** nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a publicação da minha **opinião** nos resultados publicados da pesquisa.
- () Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

ANEXO 2 - NARRATIVAS - LÍNGUA INGLESA

Pergunta norteadora – Como foi o início da pandemia para você em relação aos estudos/ensino?

1-

Nome: Laura Catalina Canon Garavito

Idade: anos

Escolaridade: Superior Incompleto

Tempo de aprendizagem : 3 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Meu nome é Catalina Garavito, sou estudante do curso de Letras da Unicerrado e do curso de língua inglesa do CEL (Centro de Extensão de Línguas) e vou relatar um pouco sobre a minha experiência com as aulas de inglês durante o início da pandemia. Foi uma época bastante difícil para todo mundo especialmente para mim já que as aulas começaram a ser feitas de forma remota e para piorar, eu até esse momento estava me familiarizando com a língua portuguesa, então sentia que seria um desafio muito grande para eu conseguir assistir as aulas desse jeito. Nunca gostei da ideia de estudar virtual já que eu achava que para aprender era importante ter esse contato direto com o professor especialmente quando vamos aprender uma outra língua, e em meu caso, eu estava aprendendo duas línguas ao mesmo tempo. No início me sentia perdida devido a que tínhamos que acessar várias plataformas para assistir as aulas, baixar aplicativos, colocar códigos, criar e-mail etc., sem contar de que às vezes a rede de internet falhava ou a energia acabava, prejudicando tanto estudantes como docentes para ministrar as aulas, e isso fazia me pensar em desistir de continuar estudando de forma remota, mas decidi continuar ainda sabendo que era um desafio muito grande.

Também lembro que alguns dos meus colegas decidiram parar o curso, pois muitos deles não estavam familiarizados com toda esta questão da internet e se dificultava ainda mais para eles assistir as aulas. O docente tentava aproveitar esses momentos de aula trazendo alguns jogos virtuais para não tornar as aulas monótonas, o qual eu achei muito interessante pois em uma situação como essa ele trazia coisas diferentes para melhorar o aprendizado, porém eu preferia até esse momento ter aulas presenciais especialmente para melhorar a fala da língua inglesa já que muitas das vezes por conta da internet a comunicação tronava-se ruim e não podia se praticar de forma certa a fala em inglês com o docente. Também aconteceu muito comigo a

situação de não querer entrar à aula por conta da preguiça de ligar o computador ou porque esquecia de que tinha aula então acabava que perdia essas aulas e o conteúdo desses dias que não assistia.

2-

Nome: Larissa Fernandes

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 3 anos e meio de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Quando iniciei o curso de inglês no CEL na Unicerrado estava muito empolgada para o início das aulas, pois era uma experiência nova na minha vida acadêmica.

Assisti poucas aulas presenciais com o professor Joaquim, pois logo depois veio a pandemia do Covid-19, uma doença que paralisou o mundo.

Todas as pessoas ficaram prejudicadas, sem saber o que fazer. Nós alunos da faculdade, ficamos um tempo sem aula, porque os professores não sabiam como chegar em uma solução que ficaria eficaz tanto para eles quanto para nós alunos.

Depois os professores vieram com a ideia de ministrar as aulas online. O professor criou um grupo no WhatsApp onde ele gravava vídeos sobre o conteúdo da apostila e mandava atividades e fazíamos provas por meio de um aplicativo, o "*Google Classroom*".

No início eu pensei que não iria aprender com essas aulas por ser um curso de linguagem diferente, mas com o tempo meu processo de aprendizagem foi se desenvolvendo e tendo melhorias e tive bons resultados durante o tempo de pandemia.

Depois dessas aulas online minha vida mudou, porque era acostumada assistir as aulas presencial e o modo online nunca tinha visto antes, foi uma experiência um pouco difícil de lidar, mas muito interessante e boa. Na minha opinião eu tive um bom desenvolvimento dentro do curso.

Confesso que fiquei um pouco perdida no início, pois sempre fui aluna de ensino presencial, e não gostava muito de ensino online.

Depois de um tempo mudamos o jeito das aulas e passamos assistir por um aplicativo o "Zoom", onde já tivemos mais contato com o professor e os colegas de sala.

Também passamos a realizar as provas presenciais e assim estamos até hoje.

3-

Nome: Bruno Evangelista

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 6 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Os impactos dos eventos do ano de 2020, sem dúvidas, podem ainda ser sentidos atualmente em todas as esferas da nossa sociedade e, enquanto professor, me recordo de como muitas ocorrências se desencadearam na área da educação a partir do mês de março do mesmo ano. A abrupta suspensão das costumeiras aulas presenciais, que de início parecia uma medida provisória não tão duradoura, me trouxe inúmeras incertezas sobre qual deveria ser a maneira mais adequada de seguir ensinando a língua inglesa.

Se a situação pandêmica foi capaz de abalar os mais experientes professores, para mim, um profissional que havia se graduado no ano de 2018 e iniciado sua jornada docente no segundo semestre do ano anterior à pandemia, o choque foi ainda mais intenso. A pouca prática em sala de aula, enquanto professor recém-formado, aliada àquela nova realidade da interrupção das aulas presenciais – para as quais a minha graduação em Letras me havia preparado – gerou em mim sentimentos de insegurança e ansiedade.

A princípio, a sensação era de que não conseguiria dar o suporte necessário aos meus alunos para que pudessem aprender a língua a qual me propus a ensinar, visto que, assim como para eles, aquele momento era novo e totalmente atípico. Uma vez que professor e alunos não poderiam estar no mesmo ambiente devido às restrições do *lockdown*, a tecnologia foi o meio responsável por manter o contato entre ambos.

Embora a tecnologia estivesse presente na nossa vida, na educação, porém, levando em consideração a realidade vivida por mim, ela aparecia ainda em segundo plano como um apoio às aulas. A pandemia, nesse sentido, implementou o seu uso ao máximo e, mesmo tendo acesso à tecnologia desde muito jovem, me vi, de início, despreparado para conduzir 100% das aulas remotamente.

A utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de comunicação e do *Google Classroom* como ferramenta de envio de materiais didáticos não pareciam, ao meu ver, suficientes para atingir o meu propósito de ensino naquele momento. Por esse motivo, comecei a gravar vídeos com o auxílio de apresentação de *slides* para ilustrar os conteúdos ensinados que eram acessados pelos alunos através do *Classroom*.

Por mais que os vídeos fossem uma boa opção, ainda havia barreiras que me causavam incômodo: não ter completa noção se os alunos estavam engajados nas aulas e se estavam compreendendo o que era explicado nos vídeos, já que muitos alunos não se sentiam tão à vontade para compartilhar dúvidas por meio da internet da mesma forma como o fazem presencialmente.

4 -

Nome: Sarah Nunes

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 4 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Além de aluna, eu também era monitora no Centro de idiomas. Quando a pandemia começou muitos alunos desistiram e minha turma precisou ser fechada. Existia na ocasião uma outra turma do mesmo nível que a minha, a qual eu poderia continuar estudando, mas no dia e no horário eu não podia estar presente nas aulas pelo zoom por conta das aulas da graduação. Para que eu não ficasse atrasada, e não parasse de estudar, nós combinamos que todas as aulas da minha turma seriam gravadas e postadas no Google *Classroom* para que eu pudesse assistir em outro horário e fazer as atividades propostas.

Foi assim durante um semestre, no início até que foi tranquilo, mas sentia falta das interações, das conversas, dos diálogos, dos colegas, sem contar que às vezes me sentia desmotivada em estudar sozinha.

Pergunta norteadora – Quais estratégias adotadas te fizeram superar os desafios do início e que mudaram sua forma de ensinar/aprender?

5 -

Nome: Laura Catalina Canon Garavito

Idade: anos

Escolaridade: Superior Incompleto

Tempo de aprendizagem : 3 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

O início da pandemia não foi fácil para ninguém, todos estávamos um pouco perdidos, não sabíamos bem o que fazer a não ser o que vimos na TV. Quando começaram as aulas remotas, o professor pedia para que assistíssemos um vídeo que ele sempre enviava no horário da aula E depois mandasse para ele os exercícios no WhatsApp. Apesar de interessantes vídeos, sentia falta das nossas aulas como de costume. Quando começamos nossas aulas pelo zoom senti que poderia ser parecida com as aulas presenciais, pois por lá eu podia ter contato direto com a minha turma e tirar minhas dúvidas com professor, além de poder fazer os exercícios e atividades propostas junto com todos. Comecei a gostar das aulas pelo zoom, principalmente quando fazíamos atividade diferentes, como quando o professor dividia os grupos e entrávamos no aplicativo chamado kumospace, lá tinha momentos de interação. Era bastante divertido, eu me sentia mais desinibida para praticar o meu inglês com meu grupo.

6-

Nome: Larissa Fernandes

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 3 anos e meio de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

No início, com as aulas gravadas, eu me sentia desmotivada. Sentia falta do contato com os meus colegas, com professor, das interações, de treinar a oralidade. Quando começamos as aulas pelo zoom eu comecei a me sentir mais motivada. Depois de algum tempo afastados pude me encontrar, mesmo que virtualmente, com meus colegas e professor. No início foi um pouco difícil adaptação, as vezes a dificuldade com a tecnologia e o acesso a uma internet boa atrapalhava minha aprendizagem, mas sempre que tinha alguma dúvida o professor Joaquim sempre se dispunha a ajudar. Com o tempo fui me habituando com aplicativo e passei a gostar, pelo zoom eu conseguia praticar meu inglês com meus colegas de sala, e por ser ao vivo, o professor sempre me corrigia quando eu cometia algum deslize.

Com o tempo, acho que na tentativa de tornar as aulas mais prazerosas, nós fazíamos atividades diferentes, às vezes o professor nos ensinava a usar algumas ferramentas on-line que deixava as aulas mais atrativas. Certo dia em uma de nossas aulas, o professor nos apresentou um jogo chamado *stop*. É um jogo estilo adedonha que jogava quando eu era criança, mas este além de ser on-line, era tudo em inglês. O professor pediu para que nós escrevêssemos nomes

de frutas, verduras, os objetos, mas matérias escolares, adjetivos, verbos, palavras em inglês, cores, marcas, e etc. de acordo com a letra que o jogo sorteava. Ganhava quem escrevesse mais palavras e fizesse mais pontos. Eu achava o jogo muito divertido, pois além de praticar o vocabulário que eu estava aprendendo, eu também me descontraía em meio ao caos que estávamos vivendo.

7-

Nome: Bruno Evangelista

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 6 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

A incessante busca por um método de dar aulas que satisfizesse as demandas do período pandêmico gerava em mim ainda mais inseguranças e incertezas até o instante em que ferramentas de chamada de vídeo, como o *Zoom* e o *Google Meet*, passaram a fazer parte da minha nova rotina enquanto professor remoto.

A interação entre mim e os alunos possibilitada por essas ferramentas me trouxe um maior alívio e esperança de que as aulas remotas poderiam sim acontecer de forma adequada (levando em consideração todos os obstáculos que surgiriam), pois agora me sentia mais próximo dos estudantes mesmo estando todos em locais diferentes.

Nesta perspectiva, um dos principais objetivos do ensino de línguas estrangeiras como o do inglês, ao qual me dedico, é promover a comunicação interativa entre aqueles que estão em processo de aprendizagem e as ferramentas de videochamada facilitaram atingir tal objetivo que no início se mostrava como uma tarefa bastante árdua com o cancelamento das aulas presenciais.

8 -

Nome: Bruno Evangelista

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 6 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Quando iniciamos as aulas on-line não tive grandes problemas com os meus alunos em relação aos vídeos que eu enviava no WhatsApp, pois só tinha turmas de adultos. Lembro que os adolescentes quando iniciaram as aulas tanto na escola quanto no Centro de idiomas se sentiram sobrecarregados, mas os adultos não chegaram a reclamar para mim. Apesar de entender que as videoaulas gravadas não eram tão eficientes quanto as aulas com o aplicativo zoom, o qual começamos a utilizar um tempo depois, por se tratar de um recurso mais detalhado.

Com o *zoom* eu pude ter um contato direto mais próximo com os meus alunos, além de poder tirar dúvidas, criar diálogos, e dar o feedback em tempo real, o que me deixava mais animado.

9 -

Nome: Sarah Nunes

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 4 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Depois de estudar um semestre com aulas gravadas, percebemos que eu poderia evoluir melhor caso fizéssemos as aulas de maneira síncrona, e no semestre subsequente organizamos um horário para que nós pudéssemos estudar pelo zoom.

Por lá as aulas eram bem mais atrativas, e eu pude praticar muito mais meu inglês. Às vezes o professor trazia algumas ferramentas diferentes para deixar as aulas mais interessantes.

Lembro-me de uma em específico, o Gartic Phone, em que nós deveríamos escrever frases em inglês para que nossos colegas desenhassem aquilo que foi pedido, e depois nós tínhamos que descrever o desenho deles. Eram várias rodadas, até no final nós vemos um compilado dos desenhos e das frases que foram escritas. Era um jogo muito criativo, pois nem sempre o desenho final condizia com a frase inicial. Era uma espécie de telefone sem fio, mas que nós podíamos praticar inglês de maneira diferente. Lembro que meus colegas e eu nos divertimos muito.

Nossas aulas eram frequentemente enriquecidas com a utilização de aplicativos e ferramentas, tornando-as mais dinâmicas o que estimulava o gosto pelo estudo *online*. Alguns sites, como o *Bamboozle*, eram sempre utilizados para atividades culturais, o que tornava as

aulas menos complexas. Além disso, jogos como *EduPulses* e *Kahoot* eram perfeitos para reforçar o conteúdo que estávamos aprendendo.

Mesmo nas aulas presenciais, explorávamos jogos de cartas como UNO e *Go Fish*, jogos de tabuleiro como bingo, banco e mercado imobiliário, e jogos de cartelas como o jogo da memória, entre outros. Descobrir que poderíamos continuar utilizando esses métodos de aprendizagem, mesmo online, foi algo realmente fantástico.

Pergunta norteadora – Quais principais motivos que te motivaram a continuar o curso mesmo depois que as aulas presenciais retornaram?

10-

Nome: Catalina Canon Garavito

Idade: anos

Escolaridade: Superior Incompleto

Tempo de aprendizagem : 3 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

O que me motivou a continuar estudando de forma remota foi porque, nesse tempo, primeiro eu não tinha condições de sair de casa, né? Tipo assim, eu estava estudando também à noite e estava com meu filho em casa. Estava trabalhando, então eu precisava ficar com meu filho em casa. Além disso, depois que voltaram as aulas presenciais, eu comecei a trabalhar, o que tornava mais fácil para mim continuar de forma remota do que ir até o instituto, o que ficava um pouco difícil para mim. De forma remota, é muito mais fácil eu entrar, ficar um momento e depois ir para a faculdade. Sem contar que eu chegava muito cansada do trabalho e não tinha muito tempo.

Eu tinha que trocar de roupa, tomar banho, comer algo rapidinho e sair de casa. Então, nesse tempo, eu até conseguia comer algo durante a aula. No começo, eu não era tão fã das aulas remotas e, quando começaram, de fato eu não gostava muito. Mas depois, percebi que elas também tinham vantagens, como a facilidade de gerenciar o tempo. Eu não precisava sair de casa quando eu precisava ficar com meu filho, já que não tinha com quem deixá-lo. Além disso, quando comecei a trabalhar, tive menos tempo para ficar com ele, então o tempo estudando em casa também era o tempo que tínhamos juntos. Eu acho que as aulas remotas realmente ajudam muito os estudantes, especialmente aqueles que não têm facilidade para ir para a faculdade ou que têm pouco tempo devido ao trabalho.

11 -

Nome: Larissa Fernandes

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 3 anos e meio de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Bom, o que me motivou a continuar com as aulas de ensino remoto foi que eu gostei muito do curso. Eu gosto das aulas, sabe? O ensino de inglês me transmitiu essa satisfação. Além das aulas, também gostei muito do professor, o professor Joaquim é ótimo. Isso foi o que me motivou, além das vantagens de ser remoto, o que foi bom para mim, já que moro em outra cidade. Foi bom e ruim ao mesmo tempo devido à pandemia, mas, por ser remoto, foi bom para mim porque não precisava pegar a estrada. No começo, pensei que não conseguiria aprender no ensino remoto, mas foi muito bom. Aprendi bastante, não 100%, mas básico é algo que já sabemos. Então, o que me motivou foram as aulas e o professor que ensina muito bem. Gostei muito do curso e das aulas oferecidas.

12 -

Nome: Sarah Nunes

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 4 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Então, um dos motivos pelo qual decidir continuar no ensino remoto foi a praticidade de estudar no conforto de casa, além do medo que eu ainda sentia por conta da COVID. Como eu estava aprendendo e gostando, preferi continuar.

Pergunta norteadora – Quais principais motivos você acredita que motivaram seus alunos a continuarem estudando de maneira remota?

13 -

Nome: Bruno Evangelista

Idade: anos

Escolaridade: Ensino Superior completo

Tempo de aprendizagem : 6 anos de inglês

Narrativa coletada no primeiro semestre/2023

Aconteceram várias desistências devido à dificuldade de se adaptar à tecnologia para estudar, mas creio que os alunos que permaneceram durante o período remoto e após ele terminar continuaram porque estavam engajados a aprender inglês e também, como a pandemia foi uma época conturbada para todos, as aulas de inglês funcionavam como um escape, uma distração que os ajudava a passar por esses momentos difíceis, principalmente pela característica das aulas do CEL serem mais dinâmicas por se basearem nas metodologias ativas.