



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

GEANE DO SOCORRO ROVERE LEAL PINHEIRO

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O ENSINO EMERGENCIAL

REMOTO:

Uma análise do subsistema de Atitude

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(a) autor(a) e o(a) orientador(a) 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:

GEANE DO SOCORRO ROVERE LEAL PINHEIRO

3. Título do trabalho

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: UMA ANÁLISE DO SUBSISTEMA DE ATITUDE

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:

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.

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.

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



Documento assinado eletronicamente por **FABIOLA APARECIDA SARTIN DUTRA PARREIRA ALMEIDA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 17:21, 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 **Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro, Usuário Externo**, em 01/03/2024, às 08:26, 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 **0043696** e o código CRC **271D5B33**.

GEANE DO SOCORRO ROVERE LEAL PINHEIRO

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O ENSINO EMERGENCIAL

REMOTO:

Uma análise do subsistema de Atitude

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Instituto em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem, Área de Concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de Pesquisa: 3 - Língua, Linguagem e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a 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.

Pinheiro, Geane do Socorro Rovere Leal

O uso de ferramentas digitais durante o ensino emergencial remoto
: uma análise do subsistema de Atitude / Geane do Socorro Rovere
Leal Pinheiro. - 2024.

xvi, 187 f.

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.

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

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Sistema de Avaliatividade.
3. Ferramentas digitais. 4. Formação de professores. 5. Tecnologias
na educação. I. Almeida, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira,
orient. II. Título.

CDU 82

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 14/2024 da sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado, que confere o título de Mestra em Estudos da Linguagem, na área de concentração Linguagem, Cultura e Identidade.

Aos vinte e 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 "**O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS DURANTE O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: UMA ANÁLISE DO SUBSISTEMA DE ATITUDE**", de autoria da mestranda **Geane do Socorro Rovere Leal Pinheiro**, matrícula 2022100042. 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. Sara Regina Scotta-Cabral (PPGLETRAS-UFSM)**, membro titular externo; **Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias (PPGEL-UFCAT)**, membro titular interno. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata (X) Aprovada () Reprovada por seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Pereira, 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 vinte e 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 **ANAIR VALENIA MARTINS DIAS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 16:51, 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 **Sara Regina Scotta Cabral, Usuário Externo**, em 11/07/2024, às 10:17, 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 13/07/2024, às 12:58, 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 **0088197** e o código CRC **A81A6D61**.

Referência: Processo nº 23852.000403/2024-17

SEI nº 0088197

Toda língua são rastros de velhos mistérios.

Guimarães Rosa

Nesse mistério que faz parte de nossas vidas, dedico todas as linhas aqui escritas aos meus pais, Israel e Ruth, ao meu marido José Pinheiro e aos nossos filhos Izaildo Neto e Gabriel, que sempre torceram pelas minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço...

Primeiramente a Deus, por ter me amparado e me ajudado até aqui, por ter sempre acalentando a minha alma nos momentos de angústia e por muitas vezes não ter permitido que eu duvidasse que chegaria a este momento.

Aos meus pais, que sempre incentivaram a busca por um futuro digno através dos estudos e fizeram tudo o que estava ao seu alcance para me permitir alçar voos mais altos. Eles realizaram não apenas um dos meus sonhos, mas também um dos deles, já que sou a primeira mestra da família. Portanto, este título representa uma conquista para toda uma geração.

Ao meu marido, José Pinheiro, pelo companheirismo, colo e muitas vezes, mesmo que não muito satisfeito, abriu mão da minha companhia para que pudesse focar nesta pesquisa. Você, desde o início acreditou em mim, nos meus sonhos e me ajudou conquistá-los, muitas vezes abriu mão dos seus próprios sonhos para que eu sonhasse o meu, por todas as vezes que cuidou de mim, pelo seu amor, amizade e dedicação à nossa família. Eu te amo e sempre serei grata por tê-lo na minha vida.

Aos meus filhos, Izaildo Neto e Gabriel Bernardino, agradeço pelo carinho, amor e compreensão, mesmo quando desejaram minha atenção, mas entenderam minha dedicação a esta pesquisa. Vocês foram um grande estímulo para a minha conclusão. E, mesmo sem entender completamente a relevância do título, suas perguntas sobre "a senhora já é mestra?" me motivaram.

À minha sogra, Erondina Pinheiro, que sempre torceu por mim, agradeço pelas suas orações, palavras de incentivo, carinho e por compartilhar minha felicidade a cada degrau que subi em direção à conclusão do mestrado.

Às minhas irmãs, Gigliane e Geliane, agradeço pela amizade e incentivo, e por sempre torcerem por mim. Hoje, vocês comemoram comigo esta conquista, mas desejo um dia comemorar a de vocês também. Especialmente a Geliane, agradeço pela revisão das minhas traduções.

A todos os meus familiares que agora podem se orgulhar de ter uma mestra nas famílias Rovere e Leal, pois sou a primeira da família a trilhar esse caminho.

A minha orientadora, Fabíola Sartin, que desde 2015, quando a descobri por meio de suas produções acadêmicas, eu dizia para mim mesma: "um dia serei orientanda dela".

Felizmente, esse sonho se concretizou, e eu estava certa na escolha. Obrigada pela sua paciência, sabedoria compartilhada, compreensão e dedicação a todos nós, seus orientandos. Como você sempre diz, "meus periquitím", tenho muito orgulho de ser um deles.

À direção da Escola Belarmina Fernandes, em especial a Jane Silva, gestora na época em que apresentei a minha pesquisa, que prontamente aceitou que ela fosse realizada na escola. A Marinalva Brito e Eliene dos Santos, que hoje estão na direção da escola, agradeço por terem acolhido a minha pesquisa e me proporcionado o suporte necessário. A todos os professores que aceitaram participar deste estudo, que abriram mão de alguns minutos de suas jornadas de trabalho para colaborar com a minha pesquisa, vocês foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À minha grande amiga Marlene Santos, que não apenas concordou com a execução da pesquisa na rede municipal, mas também colaborou imensamente com as respostas às minhas dúvidas e questionamentos, que foram muitos. Você foi fundamental para que eu chegasse até aqui, e sempre serei grata por sua paciência e atenção.

Aos novos amigos que fiz desde que entrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GEPLAEL), liderado pela professora Fabíola Sartin: Lucas Eduardo, Fernanda Bonfim, Fernanda Prefeito, Pabricia Félix, Ingrid Gomes, Carlos Eduardo, Wáquila Neigrames, Joaquim Generoso, entre outros. Agradeço pela acolhida, partilha de saberes e amizade.

À minha professora e orientadora de graduação, Cristina Lobato, que ao saber do meu ingresso no mestrado fez questão de me enviar uma mensagem de parabéns e incentivo.

À professora Ana Lygia Cunha, que como membro da minha banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação, disse-me: "Você tem perfil de pesquisadora, sugiro que faça um mestrado." Suas palavras ressoaram na minha mente e foram um incentivo para dar esse passo.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar, expressei meu profundo respeito e admiração. Foi graças a muitos de vocês que encontrei inspiração para seguir uma carreira na educação. Sou fruto da escola pública e carrego com orgulho o legado de todos os mestres que cruzaram o meu caminho escolar e acadêmico.

E por fim, não menos importante, aos meus colegas de trabalho, à equipe da Evoluir, que vibraram e torceram por mim a cada conquista e passo dado nessa jornada. Em especial, aos grandes amigos que fiz para além das relações de trabalho: Natália Lobato, Jordana Furtado, Danielle Souza, Bárbara Dias, Alice Araújo, Caroline Galvão e Aldean Lopes.

RESUMO

No ano de 2019, o mundo foi impactado por um novo vírus que rapidamente se espalhou, culminando em uma pandemia global. Esse evento teve repercussões em diversos setores, incluindo a educação. As secretarias de educação, escolas e professores foram surpreendidos com a transição para o ensino remoto e a necessidade de adotar uma variedade de ferramentas digitais, muitas das quais eram desconhecidas para muitos educadores. Diante desse cenário, esta pesquisa tem por objetivo compreender como os professores da Educação Básica, que atuam na cidade de Paragominas-PA, se posicionam em relação ao uso das ferramentas digitais durante e após o período de ensino emergencial remoto, no contexto da pandemia do Covid-19. Neste sentido, esta pesquisa aborda tanto questões pertinentes à formação continuada dos professores, devido à necessidade de adquirir novas competências e conhecimentos por meio de cursos e formações, em virtude do ensino remoto. Como também a interação entre educação e tecnologia, dada a relevância do uso da tecnologia durante o ensino remoto emergencial, buscando, então, compreender o impacto das ferramentas digitais na prática dos professores. Para tanto, foram realizadas entrevistas com dez professores atuantes na escola municipal de ensino fundamental Belarmina Fernandes, a partir de entrevistas semiestruturadas, posteriormente transcritas que constituem o *corpus* deste estudo. Foram realizadas análises quantitativas e qualitativas a partir do arcabouço teórico da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), dos sistemas de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, com foco no subsistema de ATITUDE (Martin; White, 2005). Os resultados apontam que os professores enfrentaram dificuldades semelhantes durante a pandemia, independente da geração ao qual pertencem. Foi possível depreender que os professores: (1) reconhecem a importância da formação continuada para obtenção de novas habilidades; (2) mesmo reconhecendo a importância do uso da tecnologia na educação, não ou pouco a utilizam como o retorno ao ensino presencial; (3) as avaliações realizadas pelos professores foram mais do tipo julgamento e apreciação.

Palavra-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Avaliatividade; Subsistema de Atitude; Ferramentas digitais; Formação de professores; Tecnologias na educação.

ABSTRACT

In 2019, the world was impacted by a new virus that spread quickly, culminating in a global pandemic. This event had repercussions in several sectors, including education. The education departments, schools and teachers were surprised by the transition to remote teaching and the need to adopt a variety of digital tools, many of which were unknown to many educators. Given this scenario, this research aims to understand how Basic Education teachers, who work in the city of Paragominas-PA, position themselves in relation to the use of digital tools during and after the period of emergency teaching remotely, in the context of the Covid-19 pandemic. In this sense, this research addresses both issues pertinent to the continuing education of teachers, due to the need to acquire new skills and knowledge through courses and training, due to of remote teaching. As well as the interaction between education and technology, given the relevance of using technology during emergency remote teaching, seeking to understand the impact of digital tools on teachers' practice. Therefore, interviews were carried out with ten teachers who work at the municipal elementary School Belarmina Fernandes, based on semi-structured interviews, subsequently transcribed, which constitute the corpus of this study. Were realized quantitative and qualitative analyzes based on the theoretical framework of Systemic Grammar-Functional (Halliday; Matthiessen, 2014), TRANSITIVITY and APPRAISAL, focusing on the ATTITUDE subsystem (Martin; White, 2005). You results indicate that teachers faced similar difficulties during the pandemic, regardless of the generation to which they belong. It was possible to infer that the teachers: (1) recognize the importance of continued training to obtain new skills; (2) even recognizing the importance of using technology in education, do not or little use it as a return to face-to-face teaching; (3) evaluations carried out by teachers were more of a judgment and appreciation type.

Keyword: Systemic-Functional Linguistics; Appraisal System; Attitude Subsystem; Digital tools; Teacher training; Technologies in education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

COVID-19 – *Coronavirus Disease* 2019, do inglês, a tradução livre doença por coronavírus 2019.

GSF – Gramática Sistêmico-Funcional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAPED – Plataforma de Apoio Pedagógico à Distância

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil.....	43
Quadro 2 - Paradigmas educacionais.....	55
Quadro 3 - Componentes da oração	90
Quadro 4 - Resumo dos processos primários	92
Quadro 5 - Resumo dos processos intermediários.....	93
Quadro 6 - Tipos de processos e participantes	98
Quadro 7 - Tipos de julgamento	111
Quadro 8 - Exemplos de Julgamento.....	112
Quadro 9 - Exemplos de Apreciação.....	114
Quadro 10 - Pesquisa qualitativa x Pesquisa quantitativa	116
Quadro 11 - Parte 1 do roteiro de perguntas.....	124
Quadro 12 - Parte 2 do roteiro de perguntas.....	124
Quadro 13 - Parte 3 do roteiro de perguntas.....	125
Quadro 14 - Abreviações dos tipos de Atitude.....	129
Quadro 15 - Panorama Teórico-metodológico da pesquisa.....	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões das competências específicas da BNC - Formação Continuada .	47
Figura 2 - Tela de acesso do Portal do Aluno.....	66
Figura 3 - Tela inicial da plataforma Gestor, na visão do professor.	68
Figura 4 - Tela de registro de conteúdos, versão do professor.	70
Figura 5 - Tela inclusão de links, durante o registro de conteúdos, versão do professor.	70
Figura 6 - Plataforma com a seleção de um componente curricular, versão do aluno. ..	71
Figura 7 - Tela de redirecionamento para o arquivo do <i>Google Drive</i> anexado.	72
Figura 8 - Níveis de estratificação da linguagem	81
Figura 9 - Níveis de estratificação da linguagem	84
Figura 10 - Relação texto e contexto	85
Figura 11 - As metafunções segundo Halliday.....	86
Figura 12 - Metafunções e seus recursos léxico-gramaticais	87
Figura 13 - Composição da Rede Sistêmica	88

Figura 14 - Tipos de processos	92
Figura 15 - Sistema de Avaliatividade	105
Figura 16 - Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado.....	107
Figura 17 - Subsistema de Atitude e suas categorias.....	108
Figura 18 - Tela inicial do programa AntConc.....	127
Figura 19 - Percurso de análise.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações gerais sobre os participantes.....	120
Tabela 2 - Formação acadêmica dos participantes	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilidades para lidar com ferramentas digitais.....	132
Gráfico 2 - Cursos realizados sobre ferramentas digitais	133
Gráfico 3 - Ferramentas digitais utilizadas pelos professores	141
Gráfico 4 - Ferramentas digitais usadas pelos professores durante o ensino remoto ...	142
Gráfico 5 - Número de ferramentas digitais x Geração dos participantes.....	143
Gráfico 6 - Utilização de ferramentas digitais nas aulas presenciais	156
Gráfico 7 - Ferramentas digitais utilizadas pelos professores pós-pandemia.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	27
1.1 Um panorama inicial da formação de professores	27
1.2 A influência das mudanças sociais na formação de professores	33
1.3 Políticas públicas para formação de professores	39
1.3.1 A BNC- Formação Continuada.....	47
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DIGITAL	51
2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação	51
2.2 O conceito das gerações	60
2.2.1 Geração X e Y	61
2.3 O cenário educacional brasileiro e Paragominense durante a pandemia do COVID-1963	
CAPÍTULO 3: OS FUNDAMENTOS DA LSF E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE	74
3.1 Linguística Sistêmico-Funcional: explorando as bases teóricas.....	74
3.1.1 A língua e a linguagem para LSF	76
3.1.2 A gramática Sistêmico-Funcional.....	78
3.1.3 Contexto de cultura e contexto de situação.....	83
3.1.4 Metafunção ideacional.....	89
3.1.4.1 O sistema de transitividade: orações como representação.....	89
3.1.5 Metafunção interpessoal	99
3.1.6 Metafunção textual	101
3.2 O Sistema de Avaliatividade	103
3.2.1 O Subsistema de Atitude	106
3.2.1.1 Afeto.....	108
3.2.1.2 Julgamento	110
3.2.1.3 Apreciação.....	112
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA	115

4.1	Caracterização da pesquisa	115
4.2	O <i>corpus</i> da pesquisa.....	119
4.3	Participantes	119
4.4	Procedimentos de coleta e organização dos dados	121
4.5	Procedimentos de análise dos dados	125
4.6	Apresentação dos dados.....	128
CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		131
5.1	Relação dos professores com a tecnologia e formação continuada	131
5.1.1	Dados quantitativos	131
5.1.2	Dados qualitativos	134
5.2	Impacto e o uso das ferramentas digitais no ensino remoto	140
5.2.1	Dados quantitativos	140
5.2.2	Dados qualitativos	144
5.3	Mudanças na prática docente pós-pandemia.....	155
5.3.1	Dados quantitativos	155
5.3.2	Dados qualitativos	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		169
REFERÊNCIAS.....		179

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação do vírus Covid-19 a uma situação de pandemia e, com isso, uma série de medidas foram tomadas por todos os países, incluindo o Brasil, que sofriam as consequências letais desse vírus. Uma dessas medidas foi o distanciamento social, que impactou diretamente todos os setores da economia.

A pandemia do Covid-19 trouxe consigo diversos desafios e mudanças significativas para a sociedade de um modo geral, e o setor educacional não passou ileso, sendo, inclusive, um dos mais afetados. Devido à necessidade do distanciamento social, que culminou na suspensão das atividades presenciais nas escolas, o ensino precisou rapidamente assumir uma nova configuração, ou seja, foi necessária a adaptação para o formato remoto, e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tiveram um papel central na tentativa de manter a continuidade do processo educacional; graças a elas, o ensino emergencial remoto se tornou realidade. E, para isso, utilizou-se de ferramentas digitais¹ para garantir a continuidade do processo educacional.

Em muitos estados e municípios brasileiros, o ensino estava paralisado, sem orientações ou perspectiva de continuidade, pois a suspensão das aulas presenciais por consequência de uma pandemia nunca havia sido vivenciada por tantos dias consecutivos como na pandemia do Covid-19.

Em dezembro de 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os resultados de uma pesquisa² sobre o impacto da pandemia do Covid-19 na Educação Básica. Os dados revelam que a grande maioria das escolas, cerca de 99,3%, suspenderam suas atividades presenciais no ano de 2020, e apenas 9,9% delas conseguiram retornar o ano letivo de forma presencial neste mesmo ano. Essa realidade abrupta e desafiadora levou as instituições educacionais a adotarem o ensino emergencial remoto como alternativa para continuidade das aulas.

¹ Ferramentas digitais são recursos tecnológicos que auxiliam na realização de diversas atividades, isto é, são recursos como programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, e outros recursos que nos possibilitam o uso de tecnologias como computadores, tablets e smartphones para facilitar a comunicação e ampliar o acesso à informação, além de otimizar processos e proporcionar novas formas de interação.

² Fonte: Gandra (2021).

O IBGE também revelou que 42,6% das escolas promoveram aulas por meio da internet, utilizando ferramentas digitais para dar continuidade ao ano letivo. A cidade de Paragominas, localizada no interior do estado do Pará, assim como tantas outras ao redor do Brasil e até do mundo, vivenciou essas mesmas condições e desafios impostos pela pandemia. Os professores tiveram que se adaptar rapidamente às novas demandas e utilizar diversas ferramentas digitais como suporte para o ensino de uma hora para outra. De uma forma geral, a educação, independentemente do nível, precisou se adaptar, buscando alternativas para garantir o aprendizado dos estudantes.

Conforme apontado no Relatório de Monitoramento Global da Educação publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2023, o ensino online desempenhou um papel crucial na prevenção do colapso da educação durante o período de fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19. Ao mesmo tempo em que destaca o potencial de alcançar mais de um bilhão de estudantes, o documento também ressalta que pelo menos meio bilhão, o que representa 31% dos estudantes em todo o mundo, não foi atingido por essa modalidade de ensino, sendo que 72% desse grupo é composto pelos mais economicamente desfavorecidos; o que evidencia a exclusão de muitos estudantes que não puderam participar de atividades online nesse período, devido à falta de equipamentos e acesso à internet adequados.

Neste contexto desafiador, os professores viram-se obrigados a se adaptar a uma nova realidade, muitas vezes sem receber o preparo adequado ou possuírem conhecimento prévio sobre o uso de ferramentas digitais e, até mesmo, de equipamentos de informática de forma geral. Fora o fato de que, em muitos casos, não foram nem mesmo consultados sobre seus conhecimentos prévios para a adoção ou seleção das ferramentas digitais que seriam utilizadas.

Diante desse cenário de ensino emergencial remoto, Lemov (2021), nos leva a uma reflexão sobre a experiência enfrentada pelos professores ao longo desse período.

Os professores também têm sido convocados a fazer o que sabem ser difícil: mudar, sem aviso prévio, para um universo desconhecido – em que interagem com seus estudantes remotamente, como se fosse pelo buraco da fechadura na porta da sala de aula. Cada um dos jovens com quem nos preocupamos aparece agora como uma pequena imagem no canto da tela do nosso computador (algumas vezes nem sequer isso). Quase tudo relacionado ao ensino mudou para os professores nos últimos meses, exceto o fato de que os estudantes precisam de nós. E, portanto, cabe a nós, como profissionais, aprender novos métodos para alcançá-los o mais rápido e efetivamente possível (Lemov, 2021, local. 51).

Nesta citação, o autor destaca a realidade enfrentada pelos professores, a necessidade de rápida adaptação e um universo desconhecido para muitos. De repente, precisaram interagir

com seus alunos de forma remota, por meio de tecnologias digitais como mediadoras. O autor ressalta ainda, a responsabilidade dos educadores na busca por novos métodos e estratégias para alcançar os alunos de maneira rápida e efetiva, considerando o cenário de ensino remoto.

Meu interesse por essa temática surgiu inicialmente devido à minha atuação na coordenação de um programa de ensino financiado pela iniciativa privada. Esse programa oferece formação continuada para os professores da rede municipal de Paragominas-PA, atuantes na Educação Básica. Dentre as formações ofertadas estão os cursos de curta duração, como oficinas, palestras e seminários, até programas de especialização.

Foi a partir desse cenário que a minha atuação profissional se entrelaçou com os meus anseios de pesquisadora. A formação continuada se tornou um tópico relevante de estudos para mim, pois acompanhei na prática muitos dos professores participantes do programa com expectativas formativas que valorizavam somente a prática, muitas vezes buscando uma espécie de "receita de bolo", em detrimento de reflexões teóricas sobre a realidade de suas salas de aula e as dificuldades individuais de seus alunos. Esse fenômeno, por si só, já era interessante de ser investigado, mas achava que ainda falta algo mais.

Em virtude da minha posição, tive o privilégio de interagir com muitos professores e, frequentemente, ouvi deles sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula, bem como as necessidades de desenvolvimento profissional que eles ainda buscavam ou pretendiam se aperfeiçoar. Dentre as necessidades mais frequentemente mencionadas estavam as metodologias ativas e o uso de tecnologias na educação. É importante ressaltar que essas preocupações surgiram antes mesmo da pandemia do Covid-19.

E assim a minha pesquisa começou a se delinear, devido também à minha formação técnica na área da informática, anterior à licenciatura, já tinha em mente o que gostaria de abordar: formação de professores e o uso de tecnologia. Queria entender como os professores utilizavam a tecnologia em sala de aula, e pela experiência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, já conhecia o Sistema de Avaliatividade. Então, já tinha o tema e a perspectiva de análise.

Quando a pandemia do Covid-19 culminou na suspensão das aulas, a incerteza de um futuro desconhecido e a necessidade de capacitar os professores para o uso de tecnologias, que já preocupava muitos, se confirmaram como necessidades emergentes. Durante várias conversas com os professores da rede municipal, pude identificar diferentes percepções em relação ao seu trabalho docente durante o ensino emergencial remoto, independentemente da idade ou disciplina que lecionavam. Tornando ainda mais forte o meu desejo pela temática.

Alguns professores descreveram o período como caótico, destacando dificuldades na adaptação dos conteúdos didáticos ao ambiente online e a falta de habilidade no uso efetivo das ferramentas digitais e equipamentos tecnológicos em geral. Por outro lado, outros compartilharam experiências positivas, enfatizando a variedade de ferramentas utilizadas durante esse período, as interações com os alunos por meio dessas ferramentas e a descoberta de novas possibilidades para o ensino mediado pela tecnologia, mesmo com o retorno ao ensino presencial.

A partir desses relatos divergentes, percebi que seria relevante refletir sobre a formação continuada desses professores, considerando que estes já estão no exercício da docência, portanto, se trata de formação continuada, além de entender melhor a relação da tecnologia e educação e por fim, não menos relevante, compreender as percepções desses professores sobre o uso de ferramentas digitais em sua prática docente, especialmente no contexto pandêmico, onde a necessidade do uso de tecnologia se tornou urgente. Outro aspecto que precisa ser considerado é a brusca transição do ensino presencial para o remoto, de forma inesperada, surpreendendo muitas escolas e professores que não estavam preparados.

Diante desse cenário, sob a ótica do subsistema de Atitude, pertencente ao Sistema de Avaliatividade, torna-se relevante compreender como esses professores avaliam as ferramentas digitais utilizadas durante o período de ensino remoto. Essa análise envolve uma compreensão mais ampla da formação continuada, da relação entre tecnologia e educação, e das mudanças que a pandemia impôs ao sistema educacional brasileiro, e conseqüentemente à prática docente dos professores.

Dessa forma, tenho como suposição que a diversidade de uso e a utilização das ferramentas digitais durante e após o ensino emergencial remoto ocorrem com maior facilidade entre os professores da geração Y, em contraste com os da geração X. Além disso, é provável que as percepções desses professores em relação ao uso dessas ferramentas possam estar relacionadas à geração à qual pertencem. Essa hipótese sugere a existência de uma influência geracional no modo como os professores lidam com as tecnologias digitais e como as incorporam em sua prática pedagógica de forma geral.

O conceito de gerações ou teoria geracional tem sido pesquisado e debatido em diversos trabalhos no âmbito das ciências sociais, com o intuito de entender e identificar as características e particularidades de cada geração. Nesta pesquisa, interessa-nos um ponto específico das características elencadas para cada geração: o uso da tecnologia.

As teorias sobre as gerações afirmam que cada grupo compartilha vivências comuns que podem influenciar seu comportamento em diferentes aspectos da vida, incluindo os valores, a ética profissional, as motivações e o desempenho no trabalho (Smola; Sutton, 2002). Nesse caso, o cenário pandêmico que ambas as gerações vivenciaram, também pode ter relevância, uma vez que as gerações vivenciam experiências comuns.

Ampliando esse conceito, os autores Jeffries e Hunte (2003), afirmam que as gerações podem ser representadas por

[...] um grupo de pessoas nascidas em determinado período e que podem compartilhar experiências comuns no processo histórico e social e, em um estágio similar de sua vida, predispõem-se para uma modalidade comum de pensamento e experiência, e a um modo comum de comportamento (p. 37).

Com relação ao uso da tecnologia, segundo Benson (2000), uma das características dos pertencentes à geração X é o domínio das tecnologias. Eles cresceram num mundo onde a informação estava principalmente em formatos analógicos, mas também foram pioneiros em adotar e adaptar-se às primeiras ondas da revolução digital. Por sua vez, Coupland (1991), afirma que essa é a primeira geração a realmente dominar os computadores, sendo representada pela "Era da Informação".

A geração Y, em alguns estudos, é descrita como a geração que presenciou o desenvolvimento da tecnologia computacional, incluindo seus desdobramentos mais recentes, como a disseminação da internet, redes sociais, sites de relacionamento, jogos virtuais online, entre outros (Erickson, 2008; Huntley, 2006). Além do mais, é uma geração que cresceu no ambiente digital e mais interativo, se comparada à geração X, que se desenvolveu em frente às televisões (Tapscott, 1999).

Nesse contexto, ao considerarmos as características apontadas pela teoria das gerações em relação ao uso da tecnologia, e mesmo diante da busca por novos métodos de ensino, conforme descrito por Lemov (2021), muitos professores se viram obrigados a aprender a utilizar uma variedade de ferramentas digitais de maneira súbita, a fim de dar continuidade às suas atividades de ensino durante o período de ensino emergencial remoto em decorrência da pandemia de Covid-19.

Diante desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como dez professores da Educação Básica, que atuam na cidade de Paragominas-PA, posicionam-se em relação ao uso das ferramentas digitais durante e após o período de ensino emergencial remoto,

no contexto da pandemia do Covid-19, à luz do Sistema de Avaliatividade, especificamente o subsistema de Atitude.

Para a compreensão do objetivo geral proposto, esta pesquisa busca alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as ferramentas digitais utilizadas pelos professores e suas avaliações sobre elas;
- Categorizar e interpretar os tipos e subtipos do subsistema de Atitude presentes no discurso dos professores ao se referirem às ferramentas digitais;
- Identificar e categorizar os elementos léxico-gramaticais utilizados para realizar as avaliações sobre as ferramentas digitais;
- Interpretar as avaliações realizadas pelos professores sobre as ferramentas digitais, relacionando-as com a prática pedagógica do professor em sala de aula.

O corpus desta pesquisa será composto por um conjunto de textos, transcritos em Língua Portuguesa, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Belarmina Fernandes. Para tal investigação, tomamos como base o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), sendo mais específico, o subsistema de Atitude, com a finalidade de identificar e categorizar as ocorrências de afeto, julgamento e apreciação nas avaliações encontradas ao se referirem às ferramentas digitais.

Para dinamizar o trabalho, divido o problema em perguntas, a fim de permitir diferentes análises com base no referencial teórico adotado neste estudo, são elas:

- Como os professores avaliam as ferramentas digitais utilizadas durante o ensino emergencial remoto?
- Quais ferramentas digitais avaliadas contribuíram para a prática pedagógica do professor durante o ensino emergencial remoto?
- Quais ferramentas digitais avaliadas, os professores pretendem continuar utilizando após o retorno ao ensino presencial?

Para a realização desta pesquisa, as reflexões teóricas estão divididas em três partes. Começo com discussões sobre a formação continuada de professores, tendo como base teóricos que abordam o tema, como Freire (1991, 1996), Perrenoud (1993), Esteve (1999), García

(1999), Nóvoa (2000), Imbernón (2010, 2016), Tardif e Lessard (2008), Veiga (2009), Borges (2010), Fávero e Tonieto (2010), Veiga e Silva (2010), Libâneo, *et al.* (2012), Tardif (2012), Lemov (2021) e outros autores relevantes.

Na segunda parte, abordo a relação entre a educação e a tecnologia, fundamentando a discussão com base em autores como Lévy (1999), Moran *et al.* (2000), Perrenoud (2000), Ponte (2000), Prensky (2001), Mercado (2002), Kenski (2003, 2007), Moran (2007, 2013), Silva (2008), Tijiboy (2008), Libâneo (2010), Jarauta e Imbernón (2015), Dudeney *et al.* (2016), Bates (2017), Ribeiro (2018) e outros. Neste capítulo, também reflito sobre a teoria das gerações, contando com a contribuição de autores como Strauss e Howe (1991), Forquin (2003), Zemke (2008), Rocha-de-Oliveira *et al.* (2012), Barton e Lee (2015), Pena e Martins (2015), Severo *et al.* (2017) e Botelho *et al.* (2018).

Na terceira parte, fundamento os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional e do Sistema de Avaliatividade, tendo como base os estudos de Halliday (1978, 1994), Martin (2000, 2002, 2004), Martin e White (2005), Halliday e Matthiessen (2004, 2014), bem como de outros pesquisadores dentro dessa perspectiva, incluindo Gouveia (2009), Vian Jr. (2010), Almeida (2010a, 2010b), Fuzer e Cabral (2014) e outros autores relevantes nessa área de estudo.

A relevância da análise das contribuições do uso de ferramentas digitais para a prática pedagógica do professor, no cotidiano da sala de aula, permite compreender como as tecnologias digitais podem influenciar na mediação do processo de ensino-aprendizagem e quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto. Além disso, essa análise possibilita a identificação das principais limitações e potencialidades do uso dessas tecnologias no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da formação docente no âmbito das tecnologias digitais.

Esta pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais efetivas, bem como propor reflexões relevantes que podem colaborar para a elaboração de políticas públicas voltadas para a promoção de uma educação cada vez mais tecnológica e adaptada às necessidades contemporâneas. Ao se considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delinea em sua nona competência.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Para que os alunos efetivamente desenvolvam essa competência, é igualmente importante investir em infraestrutura e capacitar os professores, seja por meio de formação inicial ou continuada. Tendo em vista a competência citada, torna-se evidente a necessidade de preparar adequadamente os professores para utilizarem as tecnologias de forma crítica e reflexiva, a fim de potencializar o ensino e a aprendizagem, bem como promover o protagonismo dos alunos e seu envolvimento ativo na sociedade contemporânea, incluindo o uso crítico das tecnologias.

A partir do exposto, por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para o debate sobre a integração das ferramentas digitais no processo educacional, levando em consideração as diversas realidades do cenário educacional brasileiro e as demandas dos professores da Educação Básica. Além disso, essa pesquisa busca avançar nos estudos da área da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e do Sistema de Avaliatividade, ampliando o escopo de aplicação da teoria, evidenciando a multiplicidade de *corpora* que ela pode analisar e demonstrando sua relevância para as análises linguísticas. Como Barbara e Macêdo (2010, p. 95) afirmam, a LSF "permite descrever a língua e a linguagem em toda a sua amplitude de forma e significado".

Este estudo se insere na linha de pesquisa "Língua, Linguagem e Cultura", linha três, que integra o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (PPGEL). As investigações dessa linha objetivam explorar as conexões entre a língua, a linguagem e a cultura, observando suas manifestações em diferentes formatos, gêneros e períodos históricos. Recebe pesquisas que se concentram nas diversas e inseparáveis formas de representação e significação das interações humanas na linguagem e na cultura, abordando diferentes paradigmas teóricos relacionados à pesquisa e ao ensino de línguas.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, desconsiderando a introdução e considerações finais. No capítulo 1 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, apresento reflexões sobre a formação continuada, abordando esse processo de uma forma geral, perpassando pelas principais críticas e perspectivas da formação de professores no contexto brasileiro, bem como as mudanças sociais e políticas públicas que impactam a formação docente.

O capítulo 2 – CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DIGITAL, proponho uma análise da relação entre a educação e tecnologia, discutindo a teoria das gerações e concluindo com uma análise do cenário

educacional brasileiro e o Paragominense durante o ensino emergencial remoto da pandemia do COVID-19, no que tange à utilização das ferramentas digitais.

O capítulo 3 – OS FUNDAMENTOS DA LSF E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE, apresento os fundamentos da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e os seus principais conceitos. Em seguida demonstro o Sistema de Avaliatividade, ancoragem que norteia as construções analíticas e de sentido do *corpus* analisado.

O capítulo 4 – METODOLOGIA, neste capítulo, são abordadas as etapas percorridas para realização deste estudo. Iniciando pela caracterização da pesquisa, o *corpus*, os participantes e os procedimentos empregados para coleta, apresentação e análise dos dados. Destaca-se que o método de coleta dos dados empregado foi a entrevista semiestruturada, optei pelo número de dez textos, por representar um recorte adequado para investigação proposta. Os dez professores selecionados para participação das entrevistas, obedeceram aos seguintes critérios de participação: (1) Ter atuado como professor no período de ensino emergencial remoto, durante o período de isolamento social imposto pelo COVID-19; (2) Ter feito uso de alguma ferramenta digital durante esse período; (3) Ter até 60 anos de idade.

O capítulo 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS, apresenta as análises obtidas da investigação linguística e semântica dos textos que compõem o *corpus*. As análises serão apresentadas em três macrocategorias criadas: (1) A relação dos professores com a tecnologia e formação continuada; (2) Impacto e uso das ferramentas digitais no ensino remoto; e (3) Mudanças na prática docente pós-pandemia. Nas três macrocategorias, apresento as avaliações encontradas, destacando as categorias, conforme propõe Martin e White (2005), que são afeto, julgamento e apreciação.

Finalmente, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, encerro esta pesquisa com uma síntese dos pontos mais relevantes encontrados nas análises, estabelecendo uma comparação com os dados obtidos no capítulo 5. Dessa forma, busco compreender a importância da análise temática para o estudo sobre a relação entre educação e tecnologia, bem como a utilização das ferramentas digitais como recursos didáticos. Nesse sentido, retomarei as questões de pesquisa, respondendo-as com base nos dados e nas discussões teóricas desenvolvidas ao longo da dissertação e nas análises realizadas.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire (Freire, 1991, p. 58)

Neste capítulo, apresento algumas reflexões acerca da formação continuada de professores, abordando o tema sem restringi-lo a teorias específicas, tendo como intuito explorá-lo de forma mais ampla. Inicialmente, é importante esclarecer que se busca compreender a relação desses profissionais com a formação continuada, considerando que os professores entrevistados não receberam instrução sobre o uso de tecnologias em sua formação inicial. Portanto, torna-se relevante refletir sobre a formação continuada deles, pois entendo que essa pode proporcionar as competências necessárias para adquirirem habilidades no uso da tecnologia em sala de aula.

Para tanto, começo por discutir uma definição das fases da formação de professores, considerando as suas múltiplas definições. Este capítulo está dividido em três seções distintas: 1.1 Um panorama inicial da formação de professores, 1.2 A influência das mudanças sociais na formação de professores e, por fim, 1.3 Políticas públicas para a formação de professores.

1.1 Um panorama inicial da formação de professores

Com a citação de Paulo Freire, inicio este capítulo com a proposta de refletir sobre a formação de professores. Conforme enfatizada pela citação, não nascemos com habilidades e vocação para o ensino, mas as desenvolvemos ao longo do tempo, por meio da prática e da reflexão sobre essa prática na sala de aula. A formação de um professor não se encerra após a conclusão de sua graduação; portanto, esse é um processo contínuo que se desenvolve ao longo de sua carreira docente. Concordando com Freire, os autores Rodrigues e Esteves, destacam que

a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira [...], respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 41).

García (1999), com base em Feiman (1983), apresenta uma distinção sobre as diferentes fases da formação de professores, que incluem a pré-treino, a formação inicial, a iniciação e a formação permanente. Cada uma dessas fases é marcada por experiências e

aprendizagens específicas que contribuem para a construção do conhecimento pedagógico do professor ao longo da sua trajetória profissional. A fase pré-treino é caracterizada pelas experiências de ensino anteriores dos futuros professores. A formação inicial ocorre quando o indivíduo ingressa em uma instituição que irá garantir sua formação como professor. A fase de iniciação corresponde aos primeiros anos de exercício da docência, enquanto a formação permanente é um aperfeiçoamento contínuo de ensino ao longo da vida profissional do professor.

García (1999) destaca ainda que a formação de professores é um processo complexo e dinâmico, e que cada uma das quatro fases têm as suas particularidades. Segundo ele, em cada fase é necessário considerar objetivos, conteúdos, metodologias específicas, etc. Ele conceitua que a formação de professores pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, investigações e propostas teóricas e práticas que estudam os processos pelos quais os professores, em formação ou em exercício, adquirem ou aprimoram seus conhecimentos, competências e disposições para intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação dos alunos.

Essa definição de formação de professores proposta por García dialoga com a concepção freiriana, além de se alinhar com as ideias de Rodrigues e Esteves, que também concebem que esta deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, que ocorre tanto na formação inicial quanto na continuada. Assim, pode-se perceber que tanto García, quanto Freire compreendem a formação de professores como um processo dinâmico e contínuo, que se inicia na formação inicial e se estende ao longo de toda a vida profissional do docente, sendo um dos fatores fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Sobre a terminologia, Freire M. (2009) esclarece que o termo "formação" pode ser acompanhado de diversos adjetivos e conotações, tais como "inicial" e "continuada" ou "contínua", definindo assim, a formação inicial como aquela que ocorre durante a graduação e é considerada pré-serviço, ao passo que a formação continuada pode ocorrer já no exercício da profissão, por meio de cursos ou capacitação, sejam de curta ou longa duração, que são realizados simultaneamente com o exercício da docência.

Em resumo, com base nas definições apresentadas, pode-se afirmar que a formação inicial proporciona os conhecimentos e habilidades básicas necessárias para o início da carreira profissional de um professor, enquanto a formação continuada visa atualizar, aprimorar e expandir os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional. Ambas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento do docente. No entanto, a

formação continuada se mostra indispensável diante das constantes mudanças e avanços em diversas áreas do conhecimento, especialmente considerando os progressos tecnológicos. Embora a formação inicial seja de extrema importância, o foco desta pesquisa está na reflexão sobre a formação continuada, dado que os participantes desta pesquisa são professores em exercício, tornando válido explorar o processo de formação continuada em detrimento da formação inicial.

A formação de professores é um tema amplamente discutido mundialmente, uma vez que a qualificação dos professores desempenha um papel importante na garantia de uma educação de qualidade. Nóvoa, em uma de suas obras publicadas nos anos 2000, destaca que a partir dos anos 80: “a literatura pedagógica foi inundada por obras sobre a vida dos professores, suas carreiras, percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, bem como o desenvolvimento pessoal dos professores” (2000, p. 15). Concordando com Nóvoa, Bueno (2002) salienta que, a partir dessa década, houve um aumento significativo na ênfase das pesquisas sobre a formação dos professores, e essa tendência se intensificou porque, nas teorizações e pesquisas educacionais desenvolvidas até então, passou-se a considerar que a vida do profissional é, antes de tudo, a vida da pessoa que atua como professor.

Embora se tenha passado mais de vinte anos da obra de Nóvoa, ainda é evidente o aumento na produção acadêmica relacionada a esse tema, mantendo o professor como um tópico relevante nas discussões sobre educação. A formação docente continua sendo objeto de diversas pesquisas. Conforme destacam Fávero e Toniato (2010)

Ao tornar-se objeto de investigação, a formação docente deu surgimento a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas cujas preocupações geraram uma pluralidade de concepções que valorizam a experiência vivida dos profissionais da educação e ressaltam a centralidade da formação docente no debate das políticas educacionais (p. 19).

Apesar da existência de várias teorias e práticas pedagógicas relacionadas à formação docente, enfatizando perspectivas e abordagens relevantes, nesta pesquisa opto por uma abordagem generalista, que reconhece o professor como um agente ativo de sua própria formação. Sendo assim, considero a formação de professores como um processo contínuo e permanente, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também o desenvolvimento de competências diversas, que lhes permitam lidar com a complexidade e a diversidade do contexto educacional.

Nesse contexto, concordo com a definição de Fávero e Toniato (2010), que afirmam que a formação continuada é um processo que busca dar continuidade à formação inicial do

profissional da educação, a fim de construir permanentemente o "ser professor". Isso ocorre por meio da incorporação, pelo profissional, de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação.

Reforçando essa ideia, de que a formação é um processo contínuo, Moita (2000, p. 134) destaca que os “percursos de vida” são “percursos formadores”, ou seja, a trajetória de vida enquanto pessoas também influencia no nosso processo formativo e nos constitui enquanto profissionais, nossas experiências de vida também nos formam, conforme destaca a autora

[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação no sentido em que é um **processo** de formação (Moita, 2000, p. 115, destaque da autora).

Essa concepção de formação docente como um processo contínuo e que leva em conta a singularidade do sujeito se alinha com as ideias de Freire (1996), que defendia uma educação problematizadora, em que o educador e o educando são sujeitos ativos e interagem entre si e aprendem uns com os outros. O autor argumenta que a formação de professores não é um processo mecânico, mas deve ser uma formação crítica, reflexiva e contínua, na qual o professor é visto como um "ser inacabado", em constante desenvolvimento e transformação. Desse modo, a formação de professores deve estar baseada na reflexão crítica sobre a prática docente, na busca pelo aprimoramento e no diálogo com outros profissionais e com a comunidade escolar como um todo. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008), afirmam que

o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (p. 38).

No fragmento acima, os autores reforçam a ideia de que o trabalho docente deve ser entendido como uma atividade que vai além da mera execução de tarefas e envolve a interação com outros integrantes da comunidade escolar. Essa perspectiva se alinha com a ideia de que a prática docente não pode ser vista de forma isolada, mas como um processo de interação que envolve outros sujeitos.

Tardif (2012), por sua vez, destaca que a atividade docente não é exercida sobre um objeto ou fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, mas sim em interação com outras pessoas. Assim, o professor não atua sozinho e precisa considerar a dinâmica relacional

da sua atividade profissional. O que reforça a importância da formação docente estar pautada não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos, mas também na reflexão crítica sobre a prática, no diálogo com outros profissionais e na interação com a comunidade escolar como um todo. Concordando com esse entendimento, vale destacar que

um trabalho sério e comprometido de formação continuada é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula (Fávero; Tonieto, 2010, p. 57).

Nessa citação, os autores destacam a relevância da formação continuada na construção contínua do "ser professor". Ressaltam, contudo, a importância do comprometimento com a formação em si, ou seja, que essa, de fato, promova reflexão acerca da prática docente. Acima de tudo, é fundamental levar em consideração o contexto de atuação dos professores, isto é, a escola e a sala de aula.

Os autores Tardif e Lessard (2008), em consonância com a perspectiva de que a formação docente deve ir além da mera aquisição de conhecimentos técnicos e promover a reflexão crítica sobre a própria prática e o diálogo entre pares e toda a comunidade escolar, argumentam que muitos professores ainda utilizam práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto as escolas resistem a reformas por diversos motivos. Nessa perspectiva, Nóvoa afirma que

Há aqui um efeito de rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas [...] (Nóvoa, 2000, p. 16-17).

A citação de Nóvoa está relacionada ao problema apontado por Tardif e Lessard (*op. cit.*) quanto à limitação da profissionalização dos professores. Isso ocorre considerando, por exemplo, a estrutura das organizações escolares à qual fazem parte, que provoca esse efeito de rigidez, podendo ser um reflexo da falta de trabalho em equipe e da utilização da experiência pessoal como critério de competência, o que gera uma resistência à mudança. Assim, a reflexão sobre a formação dos professores deve levar em conta não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a necessidade de transformar as estruturas escolares para promover a profissionalização e a colaboração entre os docentes. Portanto, ao refletir sobre a formação dos professores, é necessário considerar não apenas a aquisição de novos

conhecimentos, mas também o espaço de trabalho no qual esse profissional está inserido, ou seja, a escola e suas realidades laborais.

Já Imbernón (2010), argumenta que embora muitos cursos de formação continuada sejam promovidos, há escassa inovação no conteúdo transmitido, predominando formações de caráter transmissor. Isso ocorre devido à apresentação de uma teoria descontextualizada distante dos problemas práticos dos professores e desvinculada do contexto real. Essa teoria é baseada em um modelo de professor ideal que enfrenta problemas comuns, mas que, na maioria das vezes, não reflete a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. O autor reforça que essa abordagem formativa não é a mais adequada, pois a realidade enfrentada pelos professores é diversa e complexa. Portanto, é necessária uma formação que os auxilie a lidar com a pluralidade de desafios do seu trabalho, a fim de que ocorra uma efetiva mudança em sua prática.

Ainda de acordo com Imbernón (2010), para que os professores se engajem em processos de mudança é fundamental que eles percebam essas possíveis mudanças na prática, bem como o impacto direto do programa formativo na aprendizagem dos seus alunos. Compreender o impacto das mudanças é um incentivo para que mudem suas crenças e atitudes, o que traz benefícios tanto para os alunos quanto para a própria atividade docente. Desse modo, a formação continuada deve considerar a realidade da escola e dos professores, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas, dialogar com outros profissionais e produzir conhecimento próprio e significativo.

Considerando o avanço nos estudos sobre a temática formação docente nas últimas décadas, é importante ressaltar, como Imbernón (*ibid.*) destaca, que a preocupação com a formação inicial de professores e a necessidade de prepará-los para ensinar existe desde a Antiguidade, no entanto, a inquietação em relação à formação continuada de professores é mais recente, surgindo nos tempos atuais. Essas preocupações envolvem questões de como ensinar, quais metodologias, quais modelos e formatos são mais inovadores e efetivos, entre outras. Outrossim, a consciência de que a teoria e a prática na formação docente devem ser revisadas e atualizadas constantemente, é uma preocupação da atualidade.

O autor ressalta ainda que é necessário reconhecer que avançamos no conhecimento teórico e na prática da formação continuada de professores, mas esclarece que há uma falta de progresso na compreensão de uma formação baseada em liberdade, cidadania e democracia, tanto em termos de ideias quanto de práticas políticas. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que o pensamento educacional predominante tem sido homogêneo, com currículos, gestão e

normas idênticas para todos, o que resulta na dificuldade de descobrir outras perspectivas educacionais e interpretar a realidade, assim como desmascarar o currículo oculto transmitido durante a formação dos professores.

Para avançar nesse sentido, a educação e a formação docente precisam abandonar a forma linear de análise do progresso e da educação, e permitir a integração de outras formas de ensinar, aprender, organizar-se e entender que precisamos buscar novos caminhos “nesse mundo tão diferente e baseado na incerteza de não saber o que amanhã acontecerá” (Imbernón, 2010, p. 25).

Apesar de terem ocorrido muitas mudanças na sociedade e na educação, alguns professores ainda resistem em aceitar que o mundo e seus alunos mudaram, e que isso exige novas formas de pensar na prática docente. Como observado por Prensky (2001), “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (p. 1).

Isso pode ser um desafio para a formação de professores, que deve levar em conta essas mudanças sociais e ajudar os professores a se adaptarem às novas realidades. Com isso, é importante considerar que a formação de professores não é um processo isolado, mas deve estar em constante diálogo com a sociedade e com as mudanças que ocorrem nela.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve ser capaz de preparar os professores para enfrentarem os desafios de uma sociedade em constante mudança, permitindo que eles possam oferecer uma educação de qualidade e cada vez mais significativa para os alunos. Além do mais, deve estar sempre buscando compreender as novas demandas e desafios da educação e se adaptando a elas. O que implica em uma formação que vá além do domínio de conteúdos específicos de cada disciplina, mas que se preocupe em desenvolver habilidades e competências necessárias para atuar em um contexto de constantes mudanças.

No próximo tópico, aprofundo essa discussão, dialogando sobre as mudanças sociais e de que modo elas repercutem na formação dos professores.

1.2 A influência das mudanças sociais na formação de professores

Neste tópico, discuto como as mudanças sociais afetam tanto a formação de professores ao longo dos anos. É importante destacar que as reformas educacionais também desempenham um papel significativo na compreensão dessas mudanças, uma vez que têm impacto direto na formação docente. No entanto, não é objetivo dessa pesquisa detalhar essas reformas, mas sim

focar na reflexão sobre a formação do professor, considerando-o como um “ser inacabado”, em constante desenvolvimento e transformação, conforme sugere Paulo Freire e demais autores que coadunam com essa perspectiva. Ainda assim, uma vez que as reformas educacionais estão intrinsecamente relacionadas às políticas públicas, dedico um tópico específico à discussão das políticas públicas para a formação dos professores, pois as ações governamentais nesse sentido, influenciam diretamente os programas de formação de professores.

A sociedade tem passado por transformações socioeconômicas e culturais significativas nas últimas décadas, e essas mudanças têm afetado diversos setores, especialmente a educação e, em particular, a formação dos professores. De acordo com as observações de Veiga e Viana (2010), as mudanças que ocorrem na sociedade têm impacto direto na educação e nas escolas, embora estas nem sempre consigam acompanhar no mesmo ritmo das mudanças.

Fávero e Tonieto (2010) afirmam que há um consenso entre os educadores e gestores educacionais de que as transformações provocadas pela sociedade da informação exigem uma reavaliação do papel da escola. Contribuindo para a compreensão da necessidade de adaptação e reformulação dos métodos educacionais no contexto das transformações sociais. Incluo, nesse caso, os processos formativos.

De acordo com Gentilini e Scarlato (2015), a inserção de mudanças na educação e a adoção de novas práticas de ensino são processos que ocorrem gradualmente e encontram resistência por parte de educadores que estão habituados com a forma tradicional de ensinar. Essa visão destaca as dificuldades e obstáculos enfrentados ao se tentar implementar transformações no sistema educacional.

Compartilhando dessa perspectiva, tanto Veiga e Viana (2010), quanto Fávero e Tonieto (2010) mencionam a importância de reavaliar o papel da escola diante das mudanças sociais e da sociedade da informação. Por outro lado, Gentilini e Scarlato (2015) enfatizam a resistência às inovações educacionais e indicam que as práticas e estruturas educacionais estabelecidas ao longo do tempo podem ser difíceis de serem modificadas.

Diante desse contexto, é necessário reconhecer que a introdução de mudanças na educação requer um esforço contínuo e persistente, enfrentando as resistências arraigadas e as práticas tradicionais que podem impedir a adoção de novas abordagens pedagógicas. É fundamental que educadores, gestores e os demais atores envolvidos no processo de transformação educacional estejam preparados para superar essas resistências e enfrentar os desafios que surgem ao longo do caminho.

Nesse sentido, é relevante considerar o que Imbernón (2010) destaca sobre a necessidade de os professores adquirirem novas competências profissionais, baseadas em um conhecimento pedagógico, científico e cultural atualizado, bem como na promoção de uma nova forma de escolarização democrática na sociedade. Assumir essas competências implica em uma abordagem renovada para exercer a profissão e na reformulação dos processos de formação dos professores para a complexa sociedade do futuro, a qual será caracterizada por mudanças radicais e rápidas nas estruturas científicas, sociais e educacionais, que são atribuições institucionais do sistema educacional. Isso quer dizer que o futuro exigirá professores e uma formação inicial e continuada substancialmente distintas, dado que o ensino, a educação e a sociedade em torno deles serão também significativamente diferentes.

Em concordância com Imbernón, Esteve (1999) enfatiza que a rápida mudança do contexto social tem uma forte influência no papel que o professor desempenha no processo de ensino. No entanto, muitos professores não conseguiram se adaptar a essas mudanças, e as autoridades educacionais não estabeleceram estratégias adequadas de adaptação, especialmente no que diz respeito aos programas de formação de professores. Conforme Esteve (1994) observa

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem (p. 104).

Nesta citação, o autor apresenta uma crítica à visão que atribui exclusivamente aos professores a responsabilidade por todos os aspectos negativos do sistema educacional, desconsiderando outros fatores fundamentais, como as políticas públicas, recursos financeiros, infraestrutura, currículo e a própria estrutura da sociedade. O autor aponta para a necessidade de uma análise mais abrangente e contextualizada ao se avaliar a qualidade do ensino, reconhecendo que a formação de professores é apenas um dos elementos que devem ser considerado na busca por melhorias no sistema educacional.

Em consonância com Esteve e ainda mais incisivo, Perrenoud (1993) destaca

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre educação: introduzir as novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola: tudo isto conduz-nos sempre à conclusão que *é preciso formar os professores!* (p. 93, grifos do autor).

Neste trecho, Perrenoud complementa a crítica apresentada por Esteve, reforçando a importância que é atribuída à formação de professores, como se esta fosse a solução para todos os problemas do sistema educacional. Perrenoud destaca diversas medidas e ideias que frequentemente são defendidas como soluções para tais problemas e observa que, em última instância, todas essas propostas levam à mesma conclusão: a necessidade de formar os professores. Essa afirmação ressalta a relevância da formação docente como um dos pilares fundamentais para a implementação de qualquer reforma educacional efetiva. Entretanto, ela também nos alerta que os problemas educacionais não serão resolvidos exclusivamente com investimento na formação de professores. Dessa forma, é importante considerar a formação de professores dentro de uma análise mais ampla e contextualizada do sistema educacional, reconhecendo que ela é apenas um dos elementos a serem ponderados na busca pela melhoria da educação, mas que, por si só, não é suficiente.

Para promoção de uma educação de qualidade, é necessário reconhecer a importância da formação de professores, mas também compreender que ela deve ser abordada em conjunto com outras dimensões, como políticas públicas, recursos, infraestrutura e o currículo, por exemplo. A formação docente é um elemento essencial para o aprimoramento do sistema educacional, porém, para que as mudanças sejam efetivas e sustentáveis, é preciso levar em consideração os contextos sociais e estruturais nos quais a educação está inserida.

Ao considerar a história da educação brasileira, percebe-se que as reformas educacionais estão ligadas à forma como a formação de professores é concebida e conduzida. Isso significa que as mudanças nas políticas educacionais e na formação docente são influenciadas por questões sociais mais amplas, como as demandas da sociedade, os avanços tecnológicos e as transformações culturais.

Veiga e Viana (2010) ressaltam a relação intrínseca entre as reformas educacionais e as mudanças sociais, ressaltando que a formação de professores é uma área-chave para impulsionar essas transformações. Tais reformas surgiram da necessidade do capital em recompor as perdas de lucro decorrentes do modo de produção capitalista, o que desencadeou a adoção de medidas pelos países desenvolvidos, impostas aos países periféricos, como é o caso do Brasil. Essas medidas, apresentadas como solução para a crise, tiveram como pilares a flexibilização do processo produtivo, a desregulação e a liberdade de mercado, a privatização e a política do Estado mínimo. A reforma educacional brasileira adotou uma concepção de gestão, currículo e escola que atendia a essa política, visando preparar um novo tipo de trabalhador capaz de enfrentar as demandas de um mercado globalizado.

Concordando com esse entendimento, Libâneo *et al.* (2012), consideram que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais e organizacionais podem ser vistas dentro de um contexto mais amplo, que inclui transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. De fato, as reformas educacionais implementadas em muitos países da Europa e América nas últimas duas décadas coincidem com a reestruturação global da economia. Essa reestruturação é regida pela doutrina neoliberal do sistema capitalista mundial.

Ainda de acordo com os autores, a escola é questionada sobre o seu papel diante das diversas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo, denominadas globalização.

De acordo com Esteve (1999), as transformações ocorridas foram ainda mais significativas e serviram como justificativas para as diversas reformas educacionais implementadas em sistemas de ensino ao redor do mundo. Nos últimos vinte anos, as mudanças sociais, políticas e econômicas foram tão intensas que, ao compararmos a sociedade atual com a do início dos anos 70, nota-se poucos pontos em comum. Essa comparação pode ser aplicada ao sistema educacional, que também passou por mudanças significativas para se adaptar às novas demandas da sociedade contemporânea.

Em concordância com Esteve (*op. cit.*), Veiga (2009) afirma que a globalização trouxe transformações expressivas em diversas esferas da sociedade, incluindo a organização econômica, as relações sociais, as condições de vida e cultura, as mudanças no Estado e na política. Outrossim, as mudanças tecnológicas e nos meios de comunicação têm afetado a sociedade, levando a alterações na forma de convivência, na estruturação familiar e no conceito de escola. Essas mudanças têm influenciado as novas gerações, provocando alterações nas formas de pensar, sentir e agir, o que se reflete nas propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento, da cultura e da arte na educação. Além do mais, conforme Veiga (2009)

Neste mundo completo de profundas transformações, também ficam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação (p. 14).

Como se pode perceber na citação acima, Veiga reforça a complexidade das práticas educativas em um cenário de profundas transformações. A globalização trouxe muitas mudanças que demandam uma nova forma de pensar a formação, diante dessa nova complexidade proveniente dessas mudanças, é importante refletir sobre a organização do trabalho nas instituições escolares, assim como sobre o perfil e o posicionamento mais crítico dos que trabalham na educação. Faz-se necessário repensar a forma como a escola atua diante dessas mudanças, principalmente no que diz respeito à formação dos alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Torna-se cada vez mais necessário que os professores estejam preparados para lidar com as novas demandas e desafios, e isso só será possível se houver uma revisão nos processos formativos e na organização escolar, de forma que favoreça as mudanças necessárias.

Assim, é igualmente importante refletir sobre o currículo destinado à formação de professores. Perrenoud (1993), ressalta a relevância de construir ou reconstruir o currículo da formação de professores, de modo a promover efetivamente a mudança na escola. Segundo o autor, para que isso aconteça, é necessário encontrar um equilíbrio entre realismo conservador e otimismo ingênuo, considerando a distância ideal entre a formação e as condições efetivas da prática. Se essa distância for muito pequena, a formação reproduzirá o funcionamento do sistema e suas disfunções e injustiças. Por outro lado, se a distância for muito grande, a formação terá menos impacto e pode levar à desilusão e ao insucesso.

Dessa forma, é fundamental que a escola reveja sua prática educativa considerando as transformações trazidas pela globalização e, ao mesmo tempo, invista de maneira apropriada na formação de seus professores, sem perder de vista o que Imbernón (2016), aponta

A escola, tal como a conhecemos, criada na modernidade do século XVIII, consolidada em suas funções de educação da cidadania no século XIX e renovada pelos movimentos da escola nova durante o século XX, tenta educar crianças do século XXI com professores formados em procedimentos educacionais do século XX (p. 87).

O autor destaca a defasagem existente entre a escola, que foi concebida e consolidada em períodos anteriores, e as demandas educacionais do século XXI. E chama atenção ao fato de que a formação dos professores é baseada em procedimentos educacionais do século passado, e por isso precisa ser constantemente atualizada e alinhada às necessidades contemporâneas. Ou seja, é necessário que a formação docente leve em consideração as transformações sociais, tecnológicas e culturais, seja ela inicial ou continuada.

Isso nos leva a questionar se a formação dos professores está em sincronia com a organização escolar e a infraestrutura disponível, especialmente nas escolas públicas. Será que as competências requeridas dos professores podem ser efetivamente desenvolvidas nas atuais escolas? Será que nossas instituições de ensino possuem os recursos necessários para permitir que os professores preparem os alunos para um século XXI em constante evolução? Essas são algumas inquietações relevantes a serem consideradas na busca por melhorias na educação.

Nesse contexto, as políticas públicas para a formação de professores surgem como uma resposta importante para assegurar a atualização sistemática dos processos formativos. Uma vez que têm o potencial de capacitar os educadores a enfrentar os desafios da educação no século XXI. No entanto, é importante ressaltar que essas políticas não devem se limitar apenas à atualização da formação docente, pois também precisam considerar outros pilares igualmente relevantes, como os investimentos em infraestrutura educacional, por exemplo, pois este colabora para a melhoria da educação como um todo, sobretudo a pública.

No próximo tópico, analiso mais detalhadamente as políticas públicas, com um foco especial naquelas direcionadas à formação de professores no contexto brasileiro.

1.3 Políticas públicas para formação de professores

Ao analisar o histórico das reformas educacionais brasileira, percebe-se que diversas mudanças foram justificadas pela implementação de políticas públicas destinadas a garantir a qualidade da educação. No entanto, essas medidas não necessariamente se traduziram em melhorias significativas na educação do país ou na resolução dos desafios e dificuldades enfrentados pelo setor. Ou seja, é importante salientar que as políticas educacionais no Brasil têm seguido orientações neoliberais, que priorizam o desenvolvimento econômico impulsionado pelo progresso tecnológico e científico, com a crença de que esses avanços são fundamentais para o desenvolvimento social.

Com isso, os países industrializados precisaram reexaminar o papel das instituições responsáveis pela produção de conhecimento e informação, o que resultou na reforma dos sistemas educacionais. Essa reforma se tornou uma prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento, com o objetivo de atender às necessidades e demandas geradas pela reorganização produtiva dentro das instituições capitalistas globais (Libâneo, *et al.*, 2012).

Em consequência das políticas de direcionamento neoliberal, propagou-se a disseminação de abordagens gerenciais provenientes de grandes empresas privadas para o setor

público. Tais abordagens, desenvolvidas a partir da perspectiva ideológica do mercado, configuram o que se denomina "Estado Gerencialista", caracterizado pela busca da eficiência, redução dos gastos governamentais e implementação de formas de regulação dos serviços por meio do estabelecimento de critérios de avaliação de desempenho (Hypolito, 2011).

As políticas de formação de professores são parte integrante de uma macropolítica educacional. Elas estão vinculadas ao sistema financeiro internacional globalizado e têm operado sem um controle adequado por parte dos estados nacionais. Isso resulta na falta de atendimento aos interesses reais da sociedade e enfraquece esses estados em relação ao capital internacional. Como resultado, a capacidade de implementar uma política nacional autônoma fica cada vez mais limitada (O'Reilly, 2015).

Em concordância com o exposto, Pereira (2019) vai além, apontando, inclusive, as ideias defendidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

Ao considerar o Capital Humano como elemento chave para o crescimento econômico, a OCDE difunde a ideologia da Sociedade do Conhecimento como um contexto político, econômico e social que exige a ampliação de competências e habilidades dos sujeitos para que estes tenham condições de empregabilidade em um mercado onde não há espaço para todos. Nesse percurso, utilizando o Pisa e seus resultados como instrumento de sua concepção tecnicista de educação a fim de padronização dos sistemas educativos, propõe uma série de medidas para os estudantes, professores, diretores e escolas, entre elas a padronização curricular (p. 1730).

Desse modo, com intuito de adequar o Brasil à nova ordem, seguindo as indicações de órgãos internacionais, várias políticas públicas foram implementadas, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as bases comuns para a formação dos professores. A primeira delas estabelece as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica e fornece uma base comum para a construção dos currículos escolares, seja público ou privado, ou seja, uma espécie de padronização dos conteúdos curriculares, conforme aponta Pereira.

Já as bases comuns para a formação de professores, são diretrizes que orientam a formação inicial e continuada dos professores, definindo os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a prática docente. Ambas as políticas visam garantir uma maior consistência e qualidade nos currículos e na formação dos profissionais da educação em todo o país, ou seja, uma padronização das ações políticas e curriculares. Nesse sentido, cabe também refletir o que Freitas L. (1995) destaca como consequências das políticas neoliberais para educação

- a) o ensino básico e o técnico vão estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a **formação do professor poderá ser aligeirada** do ponto de vista teórico;
- e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (p. 120, grifos da autora).

É perceptível que essas consequências ainda influenciam as políticas públicas brasileiras até hoje, a considerar pela data da obra de Freitas L., nota-se que muitas dessas ações descritas, lamentavelmente, ainda prevalecem ativas e enraizadas na educação brasileira, acarretando prejuízos para o aprendizado dos alunos e também para formação dos professores que ainda entrarão no mercado.

Embora o conceito de uma "nova escola" seja frequentemente debatido, é comum perceber um foco na necessidade de capacitar um "novo professor" para promover essa "nova didática", é importante compreender que essa perspectiva tende a simplificar a complexidade da questão. A crítica de Perrenoud (1993) em relação à crença na formação dos professores como a solução única para todos os desafios educacionais nos lembra que a formação docente não pode ser vista como o único fator determinante na construção dessa "nova escola". A ênfase exclusiva na formação dos professores pode desviar a atenção das políticas públicas dos reais e multifacetados problemas enfrentados no ambiente educacional. É fundamental reconhecer que a transformação da educação requer uma abordagem mais abrangente, que leve em consideração não apenas a formação dos professores, mas que leve em conta os demais aspectos que compõem a escola, pois somente assim será possível criar uma "nova escola" alinhada às demandas de um mundo em constante evolução.

Vale também refletir se a ideia de uma "nova escola" considera adequadamente a integração das tecnologias digitais. Em um mundo cada vez mais caracterizado pela multimodalidade, é necessário avaliar até que ponto o letramento digital está sendo incorporado nessa visão de educação, que prepara o “novo trabalhador”.

Outra consequência destacadas pelo autor, é o “aligeiramento” da formação dos professores, pode ser percebida a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que instituiu a obrigatoriedade da formação em nível superior para

o exercício da docência na Educação Básica. Como resultado, os cursos de licenciatura experimentaram um crescimento exponencial, com destaque para os cursos de Pedagogia, que habilitam os professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, a expansão dos cursos superiores nem sempre resultou em melhorias na qualidade da formação oferecida. Como enfatiza Freitas H. (2007)

a má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda de investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (p. 1204).

Nesse cenário, torna-se evidente que os desafios associados à formação de professores transcendem a mera elaboração dos currículos dos cursos oferecidos ou o aumento na disponibilidade de programas de formação inicial e continuada. Essa problemática se revela muito mais complexa, abrangendo preocupações relativas à infraestrutura, à desvalorização da carreira docente, às condições precárias de trabalho, etc. Apesar das numerosas políticas públicas já implementadas, ainda há muito a ser feito, pois essas políticas desempenham um papel importante na busca pela melhoria da qualidade da educação. Porém, é importante ressaltar que a formação dos professores, embora seja um fator significativo, não constitui a solução definitiva para todos os desafios educacionais. Outros elementos, como os investimentos públicos, as condições de trabalho, os salários, a carreira docente e a infraestrutura escolar, por exemplo, também desempenham um papel fundamental no cenário educacional.

Por sua vez, Souza (2014), destaca que as políticas públicas não surgem de forma isolada ou neutra, com o único propósito de beneficiar a população em geral. Geralmente, elas estão inseridas em um contexto de disputas e conflitos que ocorrem em diferentes esferas, ou seja

assume-se que as políticas públicas estão inseridas em disputas e embates que ocorrem no âmbito da esfera política (diretrizes gerais ideológicas presentes na sociedade civil), da atividade política (partidos políticos e mobilização social) e da ação pública (elaboração e implementação de ações coordenadas em torno de objetivos explícitos) (p. 631).

Reconhecendo a importância das políticas públicas na busca pela melhoria da educação e considerando que a formação de professores integra essas políticas, torna-se relevante destacar as principais iniciativas governamentais voltadas para a formação docente. Para contextualizar essa análise, recorro a um breve retrospecto histórico com base no trabalho de Saviani (2009), que dividiu as principais políticas públicas direcionadas à formação de

professores em seis períodos, abrangendo desde de 1827 até 2006. Com o objetivo de oferecer uma visão mais abrangente, organizei esses períodos em um quadro, tendo em mente o ano de publicação da obra de Saviani, o quadro está atualizado até os dias atuais, incorporando três períodos adicionais que se desdobram até o presente ano (2023).

Quadro 1 - Retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil

Período	Marco histórico
1827 – 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores, que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Os professores eram obrigados a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas. Durou até 1890, ao prevalecer o modelo das Escolas Normais.
1890 – 1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, seu marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
1932 – 1939	Organização dos Institutos de Educação, cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
1939 – 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais.
1971 – 1996	Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério.
1996 – 2006	Advento dos Instituto Superiores e o novo perfil do curso de pedagogia. Criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, destaca-se a obrigatoriedade de formação de professores em nível superior. Aprovado a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
2006 – 2010	Criado o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Aprovada a Lei nº 11.502, de julho de 2007, que atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação de professores da educação básica. Instituída a política nacional para formação de professores do magistério da Educação Básica, pelo Decreto Presidencial nº 6.755/09. Criado e implementado o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). Criada da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Implantado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni). Criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
2010 – 2016	Criado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que dedica 4 metas (15, 16, 17 e 18) à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de docentes. Aprovado o CNE/CP nº 02/2015 Defini diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Publicado o Decreto da

	Presidência da República nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
2017 – Até os dias atuais	Implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aprovada a Lei 13.415/2017, que inclui um novo parágrafo no Art. 62 da LDB (§8º), estabelece em seu Artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que adequação curricular da formação docente seja implantada. Instituído o programa Residência Pedagógica, pela Portaria 38/2018. Aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprova a Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Criada a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: adaptado pela autora com base em Saviani (2009).

Nesse quadro, apresento um resumo das principais políticas públicas que impactaram e continuam a impactar a formação dos professores da Educação Básica ao longo dos anos, compreendendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Embora tenha havido avanços significativos, com a criação de diversas resoluções e leis ao longo do tempo, incluindo as bases nacionais comuns mais recentes para a formação dos professores, é importante ressaltar que tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB já defendiam a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum, assim como também a necessidade de discussão desse currículo nacional em fóruns educacionais, visando uma política que assegure a igualdade de acesso à educação de qualidade em âmbito nacional.

A inclusão da implementação da BNCC no quadro se faz relevante, pois a LDB prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, para que estejam em conformidade com a BNCC, por isso, por meio do § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes deverão ter como referência a BNCC, de forma a assegurar as aprendizagens previstas neste documento, é necessário repensar a formação de professores, conforme destaca o Parecer CNE/CP nº 22/2019.

Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma

educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (Brasil, 2019, p. 1).

Dessa necessidade foram criadas as bases comuns para formação dos professores, são elas: Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Em linhas gerais, essas bases constituem um conjunto de diretrizes que elencam competências e habilidades que os professores precisam desenvolver para garantir a implementação das dez competências gerais e das aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, que tem por objetivo oferecer uma educação integral a todos os estudantes, visando a superação de desigualdades educacionais, assegurando a educação de qualidade para todos.

Cabe fazer um resgate do processo de construção dessas diretrizes para formação de professores, pois já existia a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabelecia Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores inicial e continuada. No entanto, essa resolução teve o seu prazo de implantação adiado por duas vezes, sem nunca ter sido efetivamente implementada. Isso evidencia uma realidade comum nas políticas educacionais brasileiras, que são marcadas por instabilidades e pela falta de concretização de seus objetivos, especialmente quando ocorrem mudanças de governos. Conforme destacam Bazzo e Scheibe (2019)

apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas e sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

Os autores destacam ainda que, as diretrizes aprovadas em 2015, passariam por uma reformulação e incorporariam um novo parecer, que estava em sua terceira versão e foi disponibilizado para consulta pública em setembro de 2019. O Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu contribuições ao parecer até 23 de outubro, prazo que foi posteriormente prorrogado para 30 de outubro de 2019.

No final de 2019, com os rumores sobre a possível publicação de novas diretrizes para a formação de professores ou uma proposta de reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Houve diversas manifestações contrárias a essa proposta, e que não foram ouvidas, mesmo com as reações negativas da comunidade educacional e sem consultar seus representantes, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, em 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), exclui-se, portanto, as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério, pois a formação continuada de professores teria suas diretrizes em uma nova legislação própria (Parecer e Resolução).

Freitas (2020), esclarece que não existem informações concretas a respeito das contribuições dadas pelas consultas públicas, além de ter sido deixadas de lado questões relevantes como a carreira docente e a avaliação dos professores da Educação Básica, ou seja, seguindo a mesma linha da construção da BNC-Formação, sem consultas públicas ou mesmo discussões acerca do projeto antes de sua aprovação, conforme preconiza a LDB que sejam realizadas, ou seja, não foi debatida nacionalmente com a comunidade, como previsto em lei.

Como nesta pesquisa interessa-nos as reflexões acerca da formação continuada, discuto alguns pontos relevantes da BNC-Formação Continuada, que estabelece diretrizes curriculares para a formação dos professores, no âmbito da formação continuada, visando o aprimoramento constantemente dos profissionais. Nelas são definidas competências e habilidades que os professores devem desenvolver ao longo do exercício da docência na educação básica.

A formação continuada, enquanto uma política pública, que visa garantir o benefício coletivo de todos os envolvidos no processo, ainda está longe de ser, de fato, definida com esse conceito, pois a escassez de recursos afeta diretamente a disponibilidade de programas, resultando na inadequação do atendimento às reais necessidades. Isso significa que o objetivo de beneficiar a todos, enquanto política pública, ainda está distante de ser alcançado.

A falta de recursos limita a oferta de ações formativas e compromete as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores. É evidente que medidas emergenciais e temporárias não serão suficientes para resolver as lacunas formativas dos professores. Dessa forma, é possível observar que, em âmbito nacional, a formação continuada ainda não foi adequadamente estruturada como uma política pública, o que influencia as decisões tomadas

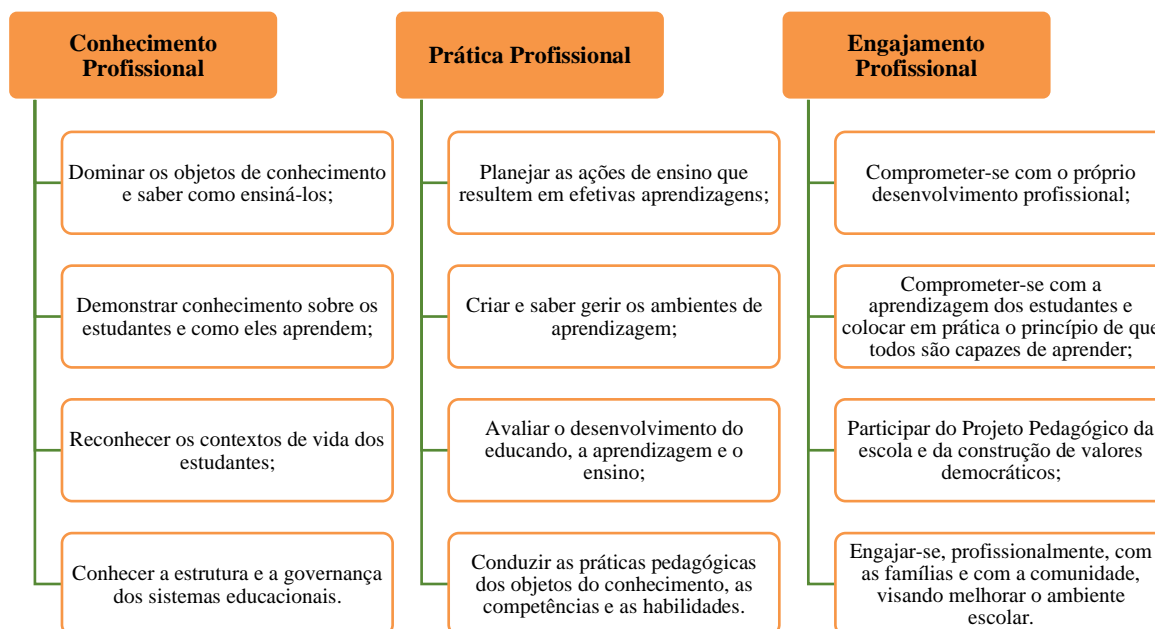
em níveis estadual e municipal, refletindo as ideias e pensamentos dos governos (Dourado, 2016). Na próxima seção, abordo mais detalhadamente a BNC-Formação Continuada.

1.3.1 A BNC- Formação Continuada

A BNC-Formação continuada está estruturada em competências gerais, específicas e as habilidades que correspondem a elas, que são descritas mais detalhadamente no anexo da resolução. Como noção de competência, embora não haja uma corrente teórica mencionada, a definição de Perrenoud é a que mais se assemelha ao que se é apresentado na BNCC e na BNC-Formação Continuada. Sendo definida por Perrenoud (2000, p. 15), como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”.

Com relação às competências específicas, elas se dividem em três dimensões fundamentais, sem hierarquia e de forma interdependente que integram e complementam a ação docente, conforme representado na figura abaixo.

Figura 1 - Dimensões das competências específicas da BNC - Formação Continuada



Fonte: adaptado pela autora do artigo 4 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Além dessas dimensões apresentadas, existem as dez competências gerais docentes, listadas em um quadro, que pode ser encontrado no anexo da resolução. Uma dessas

competências especificamente é relevante para essa pesquisa, trata-se da competência cinco, que afirma

Compreender, utilizar e **criar** tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 8, grifo meu).

Ao se propor esse competência, fica claro que o professor precisará desenvolver uma compreensão abrangente acerca do uso das tecnologias digitais, incluindo computadores, dispositivos móveis, softwares educacionais e recursos online, o que implica na compreensão do funcionamento aprofundado dessas tecnologias e como elas podem ser aplicadas em diferentes contextos educacionais. Além disso, o professor deve ser capaz de utilizá-las de forma crítica, avaliando a relevância e eficácia para apoiar as práticas de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de destaque diz respeito ao "criar" tecnologias, que não fica claro como esse processo se dará. Em uma primeira leitura, pode-se inferir que os professores precisarão não apenas utilizar as tecnologias existentes, mas também desenvolvê-las para uso no contexto educacional. No entanto, o texto não estabelece quais tipos de tecnologias serão criadas ou em que nível esse processo de criação ocorrerá. Essa falta de clareza é preocupante, especialmente considerando que a criação de tecnologias demanda recursos significativos, além de conhecimentos aprofundados na área, que muitos professores ainda não possuem.

Em termos gerais, essa competência requer que os professores estejam atualizados em relação às tecnologias digitais, tenham a capacidade de utilizá-las de maneira crítica e ética, e explorem seu potencial como recursos pedagógicos para promover a aprendizagem dos alunos. No entanto, é importante destacar a necessidade de fornecer suporte e capacitação adequados aos professores, de modo que possam efetivamente desenvolver as habilidades necessárias para a utilização das tecnologias no ambiente educacional. Além disso, é extremamente relevante que sejam feitos investimentos em infraestrutura. Somente dessa forma será possível garantir uma integração apropriada das tecnologias digitais na prática docente.

Diante desse cenário, é válido mencionar um estudo promovido pela BlinkLearning³, divulgado em abril de 2023⁴, que teve como principais objetivos avaliar diferentes aspectos relacionados ao papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas instituições de ensino, como a profissão docente, os dispositivos mais utilizados em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e traçar um panorama geral sobre o uso da tecnologia na educação no país.

A pesquisa revelou dados importantes, destacando-se o fato de que 73% dos professores participantes apontaram a falta de dispositivos suficientes como o principal desafio enfrentado em relação ao uso da tecnologia na sala de aula. Esse dado ressalta a necessidade de investimentos e recursos adequados para que os professores possam fazer uso das tecnologias digitais e usufruir de seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem. Porém, se os professores não possuem recursos para implantá-las em sala de aula, como irão criá-las conforme previsto na competência cinco? O que ressalta mais uma vez a falta de clareza quanto ao “criar” empregado no texto da BNC. Se mesmo após uma pandemia, na qual os recursos digitais foram extremamente necessários, os investimentos em infraestrutura nessas áreas ainda continuam precários, como serão garantidos os recursos necessários para os professores criarem tecnologias? Sem mudar essa realidade, a referida competência será apenas uma mera formalidade que permanecerá no papel.

Para além disso, é importante considerar que muitos professores no exercício da docência preferem não adquirir conhecimentos sobre tecnologias e o seu uso em sala de aula. Isso ocorre porque, ao não possuírem o conhecimento adequado, não sentem a necessidade de implementar mudanças em sua prática pedagógica, optando por permanecer em sua "zona de conforto" conforme aponta nos estudos de (Penteado, 2000; Lopes, 2014). Utilizam a falta de conhecimento como argumento para evitar a necessidade de modificar seu trabalho.

Concordando com esse entendimento, Libâneo (2011, p. 67), afirma que "os professores e especialistas em educação [...] tendem a resistir à inovação tecnológica, [...]. Há razões culturais, políticas e sociais para essa resistência, que geram atitudes difusas e ambivalentes". Essa observação nos instiga a refletir sobre as possíveis ações que podem ser adotadas para solucionar esse problema. Considerando o conjunto de diretrizes para a formação

³ BlinkLearning é uma plataforma espanhola que une soluções tecnológicas para a educação, oferecendo a editoras a possibilidade de produção, adaptação e distribuição de seus conteúdos digitais.

⁴ BlinkLearning (2023)

de professores, percebe-se que tais situações não são devidamente abordadas ou mencionadas. Portanto, fica evidente que enfrentar o desafio de garantir a competência cinco da BNC exigirá a implementação de medidas multifacetadas e abrangentes. Nesse sentido, é relevante destacar que a resistência à adoção das tecnologias não surge apenas do medo de utilizá-las, como aponta Chaib (2002), mas também pode estar associada à falta de preparo para seu uso, conforme indicam os estudos de Lopes (2014) e Lopes e Fürkötter (2016).

A integração das tecnologias digitais na educação não deve ser vista como uma ameaça ou uma imposição, e sim como uma oportunidade para enriquecer e diversificar as práticas pedagógicas, tornando-as mais relevantes e significativas para os estudantes. Conforme destaca Penteado (2000, p. 23), “mudanças afetam a zona de conforto da prática do professor e criam uma zona de risco, caracterizada por baixo índice de certeza e controle da situação de ensino”.

Considerando essa problemática, a proposta de uma Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada dos professores pode desempenhar um papel positivo, desde que atrelados à execução das formações, estejam os investimentos em infraestrutura adequada para devida execução das formações e a possibilidade de se colocar em prática o que as competências presentes na BNC determinam. A proposição de diretrizes para formação não promoverá mudanças se os profissionais não tiverem acesso a recursos tecnológicos adequados para implementar as práticas pedagógicas inovadoras.

Diante desse desafio, é fundamental reconhecer a necessidade de superar as fragilidades e inconsistências nas políticas públicas para a formação de professores, a fim de evitar que a BNC- Formação não se torne mais um exemplo das inúmeras falhas e interrupções históricas na educação brasileira, marcadas pela descontinuidade dessas políticas. Não perdendo de vista, portanto, que para qualquer política pública seja efetivamente implementada, é indispensável o financiamento adequado para garantir os recursos necessários.

Contudo, para além da implementação da política, faz-se necessário que os professores também reconheçam o potencial das tecnologias digitais e possam incorporá-las de forma crítica e reflexiva em sua prática docente, assim, terão a oportunidade de expandir suas habilidades, envolver os alunos de maneira mais eficaz e prepará-los para um mundo cada vez mais conectado, digitalizado e multimodal. É necessário quebrar as barreiras da "zona de conforto" e reconhecer a importância do desenvolvimento profissional e das demandas do século XXI. No próximo capítulo, reflito mais detalhadamente sobre a relação da tecnologia e educação.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ERA DIGITAL

“Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia da formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.”

Vani M. Kenski (Kenski, 2007, p. 19)

Neste capítulo, exploro aspectos relevantes para reflexão sobre a relação entre a educação e a tecnologia. Aborda-se, também, com base na teoria geracional os conceitos das gerações X e Y, finalizando com uma análise do contexto educacional no Brasil e, mais especificamente, o de Paragominas durante o período de ensino remoto emergencial da pandemia de COVID-19. O capítulo está organizado da seguinte forma: 2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação; 2.2 O conceito das gerações, desdobrando-se em Geração X e Geração Y; 2.3 O cenário educacional brasileiro e paragominense durante a pandemia do COVID-19.

2.1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação

Por muitos anos, a escola tem sido reconhecida como um local de aprendizados. Conforme Kenski destaca na epígrafe, essa perspectiva reforça a ideia de que as pessoas buscam na educação escolar o domínio do conhecimento, almejando uma melhor qualidade de vida e acesso a oportunidades. No entanto, as mudanças sociais têm exercido uma influência significativa não apenas nos currículos escolares, mas também na formação dos professores, como discutido no capítulo anterior. Da mesma forma, as tecnologias têm avançado rapidamente, num ritmo que a escola está cada vez mais distante de acompanhar.

Tendo em vista essa realidade, cabem algumas reflexões válidas: até que ponto as escolas estão incorporando em seus currículos a nova realidade de um mundo cada vez mais digital e em constantes transformações? Como os letramentos digitais, essenciais para os alunos navegarem eficazmente nesse ambiente em constante evolução, estão sendo considerados? E, indo além, como a tecnologia está sendo integrada à educação?

À medida que adentramos na era digital, novas tecnologias emergem como catalisadoras de mudanças profundas em nossa sociedade, e, embora em um ritmo mais lento, também promovem mudanças na educação. De fato, o avanço tecnológico está revolucionando

a forma como aprendemos e ensinamos, gerando um impacto significativo na educação. Porém, essa transformação também tem evidenciado desigualdades no acesso à internet e a recursos tecnológicos, o que se tornou bastante evidente durante a pandemia causada pelo vírus Covid-19, ocasião que culminou no fechamento das escolas e que as aulas precisaram ser realizadas remotamente.

De acordo com Silva (2008), com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a instituição educacional já não detém o monopólio da transmissão do conhecimento. As tecnologias descentralizam e ampliam o acesso ao saber, tornando-o presente em todos os lugares e em nenhum lugar específico. A tradicional espacialidade do conhecimento formal, que antes era exclusiva da escola, dissolve-se nesse contexto. Sem dúvida, as TICs trouxeram mudanças significativas para a educação, conforme destacado por Kenski (2007), a inserção de recursos como vídeos, *softwares* educativos, ferramentas digitais, etc. têm transformado a realidade de muitas salas de aula, promovendo um ambiente de ensino e aprendizagem mais dinâmico e interativo, em contraste com o cenário tradicional onde predominavam a lousa, o giz, o livro didático e a voz do professor.

Segundo Mercado (2002), é importante reconhecer a crescente influência da tecnologia na sociedade e, conseqüentemente, a necessidade de integrar habilidades e competências relacionadas a ela nos currículos escolares. Ainda segundo o autor, em uma sociedade pautada pelo conhecimento, a educação demanda uma abordagem diferenciada, na qual o componente tecnológico não pode ser negligenciado. Nesse sentido, concordo com Ponte (2000, p. 75), “a escola, tal como a conhecemos hoje, terá inevitavelmente de mudar e será, com grande probabilidade, irreconhecível dentro de algumas décadas”.

A necessidade de adaptar os currículos escolares para incorporar o componente tecnológico é muito relevante, porém essa inclusão precisa ser reflexiva e crítica, conforme Perrenoud (2000) destaca

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação (p. 128).

Percebe-se como o autor reforça a importância de formar os estudantes para lidar com as novas tecnologias, destacando que a abordagem no ambiente escolar deve ir além do simples domínio técnico de ferramentas digitais; ela envolve o desenvolvimento de habilidades

essenciais para que os alunos possam utilizar as tecnologias de forma crítica, criativa e responsável, explorando todo o seu potencial na busca por conhecimento e na solução de problemas. Essa perspectiva vai ao encontro do que preconiza a BNCC, que insere a competência digital como parte essencial do desenvolvimento integral dos estudantes, buscando promover uma educação que os prepare para lidar de forma reflexiva e ética com as tecnologias, capacitando-os a participar ativamente da sociedade contemporânea. Para que ocorra, de fato, essa inclusão, além de infraestrutura adequada, também é válido considerar o que Moran (2013) destaca

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança (p. 90).

A citação demonstra uma problemática relevante, ou seja, o descompasso entre os alunos e os professores em relação ao domínio das tecnologias. Concordando com Moran, Dudeney *et al.* (2016), ressaltam a importância de os professores adquirirem competência tecnológica para auxiliar seus alunos no desenvolvimento de habilidades digitais, esclarecendo que para integração de tecnologias digitais na prática de ensino requer habilidades além das pedagógicas. Os autores enfatizam que “enquanto professores, devemos ter recebido pouco ou nenhum treinamento no uso das novas tecnologias, o que pode tornar assustador o pensamento de usá-las com nossos alunos” (*Ibid.*, p. 305), o que torna cada vez mais relevante considerar a inserção de tecnologias para além da infraestrutura, mas também na formação continuada do professor que desempenhará o papel de ensinar os estudantes.

Vivemos na era da informação ou era digital, totalmente rodeados e imersos em tecnologia, ela está tão presente em nosso cotidiano, que às vezes nem nos damos conta do quanto a usamos, de tanto que já estão incorporadas em nossas vidas. A tecnologia tem proporcionado grandes mudanças em diversos setores, principalmente na nossa forma de interagir com o outro, agir, pensar e cada vez mais no modo como aprendemos. É importante considerar o que destaca Bates (2017, p. 49), “nossas instituições educacionais foram construídas em grande parte para outra era, baseadas em uma era industrial, em vez de digital”. Desse modo, os educadores são confrontados com um grande desafio frente à essas mudanças, assim, faço uso das palavras de Moran *et. al* (2000), que afirma que

“ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (p. 63).

Para Bates (2017), nossas instituições educacionais foram criadas em uma época anterior à era digital, o que significa que seus processos e metodologias estão em descompasso em relação às tecnologias e mudanças trazidas pela era digital. Representando um desafio significativo para os educadores, pois eles precisam adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos nesse novo contexto.

Nesse sentido, as palavras de Moran *et al.* (2000) vêm reforçar essa ideia, é necessário repensar e questionar os métodos e abordagens tradicionais de ensino que mantêm professores e alunos separados em diferentes papéis e níveis de autoridade. Caso não haja essas mudanças, estaremos apenas dando um ar de modernidade sem afetar o cerne da educação.

É necessário repensar o sistema educacional e adotar uma abordagem que integre efetivamente as tecnologias digitais na prática pedagógica. A simples incorporação de tecnologias de forma isolada não será suficiente para uma verdadeira transformação educacional. É fundamental questionar e superar os paradigmas educacionais tradicionais para aproveitar todo o potencial das novas mídias e proporcionar uma educação adequada para a era digital.

Nesse viés, é válido destacar que os processos de mudança no ensino, seja ele na educação presencial ou à distância, são morosos. Isso se deve a diversas questões, como a desigualdade econômica que cria dificuldade de acesso a tecnologias, a falta de maturidade e motivação por parte das pessoas envolvidas. Enquanto alguns indivíduos estão prontos para se adaptar a essas transformações, muitos outros ainda não estão preparados. Além disso, é difícil modificar os padrões estabelecidos, sejam eles de natureza gerencial ou atitudinal das organizações, governos, profissionais e sociedade em geral (Moran, 2000).

A necessidade de transformação nas instituições educacionais perante a era digital é notória. Consequentemente, é importante ressaltar que a maioria das tecnologias é utilizada apenas como um suporte no processo educativo, estando presentes em todas as etapas do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas até a certificação dos alunos que concluem um curso (Kenski, 2007).

É importante compreender que as tecnologias não devem ser apenas acessórios, mas integradas de forma significativa para promover mudanças substanciais na maneira como o

ensino é organizado. Desta forma, é fundamental repensar o papel das tecnologias na educação, considerando-as como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e explorando seu potencial para que possa colaborar e potencializar a qualidade da educação.

Para Lévy (1999), diante das TICs ou da cibercultura, que para o autor, cibercultura pode ser entendida como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que são desenvolvidas juntamente com o crescimento do ciberespaço. O ciberespaço, por sua vez, é compreendido como um novo meio de comunicação resultante da interconexão global dos computadores. O termo não se limita apenas a infraestrutura material da comunicação digital, ele abrange também o vasto universo de informações que essa interconexão possibilita.

Nessa conjectura, os professores estão constantemente aprendendo junto com os alunos e atualizando seus conhecimentos disciplinares e competências pedagógicas. Lévy ressalta ainda, que a função do professor não pode mais se limitar à mera transmissão do conhecimento, uma vez que essa tarefa pode ser realizada de maneira mais eficiente por outros meios. Assim, a direção mais promissora é a da aprendizagem coletiva, em que o professor se torna um facilitador da inteligência coletiva dos grupos sob sua responsabilidade, mudando, então, a natureza da função do professor, que deixa de ter o papel de detentor do conhecimento, e a sua atividade passa a ser centrada no acompanhamento, na gestão das aprendizagens e na estimulação da troca de conhecimentos, por meio da mediação relacional e simbólica, bem como na personalização dos percursos de aprendizagem.

Tijiboy (2008) resume em um quadro características pertinentes ao antigo e o novo paradigma educacional, que auxilia na compreensão dos papéis desempenhado pelos professores e alunos, envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 - Paradigmas educacionais

	Paradigma antigo (Era Industrial)	Paradigma novo (Era Digital/da Informação)
Conhecimento	Transmissão do professor para o aluno.	Construção coletiva pelos estudantes e professor.
Estudantes	Passivos, “caixas vazias a serem” preenchidas pelo conhecimento do professor. Recebem ordens.	Ativos, construtores, descobridores, transformadores do conhecimento. Tomam decisões.
Objetivo do professor	Classificar e selecionar os alunos.	Desenvolver os talentos dos alunos.
Relações	Impessoal entre estudantes e entre professor e estudante.	Pessoal entre os estudantes e entre professor e estudantes.
Contextos	Aprendizagem competitiva, individualista. Informação limitada.	Aprendizagem cooperativa e equipes cooperativas de professores, infinidade de informação.

Concepção de Educador	Qualquer um pode ensinar.	Ensinar é complexo e requer considerável formação.
------------------------------	---------------------------	--

Fonte: Tijiboy (2008, p. 53).

Ainda segundo a autora, o paradigma educacional atual, conforme apresentado, representa uma perspectiva que reconhece a possibilidade de construir o mundo coletivamente. “Dessa maneira, educar é educar-se, é aprender a aprender constantemente com o meio e com os outros, incluído, nessa aprendizagem, o próprio professor quem, logicamente, terá uma nova postura profissional” (Tijiboy, 2008, p. 54). Essa nova postura do professor requer também que ele reconheça que ensinar é complexo e que vai requerer formação contínua.

Ao se projetar o futuro da educação, é inevitável considerar o papel da tecnologia nesse processo. De acordo com Jarauta e Imbernón (2015), as tecnologias proporcionam acesso a um vasto mundo de informações e têm o potencial de romper com os padrões que têm definido a educação escolarizada. Essa transformação traz consigo alguns impactos que desafiam o modelo tradicional de escola, tais como a perda de relevância dos espaços escolares como únicos locais de aprendizagem, a substituição da ideia de tempo escolar exclusivo pela perspectiva de aprendizagem contínua ao longo da vida e a mudança no papel dos professores como mediadores do conhecimento. Diante dessas novas circunstâncias, é necessário repensar a formação docente, considerar a abundância de informações disponíveis e reavaliar o direito à educação, que no futuro estará cada vez mais relacionado ao acesso à informação. A respeito da formação docente, concordando com os autores, Perrenoud (2000) ressalta

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para *mudar de paradigma* e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (Perrenoud, 2000, p. 139, grifos do autor).

O autor nos remete à necessidade de os professores se apropriarem das tecnologias de forma estratégica, concentrando-se não apenas na ilustração das aulas, mas sim na criação de ambientes de aprendizagem significativos, na gestão desses ambientes e na regulação das situações de aprendizagem, o que implica na utilização das tecnologias como ferramentas para promoção de uma educação mais participativa, colaborativa, mas acima de tudo, que rompa com os paradigmas que engessam o uso das tecnologias. Desse modo, é fundamental que os educadores estejam dispostos a se adaptar e explorar o potencial das tecnologias, indo além do uso superficial, e se engajem em uma prática docente inovadora e reflexiva, alinhada com as demandas e possibilidades da era digital.

Nesse cenário, vale considerar o que afirma Moran (2007), as tecnologias originalmente são percebidas como um apoio, mas com o avanço das tecnologias, tornaram-se instrumentos fundamentais para a transformação da educação. O autor descreve que há etapas para aprendizagem tecnológica, que perpassam desde a seleção das tecnologias adequada ao aprendizado ao domínio pedagógico delas.

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos (Moran, 2007, p. 90).

Tanto Perrenoud (2000), quanto Moran (2007), destacam a importância da apropriação pedagógica das tecnologias na educação. Ambos os autores reforçam que o uso das tecnologias vai além da simples utilização dos recursos para uma mera ilustração das aulas, reforçando a necessidade de os educadores estarem dispostos a se adaptar e explorar o potencial das tecnologias, indo além do uso superficial, a fim de promover uma prática docente inovadora e reflexiva, e que esta prática docente deve estar alinhada com as demandas e possibilidades da era digital, visando uma educação mais significativa e contextualizada para os estudantes.

Concordando com esse posicionamento, Kenski (2003), faz-nos refletir sobre o uso de tecnologia pelas escolas, sobretudo considerando a ausência da mudança de paradigma, que continuam seguindo a mesma lógica de ensino, mesmo incorporando o uso das TICs.

O que se vê na prática escolar, nas escolas que já utilizam os equipamentos tecnológicos de última geração, é que, apesar deles, muito pouca coisa se alterou no processo de ensino. Em geral, as escolas permanecem com as mesmas propostas e grades curriculares; a mesma segmentação disciplinar dos conteúdos; a mesma carga horária dividida em “aulas” de 50 ou 100 minutos e a mesma divisão dos alunos em grandes turmas. Os professores, por sua vez, utilizam as formas mais viáveis de ensino nessas condições, que são aquelas fortemente baseadas na “fala”, na exposição oral do conteúdo, seja pelo professor ou pelos alunos, em intermináveis e enfadonhos seminários, debates... Nessas condições, o uso do computador e da Internet no curto tempo da “aula” e para um número exorbitante de alunos é totalmente inviável. Ao não alterar a estrutura da escola e do ensino para poder contemplar as especificidades de uso dessa nova tecnologia, a escola compromete seu ensino e qualifica o meio digital como um recurso caro, sofisticado e que, mais uma vez, não funciona (p. 73).

Libâneo (2010), reforça a importância da intencionalidade pedagógica como uma das dimensões fundamentais da prática educativa. Para o autor, a ação educativa deve ser planejada, orientada por objetivos claros e intencionalmente direcionada para a formação e o

desenvolvimento dos estudantes. Com base nesse entendimento, afirma-se que a intencionalidade pedagógica abrange todas as ações conscientes, planejadas e executadas pelo professor no contexto educacional. Ou seja, o uso de qualquer recurso, incluindo os recursos tecnológicos, deve ser devidamente planejado de forma sistemática, com objetivos claros a serem alcançados.

O uso de recursos tecnológicos na educação requer uma abordagem intencional e pedagógica, com objetivos de aprendizagem bem definidos. Como enfatizado por Ribeiro (2018), usar um computador em uma aula sem mudar o paradigma de ensino resulta apenas na substituição da ferramenta, sem trazer transformações significativas na prática docente. O que nos leva a refletir que apenas ter acesso a recursos tecnológicos não garante por si só a melhoria das aulas ou o aumento da aprendizagem dos alunos. É fundamental que o uso da tecnologia seja pensado, planejado e que os professores estejam capacitados para integrá-la em suas práticas de ensino. Concordando com Kenski (2007), o grande desafio reside em encontrar maneiras produtivas e viáveis para incorporação das TICs no processo de ensino-aprendizagem, considerando os currículos existentes, a situação profissional dos professores e as condições específicas de cada escola. Ou seja, são diversos fatores que distanciam a educação das TICs.

Delors (2003), no relatório da Comissão Internacional para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o século XXI, pensando a educação como um tesouro a ser descoberto, estabelece os quatro pilares da educação e reflete sobre a importância das tecnologias da informação a serviço de uma educação de qualidade. No documento, evidencia que a educação deve transmitir cada vez mais saberes e saber-fazer em constante evolução, adaptados à civilização cognitiva, já que são a base para as competências do futuro. Além disso, a educação tem o papel de orientar as pessoas diante do excesso de informações, fornecendo referências e atuando como uma bússola para navegar em um mundo complexo e em constante mudança. Em outras palavras, é necessário que o uso das tecnologias seja crítico e reflexivo, não apenas saber usar por saber.

A respeito do impacto das tecnologias na sociedade e na educação, o autor destaca que essa questão vai além do simples uso pedagógico das tecnologias, pois exige uma reflexão mais ampla sobre o acesso ao conhecimento. O autor também discute o novo papel do educador diante das tecnologias da informação e comunicação

a este respeito, deve recordar-se um ponto essencial: o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores, antes pelo contrário; mas modifica-o profundamente e constitui para eles uma oportunidade que devem aproveitar. Numa sociedade da informação, o professor já não pode, com certeza ser

considerado como o único detentor de um saber que apenas lhe basta transmitir. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber coletivo, que lhe compete organizar situando-se, decididamente, na vanguarda do processo de mudança (Delors, 2003, p. 185).

É evidente que as TICs têm causado transformações em diversos aspectos sociais, culturais e econômicos, e que acabam por impactar a sociedade como um todo. No entanto, no âmbito educacional, as instituições de ensino ainda não acompanharam o ritmo e a velocidade dessas tecnologias, permanecendo presas a métodos de ensino tradicionais, negligenciando muitas vezes o uso das tecnologias. Embora os educadores reconheçam a necessidade de mudança, suas ações ainda estão limitadas e vinculadas às formas convencionais de ensinar, e quando usam algum recurso tecnológico, ainda são utilizados como uma espécie de suporte ao ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que o papel dos professores e das escolas não se extingue diante desse cenário, pelo contrário, torna-se ainda mais relevante que a escola utilize as oportunidades proporcionadas pelas tecnologias para impulsionar a educação de acordo com as demandas sociais. Enquanto tecnologias se transformam e algumas se tornam obsoletas, a escola continua desempenhando um papel fundamental na sociedade. Contudo, é necessário promover mudanças não apenas nas teorias educacionais, mas também na prática educativa e na percepção da função da escola na atualidade, diante das exigências das tecnologias da informação e comunicação (Kenski, 2003). Nesse contexto, Lévy (1999), ressalta

(...) se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem tomar para si a nova missão de orientar os percursos no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos (p. 160).

É especialmente relevante considerar que, com o avanço das tecnologias, a escola e a universidade não são mais as únicas detentoras do conhecimento formal. As informações estão cada vez mais disponíveis e acessíveis, tornando fundamental refletir sobre o papel das instituições educacionais diante do avanço tecnológico. Implicando na revisão dos currículos escolares e também dos currículos da formação inicial e continuada dos professores. Algumas políticas públicas estão progredindo nesse sentido, embora nem sempre estejam acompanhadas dos investimentos necessários para que sejam efetivamente implementadas.

Um exemplo de política pública nesse contexto é a própria BNCC, que incorpora a cultura digital em suas competências gerais, evidenciado tanto em uma competência específica,

quanto nas competências 1 e 2, que também sugerem o uso de tecnologias. No entanto, é importante notar que a implementação efetiva dessa competência ainda está distante, especialmente nas escolas públicas, que frequentemente enfrentam limitações em recursos tecnológicos, prejudicando a inserção dos alunos em uma cultura digital.

Embora as competências da BNCC busquem desenvolver nos estudantes a capacidade de criar e utilizar as TICs de forma crítica e reflexiva, a realidade atual mostra que há inúmeros desafios a serem superados, desde estruturais, currículo escolares, a formação do docente, etc. para que essa competência seja plenamente alcançada. Na seção seguinte, abordo o conceito de gerações.

2.2 O conceito das gerações

A sociedade moderna está passando por transformações significativas impulsionadas pelo avanço da tecnologia, o que tem impactado várias áreas da vida humana, como a comunicação, o trabalho e a educação. Nesse sentido, é importante considerar a relação entre as diferentes gerações e a tecnologia, com intuito de compreender como cada geração interage com o meio tecnológico e de que forma essas mudanças afetam o contexto geral da vida.

Ao longo das últimas décadas, várias gerações têm coexistido, cada uma com características, experiências, crenças, valores e prioridades próprias, influenciadas pela época em que surgiram e foram criadas (Zemke, 2008). Neste estudo, foca-se particularmente nas gerações X e Y, que atualmente compõem a maioria dos professores atuantes na Educação Básica, especialmente os professores participantes dessa pesquisa.

O conceito de geração foi inicialmente introduzido na teoria sociológica durante os anos de 1950. Forquin (2003) faz uma ressalva quanto ao uso do termo geração, uma vez que o seu uso é, por vezes, utilizado no sentido de categorizar idades, comumente destacando a presença das gerações jovens, adultas e mais antigas. Porém, esse conceito é mais amplo, significa um conjunto de pessoas nascidas no mesmo período e com experiência histórica e proximidade cultural semelhantes. Ainda, de acordo com o autor, esse conceito vai muito além da categorização por idade ou data de nascimento, ele considera diversos fatores que moldaram suas composições, por exemplo, um mesmo tipo de influência cultural, política e educativa. Em síntese, esses grupos se desenvolveram e receberam um conjunto parecido de conhecimentos, partilhando dos mesmos valores, conforme o autor denomina “consciência de geração” ou “sentimento de geração”.

A respeito do indicativo das datas de nascimento que delimitam cada geração, por não haver um consenso unânime na literatura disponível que versa sobre o tema, adoto a classificação proposta por Zemke (2008), na qual identifica quatro gerações e as classifica conforme as datas de nascimento: geração *baby boomers* (geração do pós-guerra), a geração X (que compreende os nascidos entre 1962 e 1977); e a geração Y (nascidos a partir de 1978).

Cada geração vivencia um contexto histórico diferente, com suas próprias características. Os indivíduos da geração X ingressaram no mercado de trabalho em momentos completamente diferentes dos membros da geração Y, e acabam compartilhando o mesmo ambiente organizacional (Botelho *et al.*, 2018).

Ambas as gerações, X e Y, experimentaram contextos históricos diferentes em relação ao uso da tecnologia. Enquanto a geração Y cresceu em meio aos avanços tecnológicos e uma maior conectividade digital, a geração X vivenciou o desenvolvimento da tecnologia em uma época em que ela ainda era considerada precária e seu uso era limitado. É fundamental compreender as características de cada geração e o contexto histórico em que cresceram, pois esses fatores podem influenciar sua relação com as tecnologias e seu nível de familiaridade com elas. Adiante, descrevo em mais detalhes as gerações.

2.2.1 Geração X e Y

De acordo com a classificação proposta por Zemke (2008), a geração X é composta por pessoas nascidas entre 1962 e 1977. No entanto, é válido destacar que não há consenso na literatura quanto às datas específicas que marcam o início e o fim dessa geração. Autores como Strauss e Howe (1991), por exemplo, consideram a geração X como parte da segunda virada geracional, ocorrida entre 1963 e 1984. Portanto, é comum encontrar períodos etários diferenciados, dependendo do autor adotado. Como já mencionado anteriormente, adoto a classificação proposta por Zemke (2008), uma vez que as datas estão mais delimitadas de acordo com acontecimentos históricos e sociais.

No contexto brasileiro, a geração X viveu em um período marcado por incertezas e grandes mudanças sociais. Um exemplo significativo é o cenário da ditadura militar, que trouxe ameaças e transformações significativas na sociedade brasileira. Além disso, as pessoas pertencentes a esta geração nasceram em uma época de instabilidade na moeda nacional, vários planos econômicos foram desenvolvidos com a finalidade de conter a inflação, por conta disto, essas pessoas são caracterizadas pela busca contínua da estabilidade financeira (Pena; Martins,

2015). Outro fato que vale destaque é a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o que resultou no declínio da taxa de natalidade, já que as mulheres passaram a se preocupar também com suas carreiras profissionais. (Severo *et al.*, 2017)

Ao se comparar o contexto histórico no qual cresceram as gerações X e Y, é possível destacar diversas diferenças significativas. A geração X vivenciou eventos impactantes, como o golpe militar, a Guerra Fria, a queda do muro de Berlim, além da expansão tecnológica. Alguns desses acontecimentos colaboraram para restrição do direito à expressão e limitou o acesso à informação, e acabaram tendo um efeito negativo na vida das pessoas durante aquele período.

A geração Y, popularmente conhecida como "Geração da Internet", é composta por indivíduos nascidos a partir de 1978, que cresceram imersos em um ambiente tecnológico em constante evolução (Botelho *et al.*, 2018). Além da faixa etária, essa geração também se caracteriza por comportamentos associados à rápida mudança, facilidade de acesso à informação, interatividade e compreensão do mundo, conforme destacado por Rocha-de-Oliveira *et al.* (2012).

Ao contrário das gerações anteriores, a geração Y não se assusta com as mudanças surgidas pelo advento da tecnologia, pois está acostumada a lidar com as novas mídias e possui uma afinidade natural com a tecnologia. Essa geração está conectada, valoriza a agilidade das informações e se adapta facilmente às inovações tecnológicas (Botelho *et al.*, 2018). Mesmo tendo nascido numa época marcada pelo desenvolvimento tecnológico, as pessoas pertencentes a essa geração, não vivenciaram rupturas sociais significativas, conforme sinalizam Pena e Martins (2015).

As distinções entre as gerações X e Y desempenham um papel importante na compreensão das possíveis diferenças de comportamento em relação ao uso de tecnologias. A geração Y, por ter crescido na era "tecno-informacional" é frequentemente chamada de "nativos digitais". Essa terminologia foi introduzida por Marc Prensky ao discutir o perfil dos alunos e analisar o declínio da educação nos Estados Unidos, mas é aplicável ao comparar as gerações de um modo geral. Prensky (2001) define nativos digitais como aqueles que nasceram na era digital e são fluentes na linguagem digital desde cedo. Por outro lado, ele também se refere às pessoas que não pertencem a essa geração como "imigrantes digitais", ou seja, são aqueles que não nasceram na era digital, mas que em algum momento de suas vidas adotaram a maioria dos aspectos da nova tecnologia.

Embora os termos "nativos digitais" e "imigrantes digitais" sejam bastante utilizados, Barton e Lee (2015), ressaltam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre os termos. Segundo os autores, a familiaridade com a tecnologia não está necessariamente ligada à idade, mas sim ao contexto em que cada indivíduo cresceu e se desenvolveu. Eles argumentam que ano após ano, novas formas de mídia e tecnologia surgem, resultando em diferenças na familiaridade das pessoas com essas mídias. Portanto, é importante considerar que o uso das tecnologias é algo dinâmico e está em constante evolução, exigindo uma abordagem que reconheça as particularidades e mudanças contínuas desse contexto, e que não se restrinja apenas a idade.

2.3 O cenário educacional brasileiro e Paragominense durante a pandemia do COVID-19

A pandemia do Covid-19 impactou profundamente a educação em todo o mundo, e no Brasil não foi exceção. Com o fechamento das escolas e a necessidade de adotar medidas de distanciamento social, o ensino remoto emergiu como uma solução temporária para garantir a continuidade do processo educacional. Neste contexto, os professores enfrentaram o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas ao novo formato, muitas vezes sem o devido preparo ou recursos adequados.

Durante o período de ensino remoto no Brasil, diversas fragilidades no sistema educacional foram evidenciadas, tais como a falta de infraestrutura tecnológica, a desigualdade no acesso à internet e a necessidade de capacitar os docentes para o uso de ferramentas digitais. No entanto, antes dessas constatações, diversas medidas foram tomadas para garantir a continuidade das aulas em todos os níveis de ensino. No primeiro semestre de 2020, os estados e municípios brasileiros começaram a adotar as primeiras medidas, incluindo a suspensão das atividades escolares presenciais, com o objetivo de evitar aglomerações e contribuir para a prevenção da disseminação do novo vírus, que já era considerado uma pandemia naquele momento. Diante desse cenário, é relevante fazer um breve resgate dos principais acontecimentos que nos levaram à suspensão das aulas presenciais

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou a Covid-19 como uma pandemia, devido à sua disseminação em todos os continentes. Para combater a propagação do vírus, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes em larga escala e o distanciamento social.

Com base nas orientações da OMS, o Ministério da Saúde do Brasil emitiu a Portaria nº 188, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional devido à infecção humana pelo novo coronavírus. Posteriormente, o Ministério da Educação (MEC) permitiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante a pandemia, nas instituições de ensino superior do sistema federal. O Conselho Nacional de Educação (CNE) esclareceu a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas em todos os níveis e modalidades de ensino, devido às medidas preventivas contra a propagação do Covid-19. Diante disso, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, estabelecendo normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior, em decorrência das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública.

Em 19 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 345, que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas remotas em instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020b). Essa ação foi tomada para lidar com a situação de emergência de saúde pública causada pelo coronavírus e não foi mencionada nenhuma regulamentação específica para a Educação Básica. Em nota de esclarecimento (Brasil, 2020d), o Conselho Nacional de Educação afirmou que as autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distritais teriam a responsabilidade de autorizar a realização de atividades remotas nos níveis e modalidades de ensino, como Fundamental, Médio, Educação Profissional Técnica de nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já previa a possibilidade de ensino a distância em situações emergenciais, como é o caso da pandemia do Covid-19. Por isso, os Conselhos de Educação de diferentes estados se mobilizaram para regulamentar e apoiar as escolas que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de forma remota na Educação Básica. Essas medidas objetivaram garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e minimizar os impactos negativos causados pela suspensão das aulas presenciais.

Para permitir a adoção de atividades escolares à distância durante a pandemia do Covid-19, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) criaram deliberações, resoluções e pareceres, que regulamentaram a implementação de atividades remotas durante o período de excepcionalidade causado pela propagação do vírus, visando garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante das dificuldades impostas pela situação atual.

A partir daí, foi possível adaptar o sistema educacional e também buscar garantir a qualidade do ensino, respeitando as particularidades de cada modalidade e nível de ensino.

No estado do Pará, o governo suspendeu as aulas das escolas públicas estaduais no dia 18 de março de 2020. Em Paragominas, as escolas públicas municipais, responsáveis pelos segmentos do ensino infantil, fundamental I e II, iniciaram o ano letivo em 24 de janeiro de 2020. Contudo, devido ao aumento significativo de síndromes gripais, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 28 de janeiro. As aulas retornaram no dia 10 de fevereiro, mas, em virtude do aumento de casos de Covid-19 na cidade, novos decretos foram publicados e editados, mantendo a suspensão das aulas presenciais nas redes públicas e privadas, inicialmente de forma temporária.

Destaco a publicação do Decreto Municipal nº 146, de 18 de março de 2020, que declarou situação de emergência no âmbito municipal e estabeleceu medidas de enfrentamento ao COVID-19, entre elas a suspensão temporária das aulas. E o Decreto nº 317, de 06 de julho de 2020, que suspendeu por prazo indeterminado as aulas presenciais na rede municipal e instituiu a adoção de medidas para assegurar o ano letivo de 2020. Entre elas, a implementação de um formato híbrido de ensino, quando favorável, e a organização de atividades pedagógicas não presenciais. Nessa linha, houve o Decreto nº 357 de 17 de julho de 2020, que determinou o retorno dos professores às aulas, por meio de trabalho remoto ou teletrabalho⁵ a partir de 23 de julho, os professores elaboraram as suas aulas de acordo com suas turmas que estavam lotados e as postaram em uma plataforma específica para que fossem disponibilizadas aos alunos, por meio do Portal do Aluno. Amparados pelos decretos municipais já publicados e pela Resolução nº 102 de 19 de março de 2020 do Conselho Estadual de Educação do Pará (CCE/PA), que define a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença dos alunos e professores nas dependências das escolas, sejam das redes públicas e privadas estadual e municipais, o trabalho dos professores da rede municipal de Paragominas passou a ser remoto, com apoio de uma plataforma específica e outras ferramentas digitais.

A rede municipal de ensino de Paragominas é responsável por oferecer educação nas modalidades de ensino infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A rede é composta por um total de 75 escolas, sendo 33 localizadas

⁵ O trabalho remoto ou teletrabalho, consistia na elaboração de atividades de acordo com o currículo de cada turma, que eram postadas numa plataforma específica adotada pela prefeitura municipal.

em áreas urbanas, 36 em áreas rurais e 6 localizadas em comunidades indígenas do município. E conta com a dedicação de mais de 800 profissionais do magistério em atividade.

Cabe ressaltar que, em dezembro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Paragominas (SEMEC) deu início à aquisição de *notebooks* para distribuição a todos os professores e coordenadores pedagógicos ativos na rede. Essa distribuição ocorreu no ano seguinte, com o objetivo de implementar um sistema informatizado para o lançamento dos diários de classe, frequência e notas de forma digital. Embora essa medida não estivesse diretamente relacionada ao ensino remoto, ela contribuiu significativamente, uma vez que muitos professores não possuíam dispositivos de informática para utilização.

Além dessa iniciativa, foi implantado o novo sistema informatizado chamado "Plataforma Gestor". Nesse sistema, os professores inserem frequências, notas e os diários de classe. Atrrelado a ele, existe uma plataforma chamada "Portal do Aluno", cujo objetivo inicial é possibilitar a consulta de notas, frequências e conteúdos trabalhados pelos professores em sala de aula. Esse sistema foi denominado Plataforma de Apoio Pedagógico à Distância (PAPED).

A partir de junho de 2020, esse sistema foi adaptado para permitir o lançamento de conteúdo pelos professores. O que possibilitou que oferecessem materiais didáticos e atividades remotamente aos alunos por meio do próprio Portal do Aluno, acessível através de *tablets*, celulares, computadores e outros dispositivos.

Para os alunos que não tinham acesso à internet nem dispositivos eletrônicos, as escolas disponibilizaram as mesmas atividades postadas na plataforma em formato impresso. Dessa forma, os pais ou responsáveis podiam retirá-las na própria escola, que funcionava apenas com as equipes administrativas e em escala de revezamento.

Outra medida adotada pela SEMEC foi a implementação do *Google for Education*, uma plataforma online, desenvolvida pelo Google, e que oferece soluções colaborativas com o propósito de aprimorar a qualidade do ensino para alunos, professores, pesquisadores e instituições. Esse conjunto de ferramentas tecnológicas e digitais proporciona um espaço dedicado ao setor educacional, com diversos recursos essenciais para o ambiente de aprendizado. Alguns exemplos dessas ferramentas são o *Google Drive*, *Google Agenda*, *Google Meet*, *Google Forms* e outros aplicativos disponíveis.

Como pode ser observado na figura 2, apresentada abaixo, é exibida a tela inicial de acesso à plataforma do Portal do Aluno.

Figura 2 - Tela de acesso do Portal do Aluno.



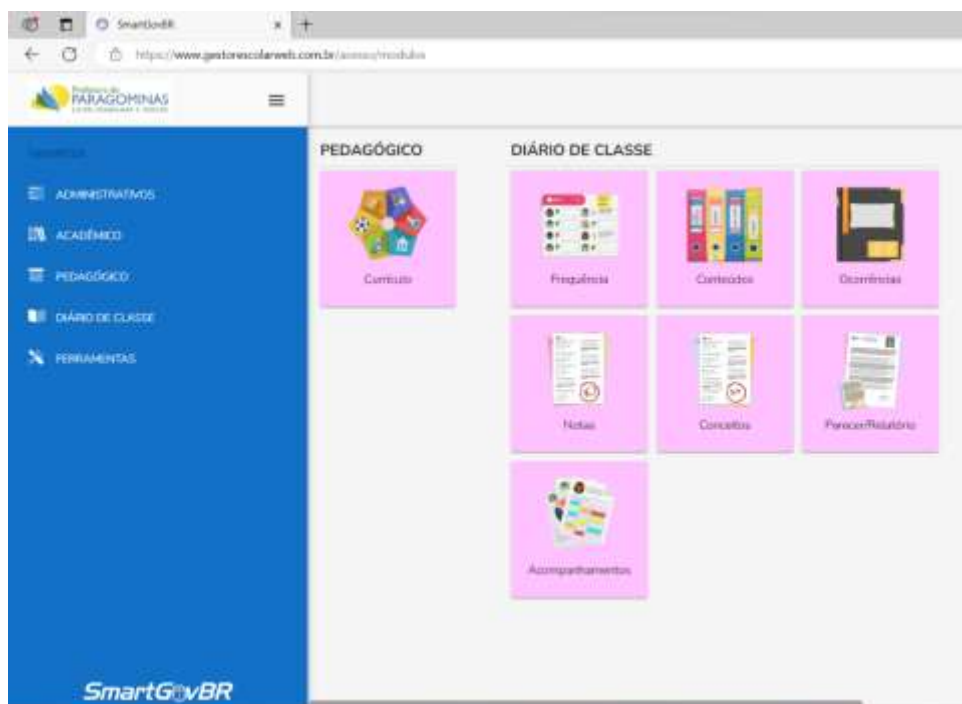
Fonte: Portal do Aluno das escolas municipais de Paragominas.⁶

Como mencionado anteriormente, a capacidade de inserir conteúdos pela plataforma foi uma adaptação realizada para atender às demandas do ensino emergencial remoto. Essa urgência é notória, como se percebe pela imagem escolhida para compor a tela inicial de acesso ao sistema, pois as características físicas das crianças diferem significativamente da realidade das crianças paragominenses.

Inicialmente, a inserção de conteúdos não estava disponível no sistema contratado, mas devido à necessidade, os desenvolvedores incluíram a função por meio de *links*, que são inseridos pelo professor, que pode ser um documento, vídeo ou qualquer outro material didático a ser disponibilizado, juntamente com as orientações. Abaixo, será exibido a tela inicial da plataforma na versão do professor, local por onde são lançados os links e os conteúdos.

⁶ Disponível em: <https://paragominas.alunosweb.com.br/portaaluno>. Acesso em: 03 fev. 2023.

Figura 3 - Tela inicial da plataforma Gestor, na visão do professor.



Fonte: Plataforma Gestor Web.⁷

A opção de envio de materiais didáticos foi utilizada ao longo de todo o período de ensino emergencial remoto, e mesmo com o retorno presencial das aulas nas escolas da rede municipal, essa funcionalidade permanece ativa como um recurso de complemento pedagógico que pode continuar sendo usado pelos professores. Portanto, os professores que desejam disponibilizar materiais adicionais ainda podem fazer uso dessa funcionalidade. Embora seu uso não seja tão frequente quanto durante o período de ensino remoto, a capacidade de inclusão de materiais didáticos continua disponível.

É importante ressaltar que, durante a execução dessa pesquisa, o *site* dos desenvolvedores do sistema encontrava-se em manutenção, o que impossibilitou a obtenção de informações mais detalhadas sobre todas as funcionalidades ofertadas pelo sistema às redes de ensino. No entanto, ao acessar a versão do aluno e do professor, é possível perceber que a ferramenta oferece vários recursos, como controle de frequência dos estudantes, monitoramento de avaliações, horários de aula, calendário de atividades, avaliações programadas, o currículo de cada ano e os registros dos conteúdos previstos e trabalhados pelo professor em sala de aula, conforme exibido na figura 3.

⁷ Disponível em: <https://www.gestorescolarweb.com.br/>. Acesso em: 03 fev. 2023.

Assim que o uso da plataforma foi implementado, os professores passaram a produzir e disponibilizar conteúdos diariamente, de acordo com as turmas às quais estavam atribuídos, e essas atividades eram inseridas na plataforma, organizadas para cada série e disciplina que compõem o currículo municipal. As atividades eram disponibilizadas em ordem cronológica, permitindo que os alunos ou responsáveis pudessem acessá-las a qualquer momento. A orientação dada aos alunos era que acessam os conteúdos e os respondessem em seus cadernos, caso pudessem imprimi-los, também era aceitável.

Ao acessar a plataforma, o professor registra o conteúdo referente à aula a ser postada na coluna “MA” é incluso o *link* para acesso aos materiais disponibilizado, nessa etapa se inseri o *link* da aula ou outro tipo de material que o professor deseja disponibilizar. Na versão do aluno, aparece "Material de Apoio" e, ao clicar, é redirecionado para um *link* externo, geralmente para uma atividade ou conteúdos didáticos desenvolvidos pelo próprio professor e armazenada no *Google Drive*⁸. Dentro de uma mesma aula, podem ser inseridos vários *links*, ou seja, além da atividade correspondente à data selecionada, geralmente disponibilizada em formato PDF⁹, o professor pode incluir *links* para outros materiais complementares que julgar necessários para a compreensão do assunto abordado, como vídeos, artigos ou qualquer outro recurso relevante. Abaixo está o exemplo da versão do professor. O nome da escola e o usuário de acesso foram ocultados para realizar a captura das telas.

⁸ O *Google Drive* é um serviço de armazenamento em nuvem oferecido pelo *Google*, responsável por sincronizar seus arquivos entre diferentes dispositivos e máquinas pela internet. Ele permite que os usuários enviem e armazenem os arquivos na plataforma, podendo acessá-los de qualquer lugar. Fonte: Disponível em: <https://www.remissao-line.com.br/blog/google-drive/#:~:text=Google%20Drive%20é%20um%20serviço%20de%20armazenamento%20em%20nuvem%20oferecido,acessá-los%20de%20qualquer%20lugar>. Acesso em: 08 de jun. 2023.

⁹ O PDF (*Portable Document Format*) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos de maneira independente do aplicativo, hardware, e sistema operacional usados para criá-los. Um arquivo PDF pode descrever documentos que contenham texto, gráficos e imagens num formato independente de dispositivo e resolução. Fonte: Disponível em: https://www.trt4.jus.br/portais/media/111485/vantagem_pdf.pdf. Acesso em: 08 de jun. 2023.

Figura 4 - Tela de registro de conteúdos, versão do professor.

Parâmetro	Conteúdo	Observações	Má	Nº Exat.	Lk. Exat.	Validade
10/08/2020	Aula 007 - Identificação de palavras ou expressões desconhecidas em L.			0		
11/08/2020	Aula 008 - Identificação de palavras ou expressões desconhecidas em texto			0		
11/08/2020	Aula 005 - Letra de letra e inversão			0		
12/08/2020	Aula 002 - Identificação explícita de texto não verbal			0		
12/08/2020	Aula 004 - Identificação explícita de texto não verbal			0		
21/08/2020	Aula 012 - As variedades linguísticas			1	21/08/2020	
28/08/2020	Aula 011 - Número de sílabas			1	28/08/2020	
29/08/2020	Aula 010 - Letra de gênero, substantivo, verbo, verbo e adjetivo			1	29/08/2020	
24/08/2020	Aula 009 - Letra de gênero de gênero Escrito			1	24/08/2020	
21/08/2020	Aula 006 - Reconhecimento explícito de texto verbal e escrito de pdf			1	21/08/2020	
02/08/2020	Aula 001/002 - Identificação explícita de texto			0	02/08/2020	

Fonte: Plataforma Gestor Web.¹⁰

Na figura 4, observa-se os conteúdos disponibilizados pelo professor para o componente curricular de Língua Portuguesa, que estão organizados em ordem cronológica, nomeados com o número da aula e apresentam arquivos em anexo, que são as atividades produzidas em PDF. Essas postagens foram feitas ao longo do mês de agosto de 2020.

Figura 5 - Tela inclusão de links, durante o registro de conteúdos, versão do professor.

Fonte: Plataforma Gestor Web.¹¹

¹⁰ Disponível em: <https://www.gestorescolarweb.com.br/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.gestorescolarweb.com.br/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

A figura 5 ilustra a última etapa do processo de inserção dos conteúdos, na qual o professor pode adicionar os *links* das atividades que deseja incluir na aula que está inserindo na plataforma. É possível fornecer um título, uma descrição e o *link* do material a ser postado para cada item a ser incluso.

Como mencionado anteriormente, esse sistema oferece uma versão de gerenciamento utilizada pelos professores, coordenadores pedagógicos, técnicos, gestores e outros profissionais envolvidos na gestão educacional do município. Além disso, há também a versão do aluno, para acesso dos conteúdos postados pelo professor, conforme apresentada nas imagens a seguir.

Figura 6 - Plataforma com a seleção de um componente curricular, versão do aluno.

Prioridade	Conteúdo	Executado	Material de Apoio
02/06/2021	Aula 001 - Aula Aberta - Levantando Informações Externas	02/06/2021	Ícone de Apoio
03/06/2021	Aula 002/003 - Aula Complementar - Canção	03/06/2021	Ícone de Apoio
03/06/2021	Aula 001 - Levantando Informações Externas	03/06/2021	Ícone de Apoio
04/06/2021	Aula 002/03 - Atividades Complementares - Leitura e Interpretação de Texto	04/06/2021	Ícone de Apoio
04/06/2021	Aula 002 - Leitura e Interpretação - Textos		Ícone de Apoio
05/06/2021	Aula 001 - Compreensão em História - Aula Referência de 2016/2021		Ícone de Apoio
07/06/2021	Aula 004 - Construção de poema a partir de estrofes - Poemas		Ícone de Apoio
07/06/2021	Aula 002/003 - Atividades Complementares - Leitura de texto de interpretação	07/06/2021	Ícone de Apoio

Fonte: Portal Aluno Web.¹²

Na figura 6, observa-se a versão do Portal do Aluno, onde são exibidas todas as atividades disponibilizadas pelos professores da turma do aluno. Na coluna "Material de Apoio", identificada pelo ícone alaranjado, ao ser clicado, uma nova janela é exibida, com as informações de título, descrição e o *link* de acesso ao material adicionados pelo professor correspondente a cada aula.

¹² Disponível em: <https://paragominas.alunosweb.com.br/portaaluno>. Acesso em: 09 jun. 2023.

Figura 7 - Tela de redirecionamento para o arquivo do *Google Drive* anexado.



Fonte: Material de apoio do Portal do aluno.¹³

Na figura 7, demonstra-se um exemplo de atividade inserida por meio de um *link* do *Google Drive*. Isso significa que a plataforma não armazena os conteúdos em si, mas permite a inserção dos *links* de onde os arquivos estão armazenados.

Além da plataforma adotada, os professores da rede municipal precisaram utilizar diversas ferramentas digitais para criar e disponibilizar seus conteúdos de forma rápida e eficaz. Para auxiliá-los nesse processo, a SEMEC ofereceu oficinas remotas para ensiná-los a utilizar a plataforma adotada, além de estabelecer parcerias para promoção de oficinas tecnológicas, ajudando-os na utilização de outras ferramentas necessárias para uso naquele momento como o *Google Drive*, *Google Forms*, *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outras.

Com o cenário desafiador imposto pela pandemia, os professores precisaram aprender a utilizar diversas ferramentas digitais para continuarem atuando. Isso gerou incertezas e inseguranças para muitos, que tinham contato mínimo com tecnologias. O trabalho docente precisou ser realizado de forma remota, mesmo sem os professores estarem totalmente preparados para tal. Aliás, nenhum setor da economia estava preparado para uma pandemia, prova disso é falta de insumos médicos e hospitalares essenciais, amplamente noticiados em diversos meios de comunicação. Diante disso, é relevante compreender como os professores se adaptaram à essa realidade, enfrentaram os desafios do ensino remoto e de que maneira as

¹³ Disponível em: <https://paragominas.alunosweb.com.br/portalaluno>. Acesso em: 09 jun. 2023.

ferramentas digitais contribuíram para suas práticas pedagógicas. No próximo capítulo, detalho a Linguística Sistêmico-Funcional e o Sistema de Avaliatividade.

CAPÍTULO 3: OS FUNDAMENTOS DA LSF E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Este capítulo inicia com um breve histórico sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que constitui a base fundamental do Sistema de Avaliatividade, desempenhando um papel central nas análises linguísticas desta pesquisa, para isso exploro seus principais conceitos. Em seguida, concentro o enfoque no Sistema de Avaliatividade, com especial ênfase no subitem de Atitude. A estrutura deste capítulo está organizada em duas seções principais: 3.1 Linguística Sistêmico-Funcional: explorando as bases teóricas e 3.2 O Sistema de Avaliatividade.

3.1 Linguística Sistêmico-Funcional: explorando as bases teóricas

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) fundamenta-se nos princípios teóricos delineados por Halliday (1978, 1985, 1994, 2004), Halliday e Hasan (1976, 1989), Eggins (1994), Martin e Rose (2003), Thompson (1996, 2004), entre outros estudiosos, que reconhecem a relevância do ambiente situacional e cultural para o uso da língua, e começou a ser elaborado em meados do século XX. Neves (2021, p. 71), salienta que “o coroamento desse percurso de elaboração da teoria deu-se com a publicação da obra *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1985).” A partir de então, diversas teorias emergiram desse arcabouço teórico, incluindo o Sistema de Avaliatividade de Martin e White (2005), que será abordado com mais detalhes neste capítulo.

A teoria conhecida como LSF tem suas bases fundamentais na antropologia funcionalista de Malinowski (1884-1932), que considera a língua “uma das mais importantes manifestações da cultura de um povo” (*apud* Fuzer; Cabral, 2014, p. 17). Nesse sentido, segundo Neves (*op. cit.*), ao retomar as ideias de Mathiessen (1989), a teoria de Halliday tem suas bases no Funcionalismo etnográfico e no contextualismo proposto por Malinowski na década de 1920, bem como na linguística firthiana, que segue a tradição etnográfica de Boas e Sapir-Whorf, assim como no Funcionalismo da Escola de Praga.

A LSF, que se fundamenta na teoria da comunicação, possui uma perspectiva sociointeracionista e funcional em relação à língua. Ela reconhece a importância dos aspectos comunicativos expressos pela linguagem e enfatiza as ações realizadas por meio do discurso. Por sua vez, o sistema analítico desenvolvido por Halliday está centrado no uso que os falantes ou escritores fazem da língua, pressupondo que eles têm a liberdade de selecionar, dentre as

estruturas possíveis, aquelas que melhor se adequam ao contexto e atendem às suas necessidades comunicativas (Halliday; Matthiessen, 2014).

Nesse sentido, a abordagem Sistêmico-Funcional, conforme destacado por Fuzer e Cabral (2014), considera a língua como redes interligadas de sistemas linguísticos utilizados para construir significados e realizar ações no mundo. Essa perspectiva sistêmica é evidenciada pela presença de diferentes alternativas possíveis em cada sistema, abrangendo aspectos semânticos, léxico-gramaticais, fonológicos e grafológicos, e por isso, sistêmico. É uma abordagem funcional, pois explora as estruturas gramaticais em relação ao significado e às funções desempenhadas pela linguagem nos textos. Dessa forma, ambas as abordagens convergem ao reconhecerem a liberdade dos falantes/escritores em selecionar as estruturas linguísticas mais apropriadas para o contexto comunicativo em que se encontram.

Segundo Halliday (1994) e seus seguidores, um dos princípios fundamentais da LSF é o uso da língua motivado pelas relações sociais, destacando as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos falantes, condicionadas pelo contexto de cultura e situação, conforme explica Eggins (1994). Para Halliday, a língua é concebida como resultado do contexto sociocultural, concentrando seus estudos na linguagem e buscando investigar como a língua é estruturada para uso em diferentes contextos. Assim, a língua deixa de ser meramente um sistema regido por regras e passa a ser examinada sob uma ótica socio-semiótica, entendendo-a como um sistema que gera significados.

Vale destacar a distinção que as autoras Barbara e Macêdo (2010) estabelecem entre a linguística tradicional. Esta foca principalmente na estrutura, na forma e na língua como elementos independentes do uso e do significado. A LSF, por sua vez, considera a linguagem como um todo, englobando tanto a estrutura quanto o uso e o significado, conforme reforçam

a LSF também se preocupa com a estrutura, uma vez que o estudo da estrutura da comunicação é necessário para se entender o significado das mensagens geradas na linguagem. Porém, de acordo com essa teoria, o significado é determinante da forma. Conforme as necessidades dos falantes em contextos específicos, são as escolhas no que tange às formas que expressam os significados desejados. Componentes fundamentais do significado na linguagem são, portanto, componentes funcionais (2010, p. 91).

Partindo dessa concepção, explica-se o estudo das estruturas linguísticas, por extensão, de toda linguagem, a partir dos seus significados, e não com base apenas nos elementos estruturais. Por essa razão, Halliday ao propor sua gramática, sugere uma divisão da linguagem em metafunções (ideacional, interpessoal e textual), que representam os três tipos de

significados que podem ser expressos e que são influenciados pelos contextos sociais e culturais nos quais a interação acontece.

De maneira geral, a perspectiva funcional destaca a importância de entender como os usuários da língua se comunicam efetivamente em diferentes contextos. Dentro dessa perspectiva, a gramática proposta por Halliday e Matthiessen (2004) é baseada em três pontos principais: o uso (em relação ao sistema), o significado (em relação à forma) e o social (em relação ao indivíduo).

Concordando com os autores, Barbara e Macêdo (2010), destacam a relevância das análises de textos produzidos pela sociedade, como forma de entendê-la, porém, enfatiza a importância de como essas análises devem ser feitas, dando destaque para LSF

uma maneira de entender uma sociedade é analisar os textos por ela produzidos porque é pela linguagem que o indivíduo revela seus valores e suas representações. Não basta, no entanto, analisar, aleatoriamente, este ou aquele elemento que chame atenção. A LSF oferece um instrumento que permite investigá-la a partir da situação em que a linguagem é produzida e entendê-la a partir da função para a qual está sendo produzida tendo em vista quem a produz e para quem, quando, onde, e como a produz (Barbara; Macêdo, 2010, p. 95).

Com base no exposto, percebe-se que a LSF também se apresenta como uma teoria da comunicação, entretanto, enfoca a língua de uma perspectiva sociointeracionista e social. Destacando assim, que os aspectos comunicativos realizados através da língua são considerados, ou seja, o que é alcançado por meio do discurso. O sistema de análise proposto por Halliday concentra-se no uso que os falantes/escritores fazem da língua, presumindo que eles possuem a liberdade de inferir, dentro dos limites estruturais possíveis, aquilo que melhor se adequa ao contexto, ou entre as estruturas possíveis, a fim de atender às suas necessidades comunicativas (Halliday; Matthiessen, 2014). Nos subitens seguintes, detalho os principais conceitos destacados nessa teoria.

Para finalizar essa breve apresentação, recorro mais uma vez às autoras Barbara e Macêdo (2010), que destacam a importância da LSF para os estudos da linguagem, ao afirmarem que “ela permite descrever a língua e a linguagem em toda a sua amplitude de forma e significado” (p. 95).

3.1.1 A língua e a linguagem para LSF

A abordagem Sistêmico-Funcional, defendida por Halliday e seus seguidores, concebe a língua como um sistema dinâmico de significados compartilhados que permite a comunicação

e a construção de sentido dentro de uma comunidade linguística. Ela reconhece a interação constante da língua com o contexto social e cultural, considerando-a como um sistema completo, abrangendo todos os aspectos linguísticos, ocupando-se da linguagem em sua totalidade, considerando todos os seus aspectos. Assim, os autores justificam a adoção dessa perspectiva a partir da relação natural com o mundo externo, conforme destacam

são muitas as razões para a adoção de uma perspectiva sistêmica. Uma delas é que as línguas evoluem; elas não são projetadas. Além disso, os sistemas evolutivos não podem ser explicados simplesmente como uma soma de partes. Nosso pensamento tradicional sobre a linguagem, que é composicional, deve ser, se não substituído, pelo menos complementado por um pensamento ‘sistêmico’, por meio do qual buscamos compreender a natureza e a dinâmica do sistema semiótico como um todo (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 20, tradução minha¹⁴).

Para Fuzer e Cabral (2014, p. 21), “a linguagem é, então, um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações.” A perspectiva sistêmico-funcional analisa a linguagem em três dimensões inter-relacionadas: ideacional, interpessoal e textual. A dimensão ideacional envolve a expressão de significados relacionados ao mundo, enquanto a dimensão interpessoal diz respeito à expressão de papéis sociais, atitudes, intenções e interações entre os falantes. Já a dimensão textual abrange as estruturas e recursos linguísticos utilizados para organizar a mensagem de forma coerente e coesa.

Para LSF, a linguagem é compreendida como: (1) texto e sistema, onde os interlocutores realizam escolhas léxico-gramaticais para compor seus textos de acordo com as suas necessidades durante as interações; (2) como som (fala) e escrita, responsáveis pela produção do texto sejam eles orais ou escritos; (3) como estrutura, determinando as configurações das partes; e (4) como opções de recursos entre alternativas, ou seja, a funcionalidade da língua, o que funciona com o quê, o que pode substituir o quê, dentro de um contexto específico (Halliday; Matthiessen, 2014).

O texto para LSF são unidades semânticas que veiculam seus significados por meio de fraseados¹⁵, isso quer dizer que para que compreendamos os seus significados, é necessário

¹⁴ “There are many reasons for adopting this systemic perspective; one is that languages evolve – they are not designed, and evolved systems cannot be explained simply as the sum of their parts. Our traditional compositional thinking about language needs to be, if not replaced by, at least complemented by a ‘systems’ thinking whereby we seek to understand the nature and the dynamic of a semiotic system as a whole” (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 20).

¹⁵ Originalmente, Halliday (1994), usa o termo *wording*, que pode ser definido como o meio pelo qual os significados são realizados nas frases, ou seja, a sequência gramatical ou sintagma que é composto pelos itens lexicais e gramaticais.

fazer uso de uma teoria de fraseados, ou seja, a gramática. Assim, a gramática do discurso desempenha um papel fundamental na análise de textos, devendo possuir categorias que reflitam efetivamente os padrões semânticos. Essa abordagem enfoca não apenas os aspectos formais internos do texto, mas também se concentra em seu contexto mais amplo, seus significados e contextos não linguísticos.

O texto é, na realidade, um conjunto harmônico de significados entrelaçados, cujas partes são compostas por elementos estruturais que se adequam aos seus objetivos e contexto. Apesar de parecer que o texto seja composto unicamente de palavras e estruturas, ele é, de fato, uma composição de significados que precisam ser expressos por meio de palavras e estruturas linguísticas para efetiva comunicação. Todos esses significados são únicos, criados dialogicamente e alterados de acordo com a contextualização social em que se manifestam (Bakhtin, 1992). Halliday (1994), argumenta, portanto, que o texto deve ser o ponto de partida fundamental para entender como usamos a língua para realizar ações e fazer com que elas aconteçam.

Dado que a composição da linguagem está intrinsecamente relacionada a um contexto específico, a língua segue o princípio de interdependência, sendo definida como um conjunto limitado de signos distintos que se unem a um determinado conteúdo para criar expressão e significado, em consonância com o meio social e o contexto cultural. Assim, a interpretação da língua ocorre com referência ao seu ambiente semiótico (Halliday; Matthiessen, 2014). Em outras palavras, o texto é desenvolvido e ganha sentido em dois contextos necessários para a sua compreensão, o contexto cultural e o situacional.

Eggin (2004) concordando com essa perspectiva, destaca que a linguagem é organizada com base em quatro princípios teóricos essenciais: seu uso é funcional, ou seja, serve a propósitos comunicativos; sua função principal é a criação de significados; esses significados são moldados por meio da interação social e cultural; e o processo de utilização da língua é de natureza semiótica.

3.1.2 A gramática Sistêmico-Funcional

A gramática proposta por Halliday (1994) é denominada de Gramática Sistêmico-Funcional devido ao seu foco na análise das questões relacionadas ao significado (base semântica) e à utilização (funcionalidade) de uma determinada língua, reconhecendo a existência de uma rede de sistemas que a compõem. Objetivando descrever o sistema da língua

e o modo como esse sistema se relaciona com os textos, considerando esses textos como exemplos concretos da língua em uso.

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) é uma abordagem teórica que se baseia na análise da linguagem como um sistema de escolhas semânticas e gramaticais que são utilizadas pelos falantes para construir significados e que está no escopo da LSF. Gouveia (2009, p.14) esclarece que a GSF nos fornece “instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual”.

Essa abordagem tem sido amplamente utilizada em estudos linguísticos e de análise de discurso, como será feito nesta pesquisa. Para Halliday (1994), a GSF é uma abordagem que se concentra na relação entre a forma e o significado da linguagem, e que busca compreender como as escolhas gramaticais e semânticas dos falantes são influenciadas pelo contexto social e cultural em que a linguagem é utilizada. Nesta pesquisa, utilizo a GSF como uma ferramenta para analisar as escolhas léxico-gramaticais dos professores entrevistados, e para entender como essas escolhas contribuem para a construção de significados avaliativos e interpessoais no discurso. Vale destacar o que as autoras Fuzer e Cabral, reforçam a respeito desta

[...] a gramática é o ponto de partida para explorar a organização semântica, e uma abordagem sistêmico-funcional permite-nos investigar como a experiência é construída em termos semânticos e como essa experiência se manifesta nos diferentes estratos da língua (Fuzer; Cabral, 2014, p. 25).

Complementando essa afirmação, Halliday e Matthiessen (2014) destacam

usamos a linguagem para dar sentido à nossa experiência e para realizar nossas interações com outras pessoas. Isso significa que a gramática tem que interagir com aquilo que acontece fora da linguagem: com os acontecimentos e condições do mundo, e com os processos sociais com os quais nos envolvemos. Assim, a gramática organiza o construir da experiência e o estatuto dos processos sociais e os transforma em fraseados. [...] a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significados; esta é a parte semântica. Os significados são transformados em fraseados; esta é a parte da léxico gramática (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 25, tradução minha¹⁶).

¹⁶ No original: We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording. [...] experience and interpersonal relationships are transformed into meaning; this is the stratum of semantics. In step two, the meaning is further transformed into wording; this is the stratum of lexicogrammar (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 25).

Na citação de Fuzer e Cabral (2014), é destacada a importância da gramática na compreensão e expressão do significado em nossa comunicação com os outros. A gramática permite explorar a organização semântica da linguagem e entender como as experiências são construídas em termos linguísticos. A abordagem sistêmico-funcional permite estudar como essa experiência se manifesta em diferentes estratos linguísticos. Portanto, a gramática é vista como a interface entre a língua e o mundo para organizar experiências e transformar processos sociais em frases. A parte semântica da gramática transforma as experiências e relações interpessoais em significados, já a parte léxico-gramatical transforma esses significados em frases.

A citação de Halliday e Matthiessen (2014) reforça essa ideia. Enfatiza que usamos a linguagem para dar sentido às nossas experiências e interagir com os outros. A gramática tem interface com o que acontece fora da linguagem, com os acontecimentos, com as condições do mundo e com todos os processos dos quais participamos. Outrossim, ela organiza a formação de experiências e estatutos dos processos sociais transformando-os em frases.

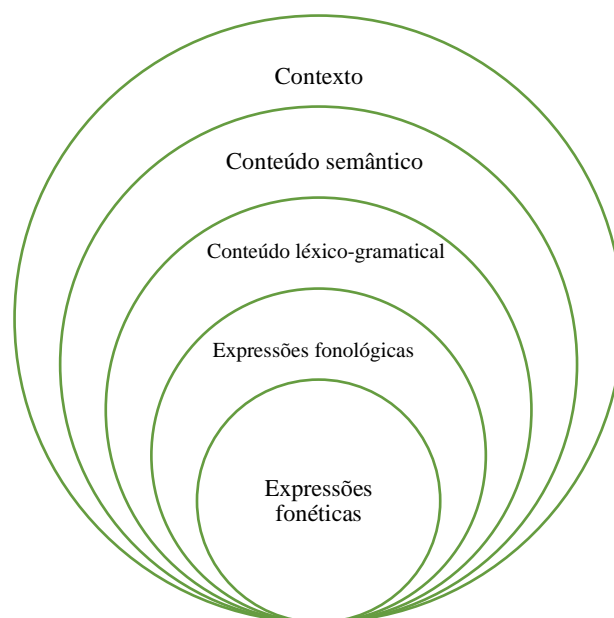
Ao conceber a linguagem como um sistema semiótico complexo, Halliday e Matthiessen (2014) destacam que ela possui vários níveis ou estratos, e estabelecem um comparativo com os livros de gramáticas tradicionais¹⁷ que comumente conhecemos, estes costumam apresentar capítulos isolados sobre a fonética e fonologia, ortografia, morfologia, sintaxe, etc. Na GSF, há um processo de organização semelhante, abordando os sistemas de fonética, fonologia, ortografia e gramática, ressaltando que a gramática e o vocabulário não estão em estratos distintos, porque “eles estão em dois polos de um único *continuum*, a léxico-gramática¹⁸” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 24). Assim como a sintaxe e a morfologia, para os autores elas não são estratos diferentes, ambos fazem parte da gramática. Nesse sentido, para a abordagem sistêmico-funcional, a linguagem é organizada em quatro estratos: semântica, léxico-gramática, fonologia e fonética.

¹⁷ Uso a acepção de Antunes (2007) para definir a gramática tradicional, que aquela entendida como um conjunto de modelos teóricos que podem ser caracterizadas pela sua natureza particularizada e que não abarca a realidade linguística em sua totalidade, pois esse tipo de gramática considera somente os usos tidos como aceitáveis, de acordo com um critério normativo que estabelece do que é certo e do que é errado em relação à língua.

¹⁸ Tradução minha. No original: they are the two poles of a single continuum, properly called lexicogrammar (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 24).

Segundo os autores, para explicarmos a linguagem devemos modelá-la, e por isso a linguagem é estratificada. Desse modo, os autores destacam que “a relação entre os estratos — o processo de vinculação de um nível de organização com outro — é chamado de realização¹⁹” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 25). Na figura a seguir, apresento a organização estratificada da linguagem, demonstrando o modo como o sistema linguístico estratificado está inserido no contexto.

Figura 8 - Níveis de estratificação da linguagem



Fonte: Adaptada de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26).

Na Figura 8, observa-se a representação visual do texto. Para Halliday o texto é uma unidade semântica e não uma unidade gramatical, sendo então, “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a linguagem²⁰” Halliday e Matthiessen (2004, p. 3). Sendo assim, o texto é influenciado pelo contexto, que na figura é representado pela esfera maior. As duas esferas menores, encontram-se as expressões fonéticas e fonológicas, que se unem como microestruturas para representar os sons e unidades gráficas.

¹⁹ Tradução minha. No original: The relationship among the strata – the process of linking one level of organization with another – is called realization (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 25).

²⁰ Tradução minha. No original: any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language (Halliday; Matthiessen; 2004, p. 3).

O conteúdo léxico-gramatical consiste nas diversas opções do léxico disponíveis, juntamente com as estruturas gramaticais, sendo responsáveis pelas combinações lógicas dos elementos presentes no discurso. Cabe ressaltar que cada instanciação desse sistema está relacionada às escolhas feitas pelo falante/escritor, apesar de serem elementos interdependentes, ainda assim ocupam o mesmo estrato.

O conteúdo semântico, por sua vez, refere-se ao significado que os elementos léxicos-gramaticais carregam de acordo com as intenções e propósitos comunicativos do falante/escritor. Sendo, portanto, um estrato que depende do contexto para gerar significado. Os significados são compreendidos ou criados a partir de escolhas significativas, que estão organizadas estruturalmente, disponíveis no sistema linguístico e motivadas socialmente. Dessa forma, o texto é compreendido como uma entidade semântica que é constituído por meio de um processo contínuo de escolhas e também como um produto, o que resulta do contexto de situação e de cultura. Assim, ele é visto como uma possibilidade de troca de sentidos e que permite a interação entre os participantes. Nesse sentido, Halliday (1978), destaca

o texto é a forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica (Halliday, 1978, p. 122, tradução minha²¹).

Halliday argumenta que todo texto contém influências do contexto no qual ele foi produzido. O uso da linguagem tem como objetivo criar significados e produzir sentidos. Assim, infere-se que qualquer uso da linguagem é motivado por algum propósito, desse modo, cada texto é interativo e único, uma vez que diferentes textos têm propósitos comunicativos específicos relacionados ao contexto em que são produzidos, consumidos e circulam. Esses contextos estão ligados a quem e para quem produz, bem como onde é vinculado. Nesse sentido, “um texto é produto do seu entorno e funciona nele” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 24).

²¹ No original: The text is the linguistic form of social interaction. It is a continuous progression of meanings, combining both simultaneously and in succession. The meanings are the selections made by the speaker from the options that constitute the meaning potential; text is the actualisation of this meaning potential, the process of semantic choice (Halliday, 1978, p. 122).

3.1.3 Contexto de cultura e contexto de situação

De acordo com Halliday (1978), um texto é o resultado da interação com o ambiente e mantém uma relação de dependência com ele. Em outras palavras, os significados presentes em um texto são influenciados por dois contextos essenciais: o contexto de cultura e o contexto de situação. Ou seja, o contexto desempenha um papel relevante na realização do texto dentro do modelo de análise linguística proposto pela GSF.

Concordando com essa perspectiva, Fuzer e Cabral (2014) enfatizam a estreita relação entre texto e contexto. As autoras afirmam que um texto carrega consigo aspectos do contexto no qual foi produzido, sendo considerado apropriado dentro desse contexto específico. De fato, texto e contexto estão inter-relacionados, de modo que o texto reflete as influências do contexto em que é produzido. Isso ocorre porque as variáveis do contexto de situação têm um impacto significativo na configuração linguística do texto. Portanto, tanto Halliday (1978), quanto Fuzer e Cabral (2014) destacam a importância do contexto na compreensão e análise dos textos, o que reforça a relevância do contexto dentro do modelo de análise linguística proposto pela GSF.

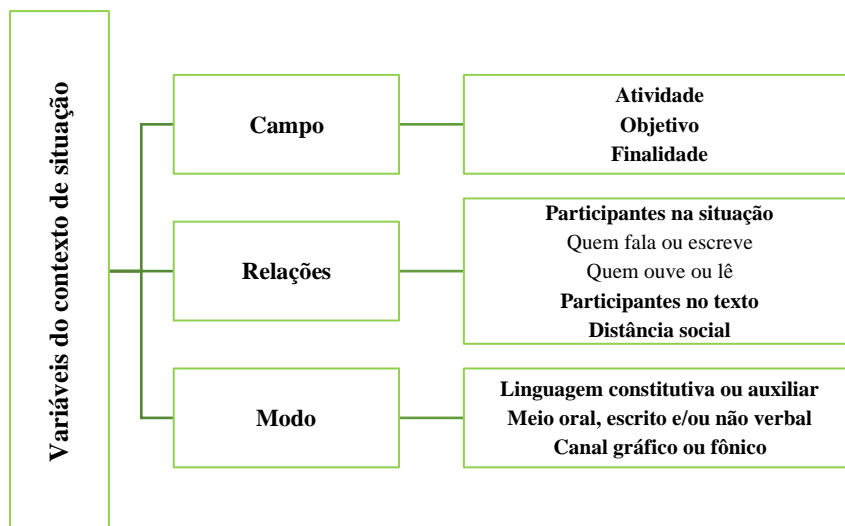
O contexto de cultura pode ser compreendido como um conceito que engloba, não apenas práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também práticas institucionalizadas em grupos sociais específicos, como escolas, famílias, igrejas, sistemas judiciais, entre outros. Ele se refere ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui elementos como ideologia, convenções sociais e instituições (Fuzer; Cabral, 2014). Esse contexto abrange a maneira como os significados são construídos e negociados por meio da linguagem, assim como a interação entre diferentes sistemas semióticos, como a linguagem verbal, o tom de voz, os gestos, as expressões faciais, a arte e a pintura, na elaboração dos textos ou enunciados.

Desse modo, o contexto cultura se estende como uma linha de instanciação ligando a cultura global de uma comunidade às instâncias contextuais em que as pessoas interagem e trocam significados em momentos particulares (Halliday; Matthiessen, 2014). Ainda, sendo considerado como um sistema de significados de nível superior, onde há diversos sistemas semióticos, como a língua, o tom de voz, gestos, expressões faciais, arte, pintura, e outros sistemas que são utilizados para a criação de textos ou enunciados.

Já o contexto de situação refere-se ao conjunto de variáveis, como Campo, Relações e Modo, que caracterizam a situação de comunicação em que um texto é produzido, ou seja, o ambiente imediato no qual o texto está em funcionamento.

O Campo relaciona-se ao evento que está ocorrendo, ou seja, a atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social com objetivos específicos. Essa variável está ligada à metafunção ideacional ou experiencial da língua, sendo representada pelo sistema de Transitividade (cf. detalhes na seção 3.1.4.1). As relações envolvem os participantes, ou seja, os papéis que são desempenhados e o modo como estão relacionados, por exemplo, escritor e leitor, falante e ouvinte. As relações estão ligadas à metafunção interpessoal, que é realizada a partir do sistema de Modo. O último é o modo, que representa o papel da linguagem e da organização do texto, em outras palavras, é o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinadas situações. O modo está relacionado à metafunção textual, que se realiza por meio do sistema de Tema e Rema. A figura 9 esquematiza os elementos constituintes de cada variável.

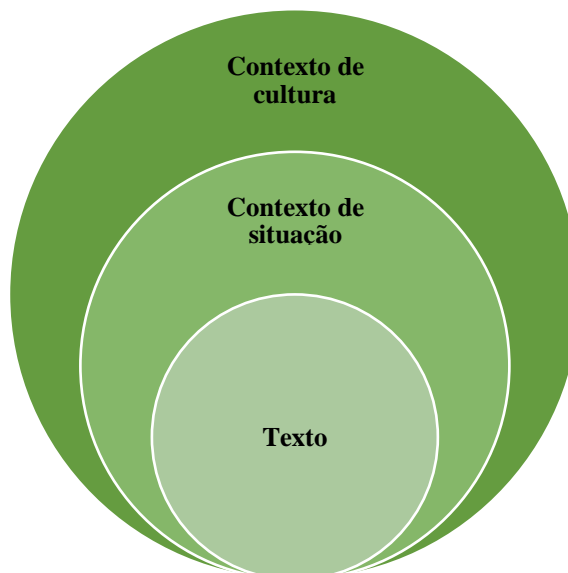
Figura 9 - Níveis de estratificação da linguagem



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 30).

As variáveis representam intervalos de valores contrastantes e definem um ambiente semiótico multidimensional no qual a língua e outros sistemas semióticos operam. O contexto de situação desempenha um papel fundamental na determinação dos usos da linguagem, influenciando a produção de significados e permitindo negociações e construções na experiência social. É uma parte essencial da análise linguística, considerando as diferentes dimensões contextuais que afetam a interpretação e compreensão de um texto. Na figura 10 apresento a inter-relação do texto com o contexto.

Figura 10 - Relação texto e contexto



Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p. 26).

O contexto de situação e de cultura atuam sobre o sistema linguístico, gerando significados no texto. Isso ocorre em duas direções, ou seja, o texto é criado pelo contexto, mas, ao mesmo tempo, o contexto é influenciado pelo texto. Assim, Sousa (2015), esclarece

considerando a linguagem como um dispositivo de significações e sua relação com os contextos extralinguísticos, admite-se o aspecto sistêmico da linguagem, que envolve tanto o sistema linguístico quanto o sistema de dados social dela. Os contextos de situação e de cultura assim sendo, agem sobre o sistema linguístico, gerando significados, em uma via de mão dupla, já que o texto cria e o contexto do mesmo modo que o contexto cria o texto (p. 210-211).

Ao considerar a influência dos contextos na produção dos textos, a relação do falante ou escritor com a linguagem se estabelece por meio de escolhas adequadas para cada evento comunicativo. Tais escolhas são realizadas com base no conhecimento que o indivíduo tem dos aspectos contextuais envolvidos na situação comunicativa em questão. Portanto, o conhecimento dos contextos de situação e de cultura são essenciais para que a linguagem seja utilizada de forma eficiente e apropriada em diferentes contextos comunicativos.

Ao situar o contexto de cultura desta pesquisa, destaco que ele está compreendido pelo sistema público educacional, considerando a comunidade em que os professores da Educação Básica estão inseridos, mais especificamente a escola municipal Belarmina Fernandes.

Quanto ao contexto de situação, que abrange as variáveis de registro - Campo, Relações e Modo - pode ser descrito da seguinte forma: a variável Campo é determinada pelo

fato de todos os participantes desta pesquisa serem professores da Educação Básica na referida escola. A variável Relações pode ser estabelecida tanto pela minha presença, na condição de pesquisadora, quanto pelos professores entrevistados neste estudo, ressaltando a interação entre os envolvidos no processo de pesquisa. No que se refere à variável modo, está configurada de forma oral, durante a coleta do *corpus*, realizada por meio de entrevistas que posteriormente foram transcritas.

Segundo Halliday (1994), a funcionalidade linguística pode ser explicada em três dimensões distintas: (1) as formas textuais, (2) o sistema e (3) os elementos que compõem a estrutura de uma língua. Esses elementos estão intrinsecamente ligados ao contexto em que a comunicação ocorre, ou seja, no uso da língua. Para o autor, uma língua possui três componentes que desempenham papéis nos domínios da expressão: o ideacional ou reflexivo, o interpessoal ou ativo e o textual, denominando-os de Metafunções, que são estruturas que coexistem e se entrelaçam de forma harmoniosa e consensual dentro dos sistemas linguísticos, contribuindo para a construção da linguagem, conforme destacadas na figura abaixo.

Figura 11 - As metafunções segundo Halliday



Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 8).

Quando o falante/escritor faz uma escolha, dentre as diversas opções que a linguagem oferece, o falante ou escritor opta pelo que julga ser mais pertinente para alcançar um determinado propósito comunicativo. Assim, fica evidente que a linguagem funciona como uma rede sistêmica que oferece aos usuários diversas possibilidades para utilizar o sistema linguístico, e a cada escolha feita, geram novas possibilidades que se apresentam em outro estrato da língua. Essas escolhas podem ser, dentro de um determinado contexto, do objetivo comunicativo do falante, do envolvimento direto ou indireto do falante com o texto, das estruturas frasais, do léxico, etc. Ao fazer essas escolhas, as metafunções da linguagem são

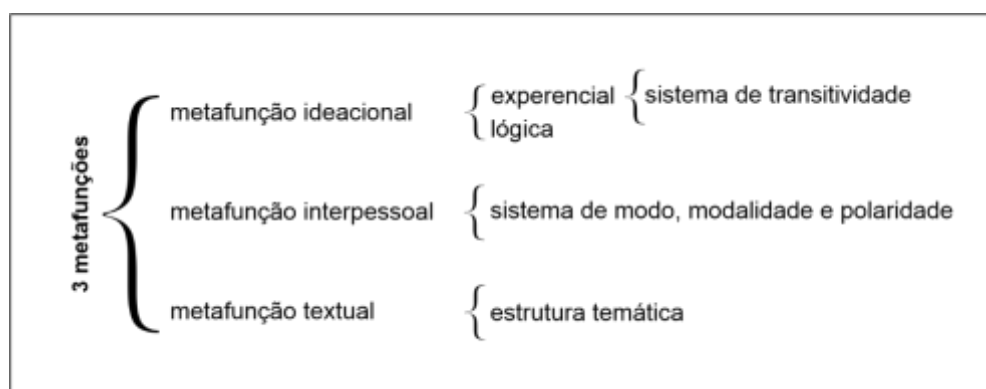
ativadas, denominadas por Halliday (1994) como metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual.

Reforçando esse entendimento, destaco a contribuição de Almeida (2010a), que ao retomar Halliday (1994), afirma

[...] entende o texto como um complexo de significados ideacionais, interpessoais e textuais que ocorrem simultaneamente na linguagem. Os falantes/escritores apropriam-se desses significados, os quais são chamados de metafunções. Elas servem para descrever a experiência de mundo dos falantes/escritores, para interagir com outras pessoas e para organizar mensagem (p. 20).

As metafunções são realizadas por um sistema específico no estrato léxico-gramatical, conforme apresentado na figura 12.

Figura 12 - Metafunções e seus recursos léxico-gramaticais



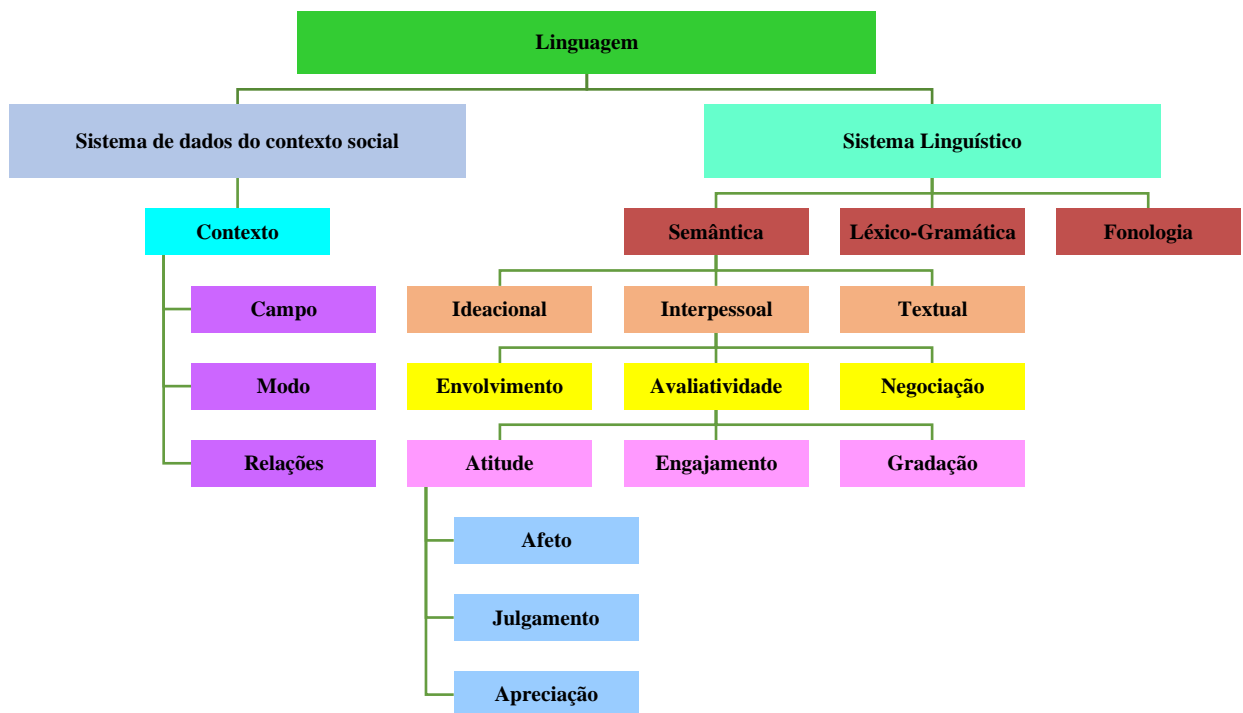
Fonte: Adaptada de Fuzer e Cabral (2014, p. 34).

Em linhas gerais, a metafunção ideacional é responsável por representar acontecimentos e ações sociais, indicando quem, o que, para quem, onde, porquê e como, ou seja, reflete como o usuário da língua organiza suas experiências e ações no mundo. As relações interpessoais são realizadas pela metafunção interpessoal, que organiza a realidade social das interações, dito de outro modo, é responsável por estabelecer trocas e relações sociais entre o falante e o ouvinte. Já a metafunção textual, seja na modalidade escrita ou falada, organiza os significados das outras duas metafunções de maneira coesa e harmoniosa, em síntese, organiza estruturalmente as outras duas funções, permitindo que a mensagem seja reconhecida pelo receptor.

Devido à interligação entre esses subsistemas, as escolhas feitas no subsistema semântico determinam as decisões tomadas no subsistema léxico-gramatical. Esse último

subsistema, por sua vez, é responsável por expressar os significados no nível da estrutura do fraseamento, que engloba tanto a gramática quanto o vocabulário. Similarmente ao subsistema semântico, o subsistema léxico-gramatical se estrutura em torno de três outros sistemas: o sistema de transitividade, o sistema de modo e modalidade, e o sistema de Tema-Rema. Sintetizo, na figura 13, a organização desses sistemas, para facilitar a compreensão.

Figura 13 - Composição da Rede Sistêmica



Fonte: Adaptado de Marques (2007, p. 75).

A comunicação desempenha um papel fundamental na promoção da interação entre as pessoas, estabelecendo e sustentando conexões sociais, além de influenciar ou explicar atitudes e comportamentos, bem como fornecer ou solicitar informações, como argumentado por Eggins (1994) e Thompson (1996). Nessa perspectiva, Halliday (1994) destaca que a linguagem evoluiu para atender às necessidades humanas e que sua organização possui um propósito funcional em relação a essas necessidades, não sendo arbitrária.

Compreendendo que a linguagem é organizada com um propósito específico, Halliday estabelece três componentes funcionais da língua, já mencionados anteriormente, as metafunções, que serão explorados em maior detalhe nas seções seguintes: a metafunção ideacional, interpessoal e textual.

3.1.4 Metafunção ideacional

A linguagem oferece diversas possibilidades para descrever o mundo, representá-lo e expressar ideias, o que se refere à função ideacional da linguagem. Quando utilizamos a linguagem para construir uma experiência, o significado da mensagem se transforma em conteúdo, ou seja, o significado da mensagem tem o propósito de transmitir informações sobre o mundo, seja ele real ou imaginário. Essa função, denominada por Halliday (1994), de metafunção ideacional, concentra-se nas expressões linguísticas que compõem a mensagem e sua ênfase está no conteúdo ideacional.

De acordo com a abordagem tradicional, as expressões linguísticas são divididas em nomes (que representam algo ou alguém), verbos (que indicam eventos ou ações), advérbios (que descrevem circunstâncias), além de outras categorias como as conjunções e preposições, que estabelecem relações de sentido, e adjetivos, numerais e pronomes, que determinam os seres. Já na perspectiva da metafunção ideacional, as expressões linguísticas são classificadas com base na função que desempenham em relação ao conteúdo da oração. Desse modo, as categorias utilizadas no estudo da linguagem têm o objetivo de destacar como o significado se relaciona com a experiência por meio da linguagem.

Halliday (1994) afirma que a linguagem também desempenha o papel de reflexão, permitindo a imposição de ordem sobre a constante variação e fluxo de eventos. Ele argumenta que a representação da experiência é constituída por uma sequência contínua de ações que envolvem mudanças. Essas mudanças, tanto no indivíduo, quanto no mundo, são estruturadas dentro da oração por meio do sistema gramatical de Transitividade. Esse sistema emprega diversos tipos de processos para construir o mundo da experiência e evidenciar os participantes desses processos. Em outras palavras, o que os participantes experimentam e/ou experienciam é constituído de esquemas linguísticos mentais que permitem estabelecer e (co)relacionar uma língua aos seus processos, circunstâncias, participantes envolvidos e o seus papéis representativos de transitividade, que será explorado a seguir.

3.1.4.1 O sistema de transitividade: orações como representação

Antes de abordar o sistema de transitividade, é válido retomar como a LSF concebe a linguagem. Para Halliday e Matthiessen (2014) ela é um sistema semiótico social, inserido entre diversos sistemas de significado que compõem a cultura humana. Em outras palavras, a

linguagem, o texto e o contexto desempenham um papel fundamental na organização da experiência humana. Assim, os aspectos léxico-gramaticais, por meio da transitividade, são analisados com base em suas funções sociais. O sistema de transitividade é, portanto, considerado uma categoria gramatical vinculada ao componente ideacional, encarregada de representar ideias e experiências humanas, incluindo as vivências do mundo real e até os estados da consciência. Nesse processo de representação das experiências, estão inter-relacionados com os estratos da linguagem a variável contextual, a metafunção e o sistema léxico-gramatical (Fuzer; Cabral, 2014).

Deste modo, para Halliday e Matthiessen (2014), a transitividade constitui a base da organização semântica da experiência, manifestando-se em diversos tipos de construções de sentenças que representam diferentes experiências, facilitando a identificação das ações e atividades humanas presentes no discurso. Isso se realiza por meio dos principais elementos da transitividade, que são os processos, os participantes e as circunstâncias, que permitem a análise de quem faz o quê, e eventualmente, as circunstâncias que estão associadas ao processo, como, onde, quando, por que etc.

Thompson (1996) argumenta que a divisão da sentença em três categorias ou tipos de constituintes (participantes, processo, circunstâncias) auxilia na associação das características funcionais dos constituintes com as características estruturais da sentença. No entanto, essa divisão inicial revela-se ampla demais em relação às características semânticas e gramaticais desempenhadas por esses constituintes.

As autoras Fuzer e Cabral (2014) esclarecem que na GSF a compreensão dos fenômenos em nossa experiência do mundo pode ser explicada através das categorias semânticas de processo, participantes e circunstâncias, destacando como esses elementos desempenham um papel fundamental na construção da estrutura linguística. Para sintetizar melhor a compreensão, as autoras organizam e esclarecem esses conceitos por meio de um quadro, como demonstro a seguir.

Quadro 3 - Componentes da oração

Componentes	Definição	Categoria gramatical típica	Exemplo
<i>Processo</i>	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais	A mãe <i>mata</i> o recém-nascido, durante o parto ou logo após, sob influência do estado puerperal.

<i>Participantes</i>	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados –, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais	<i>A mãe mata o recém-nascido, durante o parto ou logo após, sob a influência do estado puerperal.</i>
<i>Circunstâncias</i>	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Grupos adverbiais	<i>A mãe mata o recém-nascido, durante o parto ou logo após, sob a influência do estado puerperal.</i>

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 41, destaque das autoras).

Na gramática tradicional as expressões linguísticas são categorizadas com base nos elementos que descrevem as ações ou eventos (nomes e verbos) em circunstâncias específicas (advérbios), considerando também outras expressões que estabelecem relações de sentido, como as conjunções e preposições, e determinam os seres, como adjetivos, numerais e pronomes. Na GSF, portanto, a transitividade permite a identificação das atividades humanas que constituem o discurso, possibilitando a observação da realidade abordada, e se realiza por meio dos papéis da transitividade. Dessa forma, as expressões linguísticas são classificadas com base na função que desempenham em relação ao conteúdo da oração, demonstrando como o significado se relaciona com nossa experiência por meio da linguagem.

Os processos principais são classificados em materiais, mentais e relacionais. Os processos intermediários, que estão na fronteira desses três, são os processos existenciais, comportamentais e verbais. Esses processos estabelecem seu próprio esquema para representar domínios específicos de experiência. Portanto, o sistema de transitividade na linguagem busca representar tanto as experiências externas quanto as internas, abrangendo o mundo que nos cerca e o mundo de nossa consciência, bem como o âmbito mais abstrato das relações de classificação e identificação (Halliday; Matthiessen, 2014). Na figura 14 estão representados os tipos de processos e sua significação.

Figura 14 - Tipos de processos



Fonte: Barroso (2009, p. 51).

Conforme observado na figura 14, o formato circular desse sistema reflete a natureza contínua da classificação, ou seja, não há prioridade de um processo sobre o outro, por isso estão dispostos em um círculo, que acontecem nos contextos de uso efetivo desses processos. No quadro 4, estão sintetizados para melhor compreensão, os três principais tipos de processos nas orações.

Quadro 4 - Resumo dos processos primários

Representação da experiência	Processo mental envolvido	Exemplos
Externa (ações e eventos)	Processos materiais	Fazer, construir, acontecer;
Interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito)	Processos mentais	Lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer;
Relações (identificação e caracterização)	Processos relacionais	Ser, estar, parecer e ter.

Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 43).

Os outros três processos, situados na fronteira dos processos resumidos no quadro 4, são os processos comportamentais, verbais e existenciais, que são sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 5 - Resumo dos processos intermediários

Representação	Processo mental envolvido	Exemplos
De comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano)	Processos comportamentais (situados entre os materiais e mentais)	Dormir, bocejar, tossir, dançar;
De dizeres (atividades linguística dos participantes)	Processos verbais (situados na fronteira entre os mentais e relacionais)	Dizer, responder, afirmar;
Da existência (o “estar no mundo”)	Processos existenciais (situados entre os relacionais e os materiais)	Existir e haver.

Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 43).

Nos quadros 4 e 5 estão resumidos os seis tipos de processos, bem como suas características e exemplos. Na sequência, serão apresentados e exemplificados cada processo mais detalhadamente.

Orações materiais: representam os processos de fazer e acontecer, pois são ações que estabelecem uma quantidade de mudanças no fluxo de eventos. Nessas orações, temos um ou dois participantes, que são denominados como Ator e Meta. O Ator desempenha um papel fundamental nas orações, pois é responsável por desencadear a transformação no evento, ou seja, ele introduz energia ou ação para que ocorra essa modificação e afete algumas de suas características. A meta, por sua vez, é o participante após sofrer a ação. Essas orações podem ser classificadas como transitivas quando possuem dois ou mais participantes, ou como intransitivas quando contam apenas com um participante.

Exemplo (01):

Transitiva	Michelangelo	pintou	a Divina Comédia.
	Ator	Processo Material	Meta

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 47).

Exemplo (02):

Intransitiva	Michelangelo	pintava	Maravilhosamente.
	Ator	Processo material	Circunstância

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 47).

As orações materiais podem ainda ser categorizadas em dois subtipos. Elas podem ser **criativas**, nas quais um participante emerge enquanto o processo está em andamento; ou **transformativas**, quando resultam na alteração de algum aspecto do participante já existente. Em alguns casos, o participante não é afetado pelo processo material, denominando-se escopo, que por sua vez se divide em duas categorias: escopo-identidade, que constrói o domínio em que o processo acontece, e escopo-processo, que atua na construção do próprio processo.

Exemplo (03):

Os escoteiros	seguiram	a trilha.
Ator	Processo Material	Escopo-entidade

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 50).

Exemplo (04):

Eu	dei	um abraço apertado.
Ator	Processo Material	Escopo-processo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 50).

Nas orações materiais, também pode estar presente um participante que se beneficia de um processo, não necessariamente positivo, sendo denominado beneficiário. Esse beneficiário pode ser classificado como recebedor, quando recebe bens materiais do Ator, ou como cliente, quando recebe serviços prestados pelo Ator.

Exemplo (05):

Eu	dei	ao meu amor	um anel.
Ator	Processo Material	Beneficiário Recebedor	Meta

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 51).

Exemplo (06):

Eu	dei	um abraço apertado.
Ator	Processo Material	Escopo-processo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 50).

Nas orações materiais, pode surgir outro componente, mesmo que, na maioria dos casos, esteja associado a orações relacionais, são os atributos. Eles se relacionam às características de um determinado participante presente na oração, o que, na gramática tradicional, equivale aos adjetivos. Na LSF, essa classe pode ser subdividida em atributo resultativo, nesse caso as informações sobre as qualidades do Ator e da Meta são adicionadas

após a conclusão do processo, e atributo descritivo, especifica o estado em que se encontra o Ator ou Meta quando se tornam parte do processo.

Exemplo (07):

Cristiano Ronaldo	Sai	machucado	do treino em Los Angeles.
Ator	Processo Material	Atributo resultativo	Circunstância

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 52).

Exemplo (08):

A declarante	estava trabalhando	de empregada	na casa de uma prima.
Ator	Processo Material	Atributo descritivo	Circunstância

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 52).

Orações mentais: referem-se a processos que representam experiências internas da consciência humana, podem indicar processos mentais como afeição, cognição, percepção e desejo. Nestas orações, o participante oracional age como um experienciador, desempenhando a função de pensar, sentir, desejar e perceber as representações da consciência humana, e elas frequentemente incluem expressões figurativas, como metonímias e nomes que indicam coletivos humanos. O que o participante experienciador sente, pensa ou deseja é denominado como fenômeno. Essas orações se distinguem das orações materiais e relacionais, por ter a capacidade de projetar outro tipo de oração que representa o conteúdo da consciência e podem ser categorizadas em quatro subtipos: **perceptivas**, são orações que envolvem os cinco sentidos humanos, **cognitivas**, abrangem o pensamento da pessoa, trazendo à tona o que é pensado, as **emotivas ou afetivas** como também são conhecidas, são responsáveis por expressar as emoções, e por fim, **desiderativas**, incluem desejos, vontade ou interesse em algo.

- **Orações perceptivas:**

Exemplo (09):

Moradores	ouviram	estalos no prédio que será demolido.
Experienciador	Proc. Mental preceptivo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

- **Orações cognitivas:**

Exemplo (10):

Ninguém	imaginava	que Grafite iria no lugar de Adriano.
Experienciador	Proc. Mental cognitivo	Oração projetada

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

- **Orações emotivas ou afetivas:**

Exemplo (11):

Americanos, europeus, israelenses, árabes e iranianos	adoram	a história de vida de Lula.
Experienciador	Proc. Mental afetivo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 57).

- **Orações desiderativas:**

Exemplo (12):

Neymar	sonha	com o título da Libertadores.
Experienciador	Proc. Mental desiderativo	Fenômeno

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 58).

Orações relacionais: nessas orações são estabelecidos algum tipo de relação entre duas entidades, ou seja, uma espécie de ponte. Para Fuzer e Cabral (2014)

As orações relacionais são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. Ajudam na criação e descrição de personagens e cenários em textos narrativos; contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos (p. 65).

As orações relacionais se dividem em duas categorias: **atributivas**, que têm a capacidade de atribuir características a entidades, permitindo a construção de elementos abstratos de uma classe, os participantes envolvidos são denominados como portador e atributo. As orações relacionais também podem ser **identificativas**, ocorrendo quando um dos participantes envolvidos no processo já está previamente identificado, ou seja, elas servem para representar a identidade única de um ser, e os participantes são denominados de identificador e identificado.

- **Orações atributivas:**

Exemplo (13):

Mário Quintana	é	poeta.
Portador	Processo Relacional	Atributo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 68).

- **Orações identificativas:**

Exemplo (14):

Joaquim Barbosa	é	o primeiro juiz negro do STF.
Identificado	Processo Relacional identificativo	Identificador

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 69).

Orações verbais: são aquelas que têm como propósito criar diálogos, tendo como elemento central os processos de expressão verbal. Elas se concentram na expressão verbal e buscam facilitar a elaboração de textos, como reportagens e narrativas, com o intuito de transmitir opiniões, percepções, argumentos e relatos, contribuindo para a produção de discursos. Nesse tipo de oração, os participantes incluem o dizente, que é o falante que comunica a mensagem; a verbiagem, que é o conteúdo expresso ou comunicável; o receptor, que recebe a mensagem; e por fim, o alvo, que é a ação do processo de expressão verbal, afetando uma entidade envolvida no diálogo.

Exemplo (15):

Dunga	pede	desculpas	à torcida
Dizente	Processo verbal	Verbiagem	Receptor

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 73).

Orações comportamentais: são orações ligadas aos processos que nos possibilitam observar o comportamento. Elas não se encaixam claramente em outras categorias processuais, como as materiais, mentais e verbais, uma vez que representam uma qualidade do comportamento humano (Halliday; Matthiessen, 2004). O participante central é o comportante, que é a entidade que realiza ou sofre o processo conscientemente, e as circunstâncias são usadas para adicionar significado através do contexto. As orações comportamentais podem ser de assunto, relacionadas ao que está sendo dito, e de modo, que abordam características ligadas ao meio (como e com o quê?), qualidade (como?), comparação (como é ou com o que parece?) e grau (quanto?).

Exemplo (16):

Neymar	dança	em evento beneficente.
Comportante	Proc. comportam	Circ. Localização (lugar)

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 77).

Orações existenciais: são aquelas que se referem a algo que existe ou que ocorre. Essas orações são construídas com os verbos haver (com o sentido de existir) e o próprio existir. Nessas orações, o participante envolvido é chamado de existente, que pode ser um fenômeno

de qualquer espécie, pessoa, instituição, objeto, ação ou evento. Geralmente, esses existentes são complementados por circunstâncias, sendo as mais comuns as de localização e modo.

Exemplo (17):

No interior do veículo	havia	a droga embalada	em fardos espalhados pelos bancos.
Circ. Localização (tempo)	Proc. Existencial	Existente	Circ. Modo (Meio)

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 80).

Para tornar mais compreensíveis os processos e participantes descritos no sistema de transitividade, responsável por realizar a metafunção experiencial e que se localiza na variável contextual campo, apresento o quadro síntese a seguir.

Quadro 6 - Tipos de processos e participantes

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

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

No Quadro 6, destacam-se os seis tipos e subtipos de processos conforme classificados por Halliday e Matthiessen (2004), que estão detalhados nesta seção. Dado que o quadro se

destina a ser um resumo completo do sistema de transitividade, alguns tipos de orações presentes no quadro não foram abordados nesta pesquisa, visto que priorizei as mais relevantes para o escopo do estudo. A seguir, será apresentada a metafunção interpessoal.

3.1.5 Metafunção interpessoal

Para Halliday (1994), a função interpessoal da linguagem fundamenta-se no princípio de que os falantes, durante a interação, assumem um papel discursivo para si e indicam um papel complementar para seus interlocutores. Isso significa que, ao emitir uma ordem, o falante se posiciona como alguém autorizado a dar a ordem e, simultaneamente, posiciona o interlocutor como aquele que pode e deve executar a ação ordenada. Dessa forma, a função interpessoal revela os papéis e as relações que os interlocutores estabelecem durante as trocas comunicativas. De acordo com a visão de Thompson (1996), a linguagem funciona como uma via de mão dupla, uma vez que uma das principais razões para o seu uso é a troca e negociação de significados com outras pessoas.

Nesse contexto, Eggins (1994) destaca que a metafunção interpessoal explora os significados da oração como troca, ou seja, como os significados são produzidos a partir da interação entre os participantes do discurso. Por meio dela, são explorados os significados da oração como instrumento de troca de informações e intenções entre os interlocutores. Assim, para desempenhar a função de troca de significados, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) apresenta o sistema de modo, que é um recurso linguístico essencial para expressar os propósitos e as atitudes dos falantes durante a interação. Para Fuzer e Cabral (2014)

Na GSF, há dois papéis fundamentais da falar: *dar* e *solicitar*. Dar significa “convidar a receber”, e solicitar significa “convidar a dar”. Nesse sentido, o falante/escritor não está somente realizando algo para si, ele está também demandando algo de seu ouvinte/leitor (p. 104, grifos das autoras).

Para Martin e White (2005, p. 7), na metafunção interpessoal, “os recursos estão preocupados com negociação de relações sociais: como as pessoas estão interagindo, incluindo os sentimentos que elas tentam compartilhar²²”. Nessa metafunção, os recursos têm diversos propósitos comunicativos, servindo tanto como expressão pessoal quanto como interação

²² Tradução minha. No original: concerned with negotiating social relations: how people are interacting, including the feelings they try to share (Martin; White (2005, p. 7).

social. São utilizados para informar, solicitar, oferecer e expressar avaliações de atitude em relação a alguém ou algo presente no discurso. Na realização da metafunção interpessoal, a sentença não se limita apenas a representar alguns processos, como fazer, acontecer, dizer, sentir, ser ou ter. Além dos processos, há vários participantes e circunstâncias envolvidos. Com isso, a sentença é organizada em dois constituintes: Modo oracional e Resíduo.

O sistema de MODO para Martin *et al.* (1997, p. 57), “é o recurso gramatical para realizar um movimentos interativo no diálogo²³”. Diz respeito ao funcionamento do sistema em conjunto com a estrutura, considerando de que forma o falante/escritor estrutura as orações durante uma interlocução.

O Modo oracional é composto por dois elementos fundamentais: Sujeito e Finito. O Sujeito desempenha a função semântica de permitir que o falante/escritor se expresse no evento comunicativo, facilitando a troca de informações. Essas expressões podem ser variadas, incluindo aceitação, negação, afirmação, dúvida, contradição, entre outras. Por sua vez, o Finito representa as variáveis temporais e modais da proposição, acrescentando especificidades ao sentido da sentença.

Quanto ao Resíduo, ele é constituído pelos elementos: predicador, complemento e adjuntos. O predicador é estabelecido por um elemento gramatical parte constituinte do grupo verbal. O complemento é formado por um elemento com potencial para realizar o sujeito, mas não o faz, embora complemente a sua estrutura. Os adjuntos têm a função de complementar o sentido da proposição, embora não sejam considerados elementos essenciais na oração. Observemos o exemplo a seguir:

Exemplo (18):

Modo oracional		Resíduo	
<i>Sujeito</i>	<i>Finito</i>	<i>Predicador</i>	<i>Complemento</i>
A escola	tem	que se adequar	ao momento

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse exemplo, o Modo oracional é composto pelo sujeito ‘A escola’ e o Finito ‘tem’, enquanto o resíduo tem o predicador ‘que se adequar’ com o complemento ‘ao momento’. A oração completa expressa a necessidade de a escola buscar meios para se adequar ao momento

²³ Tradução minha. No original: is the grammatical resource for realizing an interactive move in dialogue (Martin *et al.*, 1997, p. 57).

(de expansão tecnológica). O Modo oracional é responsável por transmitir essa ideia de possibilidade na estrutura da frase.

O uso da linguagem na interação humana implica em fazer escolhas que estão intrinsecamente ligadas ao Sistema de Modo da língua, que responde às necessidades de interação entre os falantes. Esse Sistema cria um ambiente propício para trocas e negociações entre papéis e identidades, revelando dimensões interpessoais que envolvem poder, solidariedade, intimidade, julgamentos e atitudes dos falantes uns em relação aos outros.

Segundo Thompson (1996), a comunicação tem como objetivo primordial proporcionar a interação entre as pessoas, estabelecendo e mantendo ligações sociais entre elas. Isso significa que quando nos dirigimos a alguém, temos um propósito específico, seja para influenciar suas atitudes e comportamentos, fornecer informações, explicar nossas atitudes e comportamentos, ou até mesmo solicitar informações que ainda não conhecemos. Nessa mesma linha de pensamento, Painter (2001) corrobora com Thompson, enfatizando que a metafunção interpessoal desempenha um papel fundamental na interação, principalmente na negociação de julgamentos e atitudes entre o falante e o seu interlocutor. Essas abordagens ressaltam a importância da linguagem como meio de estabelecer relações interpessoais e alcançar objetivos comunicativos específicos. Nesta pesquisa, dá-se destaque à metafunção interpessoal, pois ela engloba os significados relacionados aos sentimentos e atitudes.

3.1.6 Metafunção textual

Para a LSF, ao utilizarmos a linguagem, o significado ideacional, relaciona-se ao conteúdo da mensagem, o significado interpessoal, reflete tanto as dinâmicas sociais quanto as avaliações pessoais, que se mesclam com o significado, o textual. Nesse significado, a organização estrutural confere à sentença sua qualidade de mensagem, permitindo simultaneamente a expressão da linguagem como um ato comunicativo. De acordo com Thompson (1996), ao analisar a linguagem sob a perspectiva da metafunção textual, o objetivo é compreender como essa metafunção constrói significados em mensagens que se adequam aos contextos comunicativos em que ocorrem. Portanto, para uma compreensão mais profunda da estrutura das mensagens.

Segundo Halliday (1994), a metafunção textual é composta por dois níveis de sistema que estão interligados e desempenham o papel de organizar as mensagens no texto. Este é denominado de estrutura de informação, localizando-se nos níveis de conteúdo da mensagem,

onde se divide em informação dada e informação nova. Além disso, há a estrutura temática, que se concentra na organização ao nível das sentenças. De forma mais específica, o autor a divide em dois componentes funcionais essenciais: o Tema e o Rema.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 128), “na estrutura da informação, os segmentos organizados vão sendo relacionados entre o que é Dado e o que é Novo.” O Dado compreende aquilo que os participantes na comunicação já conhecem ou elementos que podem ser recuperados no contexto do texto ou da situação. Em contrapartida, o Novo consiste na informação que o falante/ouvinte desconhece ou não pode prever, ou seja, é o que o falante deseja que o interlocutor venha a saber.

O Tema, de acordo com Halliday (1994), é o elemento que inicia a mensagem e sinaliza o que é mais relevante nela. Ele aparece no início da oração, enquanto o restante da oração, que se relaciona com o Tema, é chamado de Rema. A estrutura temática serve para organizar os elementos na oração, tornando a compreensão da mensagem mais fácil para o ouvinte. O Tema age como um indicador que mostra aos leitores e ouvintes o ponto de partida da mensagem, onde os falantes ou escritores começam e para onde estão indo no desenvolvimento do texto. Este ponto de partida pode estar no início do texto, do parágrafo ou da oração.

Exemplo (19):

O Brasil perde para Holanda.

Laranja Mecânica destrói o sonho do Hexa.

Antes do jogo, Lúcio e Van Bronckhorst leem mensagem contra racismo.

Brasil Laranja Mecânica Antes do jogo,	perde para Holanda. destrói o sonho do Hexa. Lúcio e Van Bronckhorst leem mensagem contra racismo.
Tema	Rema

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 132).

Nas orações declarativas, o Tema pode representar os participantes através de um grupo nominal, enquanto grupos adverbiais ou preposicionados podem indicar circunstâncias. Em determinados casos, o Tema assume a função de Sujeito, nessas orações, geralmente dispostas na ordem direta dos termos, o Tema é denominado de Tema não marcado. Por outro

lado, temos os Temas marcados, acontece quando há uma correspondência entre o Tema e o sujeito, e é perceptível na construção da ordem indireta na elaboração e organização da oração.

Na próxima seção, o foco principal recai sobre o Sistema de Avaliatividade, que foi selecionado como o quadro teórico-metodológico para as análises realizadas. A seguir, será fornecida uma explicação detalhada acerca desse sistema.

3.2 O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005), surgiu no final da década de 80, inicialmente proposto por Martin (2000). No entanto, outros pesquisadores como Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005) aprofundaram essa abordagem. Inicialmente, o sistema de Avaliatividade foi aplicado em estudos no campo da linguística educacional na Austrália, focados em programas de letramento baseados em gêneros textuais. Com o tempo, a pesquisa sobre a avaliação como recurso interpessoal no discurso expandiu-se para outras áreas de interesse, abrangendo diversos campos do conhecimento.

É um sistema interpessoal no âmbito da semântica discursiva, que possibilita analisar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem. Ele se ocupa de abordagens funcionalistas e possui uma perspectiva semântica, voltadas à análise do discurso em um dado contexto comunicativo. Toma por base a metafunção interpessoal, que possibilita a análise do modo como ocorre a negociação de atitudes em um determinado discurso. Esse Sistema enfatiza a natureza interativa do discurso e é empregado para estabelecer relações sociais e interpessoais, objetivando expressar aos leitores ou ouvintes os sentimentos em relação a pessoas e coisas (Martin; Rose, 2003).

Martin e White (2005, p. 33) afirmam que "podemos identificar a avaliação como um sistema interpessoal no nível da semântica discursiva²⁴". Assim, o principal objetivo dele é reconhecer as avaliações presentes na linguagem, concentrando-se nos recursos avaliativos utilizados pelo produtor do texto e na forma como esses recursos são negociados nas relações interpessoais. Ou seja, são analisados os tipos de significados interpessoais que influenciam a dinâmica da interação social manifestada nos textos.

²⁴ Tradução minha. No original: we can locate appraisal as an interpersonal system at the level of discourse semantics (Martin; White, 2005, p. 33).

De acordo com os autores, as avaliações presentes nos textos têm um interesse significativo, não apenas por revelarem os sentimentos e valores do falante/escritor, mas também por sua possível relação com o status de autoridade construído pelo texto (Martin; White, 2005). Existem três tipos principais de Atitudes, por elas expressamos emoções e sentimentos, emitimos julgamentos sobre o caráter ou avaliamos coisas. Essas atitudes podem ser classificadas da seguinte forma:

- **Afeto:** recursos utilizados para expressar emoções e sentimentos;
- **Julgamento:** recursos utilizados para julgar o caráter;
- **Apreciação:** recursos utilizados para atribuir valor às coisas.

As atitudes são expressas em determinada Gradação e Engajamento. Dito de outra maneira, quando realizamos uma avaliação, também selecionamos o nível de amplificação, seja maior ou menor, do mesmo modo indicamos o que estamos apreciando em nossa avaliação, ou seja, o que é avaliado.

Corroborando com essa perspectiva, Vian Jr. (2010), destaca

pode-se assim dizer que as atitudes que expressamos distribuem-se por três campos: afeto, julgamento e apreciação, além de, ao externalizarmos grafo-fonologicamente nossas atitudes, optamos por graduá-las e o fazemos em relação ao envolvimento com nossos interlocutores e também em relação ao que está sob avaliação. [...] As atitudes, a partir da perspectiva do Sistema da Avaliatividade, podem ainda ser vistas como um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente por meio de diferentes estruturas gramaticais (p.20).

Com efeito, a avaliação no discurso se origina de sistemas semânticos que se concretizam léxico-gramaticalmente com o propósito de enfatizar, ampliar ou diminuir o que está sendo avaliado.

O sistema de avaliatividade está dividido em três campos de interação: **Atitude**, **Engajamento** e **Gradação**. De acordo com Martin (2004), cada um dos campos é considerado uma região de significados. A Atitude desempenha um papel central no processo avaliativo, pois é responsável por expressar nossos sentimentos, reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliações de objetos e situações.

Para Martin e White (2005) o Engajamento refere-se aos recursos semânticos discursivos que permitem que a voz autoral se posicione em relação a outras vozes e posições alternativas interpretadas, como parte do jogo comunicativo atual. Eles descrevem o

Engajamento, dividindo-o em Monoglossia, quando os enunciados não fazem referência a outras vozes e pontos de vista, e Heteroglossia, quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas.

No que diz respeito à Gradação, ela é composta por dois subsistemas: Força e Foco, ela busca situar os fenômenos de acordo com a intensidade com que ocorrem e está relacionada ao ajustamento de uma avaliação. Em outras palavras, refere-se à "o quanto forte ou fraco o sentimento é²⁵" (Martin; White, 2005, p. 37), dito de outro modo, preocupa-se com a gradabilidade. Uma vez que os recursos são graduáveis, a Gradação consiste em ajustar o grau de uma avaliação, ou seja, determinar o quão forte ou fraco é o sentimento expresso. Essa Gradação pode ser alcançada através de intensificação, morfologia comparativa e superlativa, repetição e vários aspectos grafológicos, bem como pelo uso de palavras intensificadas, como, por exemplo, utilizar "odiar" para expressar "não gostar". A figura a seguir representa o sistema de Avaliatividade, juntamente com os seus subsistemas, adaptado, conforme o que propõe os autores Martin e White.

Figura 15 - Sistema de Avaliatividade



Fonte: Adaptado de Martin e White (2005, p. 38).

Segundo Almeida (2010a), é válido destacar a estreita relação entre os três subsistemas: atitude, engajamento e gradação, uma vez que cada um sustenta e complementa o outro. Em outras palavras, a atitude engloba as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou origens da atitude, e a gradação focaliza a intensificação das avaliações, tanto para mais como para menos.

²⁵ Tradução minha. No original: how strong or weak the feeling is (Martin; White, 2005, p. 37).

Martin (2004) define o termo avaliatividade como englobando todos os usos avaliativos da linguagem, ou seja, esse sistema desempenha a função de expressar, no discurso, os posicionamentos avaliativos do falante/escritor. Esses posicionamentos ocorrem quando o falante/escritor emite suas opiniões ou valores sobre algo ou alguém. O processo de avaliação compreende desde a construção até a interpretação dos valores já atribuídos.

Portanto, cabe ao Sistema de Avaliatividade explicar como esse fenômeno ocorre no discurso, considerando quem avalia, o que é avaliado, os recursos léxico-gramaticais utilizados para realizar as avaliações, e assim por diante. O autor ainda enfatiza que esse sistema é uma abordagem que explora, descreve e explica como a língua é usada nos processos de avaliação. Nos subsistemas, estuda-se como o falante/escritor realiza seus julgamentos sobre pessoas e acontecimentos de maneira geral.

Ao expressarmos os nossos sentimentos, buscamos a solidariedade de nossos interlocutores, seja em forma de simpatia ou antipatia, e, dessa maneira, expressamos sentimentos para compartilhá-los e/ou construir relacionamentos (Martin, 2002).

Neste estudo, em particular, foco no subsistema de Atitude, pois nosso objetivo é analisar como os professores da Educação Básico, que foram entrevistados, manifestam suas avaliações sobre si mesmos, suas práticas de ensino e o uso de ferramentas digitais no contexto educacional, durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. Na sequência, será abordado de forma mais detalhada esse subsistema.

3.2.1 O Subsistema de Atitude

Retomando o sistema de Avaliatividade, ele é composto por três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. O foco deste estudo está na Atitude, que desempenha um papel central na expressão linguística das avaliações, englobando as regiões semânticas de emoção, ética e estética. Segundo Martin e White (2005, p. 35), a Atitude “está preocupada com os nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação das coisas²⁶”. As atitudes ou sentidos atitudinais são divididas em três tipos: Afeto, Julgamento e Apreciação.

²⁶ Tradução minha. No original: is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things (Martin; White, 2005, p. 35).

Para esses autores, quando expressamos as nossas atitudes, elas podem ser vistas como sentimentos institucionalizados. O julgamento diz respeito a proposições sobre comportamento, enquanto a apreciação aborda as proposições sobre o valor das coisas. O afeto, em particular, ocupa uma posição central nas atitudes que expressamos. Os recursos linguísticos para a realização das avaliações têm origem nos estágios iniciais do desenvolvimento linguístico. Assim, a interrelação entre afeto, julgamento e apreciação pode ser melhor explicada pela figura abaixo:

Figura 16 - Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado



Fonte: Traduzida de Martin e White (2005, p. 45).

Como mencionado anteriormente, O subsistema de Atitude abrange três categorias semânticas: Afeto (que expressa sentimentos e emoções), Julgamento (que expressa avaliações éticas) e Apreciação (que expressa avaliações estéticas). Na figura 17, apresento o subsistema e suas categorias.

Figura 17 - Subsistema de Atitude e suas categorias

Fonte: Adaptado de Martin e White (2005).

Nas próximas seções, descrevo os subsistemas de Atitudes, a saber: afeto, julgamento e apreciação.

3.2.1.1 Afeto

O primeiro tipo de posicionamento no subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade encontra-se o afeto, o qual está relacionado diretamente às emoções, revelando o envolvimento emocional dos falantes com o objeto ou pessoa da situação em questão.

De acordo com Martin (2000), o afeto é um recurso semântico utilizado para expressar emoções e sentimentos. Refere-se a avaliações baseadas nos sentimentos dos falantes/escritores, revelando como eles se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos. Nesse sentido, Almeida (2010b) destaca que o afeto

trata-se do registro de sentimentos positivos e negativos: sinto-me feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado. As características do afeto indicam que as pessoas possuem bons (afeto positivo) e maus sentimentos (afeto negativo) que são manifestados de forma explícita ou implícita (p. 101).

A sua realização ocorre por meio de itens léxico-gramaticais, por meio dos epítetos, atributos, processos e adjuntos de circunstância. Os epítetos podem adicionar qualidades, podendo ser do tipo experiencial ou atitudinal. Quando indicam uma qualidade, fazem

referência à propriedade objetiva do objeto ou expressam a atitude subjetiva do falante em relação a esse objeto ou coisa.

Os epítetos podem indicar qualidade, sendo de função experiencial, ou indicar a atitude do falante, tendo função interpessoal. O atributo, por sua vez, se refere a uma qualidade atribuída ou conferida a uma entidade. Quanto ao adjunto de circunstância, ele acrescenta uma característica à situação.

- 1) **Por Atributo:** (...) depois no final do semestre eu percebo que essa coisa já está mais **tranquila, amigável**, já tem mais confiança não é?
- 2) **Por Epíteto:** Eu acho que isso aí é uma coisa **esquisita**.
- 3) **Por processos:** Eu não **gosto** de passar por boba tá?
- 4) **Por adjunto de circunstância:** Ele (o preso) tá quase pronto pra ser inserido na sociedade **definitivamente**.

Fonte: Almeida (2010a, p. 47-48).

Para Martin e Rose (2003/2007) ao explicarem as características do afeto, afirmam que as pessoas possuem sentimentos positivos (afetos positivos) ou negativos (afetos negativos), que podem ser expressos de maneira implícita ou explícita.

Os autores Martin e White (2005) classificam o afeto em três categorias distintas: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação, representadas no nível lexical através de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações.

● **In/felicidade:** englobam as emoções ligadas aos "assuntos do coração" como tristeza, raiva, felicidade e amor. Segundo Martin e White (2005), esses sentimentos abarcam emoções que envolvem sensações de felicidade ou tristeza e a capacidade de direcionar nossos sentimentos para gostar ou não gostar de algo. Exemplo:

- Eu me surpreendi quando eu recebi de alguns alunos todas as atividades que eu tinha mandado na plataforma. (Felicidade)
- Eu chorei, cheguei a chorar. (Infelicidade)

● **In/segurança:** nesta categoria estão contidos os sentimentos relacionados ao bem-estar social, incluindo ansiedade, temor e confiança. Essas emoções estão relacionadas aos nossos sentimentos de paz ou ansiedade em relação ao ambiente e às pessoas ao nosso redor. Exemplo:

- Eu também tenho uma facilidade na questão da informática. (Segurança)
- Para mim, foi um desafio (Insegurança)

● **In/satisfação:** contempla as emoções relacionadas à busca de objetivos, como tédio, desprazer/desagrado, respeito e curiosidade. Essas emoções estão associadas ao sentimento de realização ou frustração em relação às atividades em que estamos envolvidos, incluindo nossos papéis como participantes ou espectadores da ação. Exemplo:

- Eu também me sensibilizei com os outros colegas. (Satisfação)
- Para mim, foi um desafio (Insatisfação)

As categorias do subsistema Afeto destacadas acima, são acompanhadas por exemplos retirados do *corpus* da pesquisa. Em todos os exemplos, é apresentada oração com polaridade positiva, seguida de uma negativa. Na próxima seção, abordo o subsistema de Julgamento.

3.2.1.2 Julgamento

O julgamento, categoria semântica de atitude, corresponde à avaliação das atitudes das pessoas, relacionadas ao seu caráter e ao modo como se comportam. De acordo com Martin (2000), o julgamento pode ser compreendido como uma institucionalização do sentimento, ou seja, refere-se às normas de comportamento que direcionam as pessoas em relação à forma de agir ou não. Nessa perspectiva, Almeida (2010b), destaca

esse recurso semântico ressalta as qualidades do falante/escritor, podendo ser realizado gramaticalmente pelos epítetos e atributos. Ele traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica. Nessa perspectiva, o julgamento tem a ver com questões de “ética”, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento (p. 106).

Martin e White (2005), observam que esse recurso semântico contempla as qualidades do falante/escritor e pode ser dividido em julgamentos referentes à estima social e à sanção social. Além disso, podem ser realizados através de advérbios, atributos e epítetos, grupos nominais ou por meio de verbos.

O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais, já o de sanção social implica elogio e condenação, muitas vezes acompanhado de complicações

legais. Geralmente, esse tipo de julgamento, seja de estima social ou sanção social, está relacionado à posição institucional de quem avalia. No entanto, o avaliador possui respaldo, dependendo da posição que ocupa, para julgar as pessoas de forma positiva ou negativa.

Martin e White (2005) retomam as ideias de Eggins e Slade (1997) ao afirmarem que os julgamentos de estima social tendem a ser policiados pela cultura oral, seja por meio de boatos, fofocas, brincadeiras e diversas histórias. Quanto aos julgamentos de sanção social, estes são escritos e codificados como regras, éditos, regulações e leis sobre comportamento, de acordo com o Estado e a igreja, resultando em penalidades e punições que podem ser aplicadas a quem infringe ou quebra determinado código ou lei. Os julgamentos de estima social classificam-se em termos de normalidade, capacidade e tenacidade.

Os julgamentos de sanção social estão relacionados ao conjunto de normas ou regulamentos morais e legais estabelecidos culturalmente, sendo categorizados em duas vertentes: veracidade e propriedade. Para facilitar a identificação e categorizar as avaliações de julgamento, algumas perguntas podem ser feitas, conforme proposto por Almeida (2010a) com base em Martin (2000):

- **Normalidade:** o comportamento do indivíduo é pouco usual, especial, comum?
- **Capacidade:** o indivíduo é capaz, competente?
- **Tenacidade:** o indivíduo é confiável, dependente?
- **Veracidade:** o indivíduo é honesto?
- **Propriedade:** o indivíduo é ético?

Fonte: Almeida (2010a, p. 54).

O quadro a seguir, exemplifica os tipos de julgamento, juntamente com os exemplos com exemplos de julgamento sejam eles positivos ou negativos.

Quadro 7 - Tipos de julgamento

ESTIMA SOCIAL	JULGAMENTO POSITIVO	JULGAMENTO NEGATIVO
Normalidade Capacidade Tenacidade	Sortudo, normal, afortunado. Poderoso, inteligente, talentoso. Corajoso, heroico, resoluto.	Infeliz, desprezível, estranho. Fraco, lento, estúpido. Covarde, imprudente, distraído.
SANÇÃO SOCIAL	JULGAMENTO POSITIVO (Elogio)	JULGAMENTO NEGATIVO (Condenação)

Veracidade Propriedade	Verdadeiro, honesto, autêntico. Bom, moral, ético, justo.	Desonesto, mentiroso, falso. Mal, corrupto, imoral, injusto.
---------------------------	--	---

Fonte: Almeida (2010a, p. 54).

Considerando os subtipos de julgamento, destaco no quadro abaixo alguns exemplos identificados no *corpus* dessa pesquisa, juntamente com a sua classificação, de acordo com subtipo.

Quadro 8 - Exemplos de Julgamento

TIPO DE JULGAMENTO	EXEMPLO
Estima social (Capacidade)	Eu não tinha habilidade nenhuma.
Estima social (Tenacidade)	Eu sou uma vencedora, me sinto uma fortaleza.
Sanção social (Propriedade)	Até que ponto ele (professor) teve compromisso (Com a produção das atividades remotas) e não a gente só jogar a responsabilidade para o governo.

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 8, apresentam-se exemplos que ilustram diferentes tipos de julgamento. Nos dois primeiros exemplos, encontramos avaliações do tipo estima social. No primeiro caso, observa-se uma avaliação de capacidade negativa, em que o sujeito faz uma autoavaliação de sua própria habilidade, expressando sua insegurança em relação ao uso de ferramentas digitais. No segundo exemplo, há uma avaliação de tenacidade positiva, em que o avaliadora se descreve como vencedora e sente-se como uma fortaleza, indicando a coragem e determinação que teve para enfrentar os desafios do ensino remoto.

Por último, no terceiro exemplo, encontra-se uma avaliação do tipo sanção social, subtipo propriedade. Neste caso, o julgamento está relacionado ao compromisso do professor durante o período remoto. Quem avalia questiona o nível de comprometimento do professor em relação ao uso dos recursos e à qualidade do ensino durante o ensino remoto, enfatizando que, na sua visão, o professor recebeu equipamentos e orientações, portanto, deveria cumprir suas responsabilidades de maneira justa e ética. Na sequência, abordo a terceira categoria de atitude.

3.2.1.3 Apreciação

A apreciação, a última categoria semântica da atitude, é responsável por expressar nossas avaliações sobre as coisas, objetos e fenômenos, voltada para o objeto da avaliação. Ela

abrange as reações dos falantes e suas avaliações da realidade, sendo considerada um dos maiores recursos atitudinais disponíveis, pois reflete o modo como os falantes avaliam o texto (oral ou escrito) ou o processo (fenômeno), conforme destacado por Eggins e Slade (1997). Nessa perspectiva, Almeida (2010b), ao retomar Martin e Rose (2003/2007) afirma que

a apreciação diz respeito às avaliações sobre elementos ao nosso redor, bens e serviços de nosso dia-a-dia, tais como 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 (Almeida, 2010b, p. 108).

A apreciação pode ser expressa tanto por elementos lexicais, quanto por orações completas. Tanto palavras como orações podem codificar a expressão de gostos ou desgostos, bem como nossa avaliação pessoal em relação a pessoas, objetos ou entidades concretas com as quais nos deparamos. Do ponto de vista gramatical, os itens lexicais que expressam apreciação tendem a se enquadrar em estruturas com o processo mental de cognição. Além disso, a apreciação, ao realizar uma avaliação descritiva das coisas, pode também ser efetuada por meio de epítetos. Martin e White (2005) definem três tipos de apreciação, que são: **reação**, **composição** e **valoração**, sugerindo algumas perguntas para melhor identificá-las:

- **Reação:** são as reações provocadas nas pessoas pelas coisas, ou seja, como as coisas que chamam a atenção delas. É dividida em reação-impacto e reação-qualidade. A reação-impacto está relacionada ao impacto que as coisas provocam em nós, para facilitar a sua identificação, pode-se fazer a pergunta: isso te cativou? A reação-qualidade refere-se à qualidade das coisas, ou seja, o quanto isso nos agrada. Para identificá-lo, podemos utilizar a pergunta: isso lhe agradou? (Almeida, 2010a).

- **Composição:** corresponde às percepções de proporcionalidade e detalhes em um texto/processo. Nela, concentram-se os sentimentos relacionados à organização, elaboração e a forma como as coisas e objetos foram construídos ou elaborados. Assim como a reação, ela está dividida em equilíbrio e complexidade. A composição de equilíbrio, está relacionada ao equilíbrio das coisas, para identificá-las podemos fazer a pergunta: isso se mostrou equilibrado? A composição de complexidade, refere-se ao nível de complexidade das coisas, para identificá-las podemos utilizar a pergunta: isso foi difícil de compreender? (Almeida, 2010a); (Martin; White, 2005).

- **Valoração:** corresponde às nossas avaliações da significação social do texto/processo. Esse tipo de apreciação relaciona-se ao valor atribuído às coisas ou objetos.

Para identificar esse tipo de apreciação, podemos fazer a pergunta: isso valeu a pena? (Almeida, 2010a).

Quadro 9 - Exemplos de Apreciação

TIPO DE APRECIÇÃO	EXEMPLO
Reação-impacto	O Meet não foi tanto quanto a gente esperava.
Reação-qualidade	Eu acho uma coisa maravilhosa [Google Sala de Aula].
Composição-equilíbrio	Deu uma luz, mas deveria ser melhor [os cursos ofertados pela secretaria municipal de educação].
Composição-complexidade	Ninguém sabia o que fazer [no início do ensino remoto], mas à medida que as coisas foram acontecendo e a gente foi vendo que era possível.
Valoração	Mas também tudo muito remoto [cursos e especialização], muito difícil da gente assimilar.

Fonte: elaborado pela autora.

No Quadro 9, estão apresentados exemplos que ilustram os tipos de apreciação, que foram coletados a partir do *corpus* desta pesquisa. Encerro este capítulo, com a apreciação, que é a última categoria do subsistema de Atitude. No próximo capítulo, detalharei a metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, descrevendo os procedimentos e as estratégias utilizadas na coleta, análise e interpretação dos dados. Detalha-se o caminho percorrido, desde a escolha do método de pesquisa até os processos de análise e interpretação dos resultados, incluindo as etapas e os procedimentos adotados, justificando as escolhas realizadas e discutindo suas implicações para o alcance dos objetivos propostos.

A metodologia desempenha um papel importante na condução de qualquer pesquisa, pois define a rota a ser seguida e as ferramentas utilizadas para responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos. De acordo com Castro (2013), o método é definido como "o caminho ou meio pelo qual se chega ao resultado", nesse sentido, Minayo (2009), complementa

entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (p. 14).

4.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem metodológica de uma pesquisa está relacionada aos seus objetivos, assim como uma bússola está para o navegante. A bússola aponta o caminho a ser seguido, da mesma forma que a escolha dos métodos norteiam a trajetória da pesquisa e determinam a direção a ser tomada.

As pesquisas podem seguir pelo menos três abordagens metodológicas: quantitativas, qualitativas e mistas (Creswell, 2010). Destaco as duas primeiras, mas antes de definir os tipos de abordagens e justificar a escolha para o presente estudo, recorreremos ao quadro elaborado por Dicker (2009), com base no referencial bibliográfico de autores variados, que estabelece um comparativo entre pesquisa qualitativa e quantitativa, facilitando a compreensão.

Quadro 10 - Pesquisa qualitativa x Pesquisa quantitativa

Dimensão	Qualitativa	Quantitativa
Objetivo	Compreender razões, valores, motivações e fenômenos	Determinar causas. Quantificar dados e generalizar resultados
Abordagem	Observacional	Experimental
Pressuposição básica	Realidade construída a partir de fenômenos socialmente construídos	Realidade construída a partir de fatos mensuráveis
Pesquisador	Participante do fenômeno	Neutro, imparcial
Coleta de dados	Pequena, poucos casos	Grande
Análise de dados	Análise não-estatística, subjetiva, imperativa	Análise estatística, sumarização
Resultados	Compreensão inicial, baixa generalização e replicação	Determinantes, com alto grau de generalização e replicação

Fonte: Dicker (2009, p. 47).

A pesquisa qualitativa²⁷ tem como propósito compreender, descrever e, por vezes, esclarecer fenômenos sociais a partir de uma perspectiva interna e diversificada. Neste estudo, adota-se essa abordagem para investigar a relação entre a utilização de ferramentas digitais no ensino emergencial remoto e a geração à qual os professores pertencem. Como destacado por Bauer e Gaskell (2008, p. 68), o "o verdadeiro objetivo da pesquisa qualitativa não é quantificar opiniões ou indivíduos, mas sim explorar o espectro de opiniões e as distintas representações sobre o tema em questão". Assim, o enfoque deste estudo está em compreender como os educadores avaliam o emprego de ferramentas digitais no contexto do ensino emergencial remoto, ocasionado pela pandemia de COVID-19.

A pesquisa quantitativa, para Aliaga e Gunderson (2002), tem por objetivo explicar fenômenos por meio da coleta de dados numéricos e métodos estatísticos, buscando testar hipóteses, realizar experimentos, comparar resultados e comprovar teorias para identificar padrões que possam ser generalizados para contextos semelhantes. Chizzotti (2011) complementa essa definição ao destacar que a pesquisa quantitativa, muitas vezes associada ao caráter experimental, tem como base a necessidade de estabelecer o determinismo funcional através de meios quantificáveis, pressupondo uma natureza uniforme e logicamente organizada que permite a reprodução de eventos e a previsão de ocorrências a partir da constância e frequência observada.

²⁷ A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (Dezin; Lincoln, 2006, p. 23, grifos do autor).

A presente pesquisa também adotará a abordagem quantitativa. Essa escolha se fundamenta na necessidade de investigar a hipótese formulada neste estudo, que sugere que a diversificação no uso das ferramentas digitais e sua aplicabilidade durante e após o ensino emergencial remoto ocorreram de forma mais eficaz entre os professores da geração Y em comparação aos da geração X. A opção pela abordagem quantitativa se justifica devido à importância de quantificar o uso das ferramentas digitais, possibilitando uma análise estatística dos dados coletados.

Para concluir a definição das abordagens qualitativa e quantitativa, é válido recorrer às considerações de Dezin e Lincoln (2006), que estabelecem uma comparação entre as duas abordagens, descrevendo-as e enfatizando o papel do pesquisador

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores (p. 23).

Uma pesquisa também pode ser classificada como mista ou quali-quantitativa, que para Paiva, esse tipo de pesquisa, “[...] se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta dos dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (Paiva, 2019, p. 13).

Concordando com essa aceção, Döurnyei (2007), afirma que a abordagem quali-quantitativa, que será utilizada neste estudo, é adequada para analisar questões complexas. Para o autor, as palavras podem ser usadas para atribuir significado aos números, enquanto os números podem trazer precisão às palavras. Como o próprio autor argumenta, essa abordagem pode ser integrada à Linguística Aplicada (LA), quando o pesquisador tem interesse em analisar não apenas a qualidade, mas também a quantidade de um fenômeno.

Esta pesquisa também se insere no campo da Linguística Aplicada, uma vez que sua abordagem visa a compreender a percepção dos professores em relação ao uso de ferramentas digitais no contexto do ensino emergencial remoto. A LA, conforme definida por Martelotta (2008), concentra-se na resolução de problemas associados à linguagem em situações do mundo real. Nesse sentido, a presente pesquisa direciona seu olhar para um problema prático no âmbito educacional, buscando entender como os profissionais da educação percebem e utilizam as ferramentas digitais como parte de seu repertório pedagógico.

Diante do exposto, essa pesquisa se enquadra na abordagem quali-quantitativa, pois envolve a interpretação dos textos selecionados para análise e a contagem de ferramentas digitais utilizadas, além da recorrência de elementos léxico-gramaticais de Atitude presentes nas respostas dos professores entrevistados, que serão melhor detalhadas no capítulo 5.

Para a compor o *corpus* desta pesquisa, fez-se uso do gênero entrevista, por meio da aplicação de questionários semiestruturados. A opção por esse gênero deve-se ao fato de permitir que os entrevistados se expressem livremente. Para Flick (2012, p.115) "o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema", portanto, justifica-se a escolha do método.

Ao adotar uma abordagem socio-semiótica, que está embasada na visão de Halliday e Matthiessen (2004) de que a linguagem é um fenômeno complexo e multifacetado, composto por uma ampla gama de significados que estabelecem conexões que indicam a função do texto em transmitir e revelar o que é falado ou escrito. Além disso, esta pesquisa também se enquadra no aspecto léxico-gramatical, uma vez que, as análises serão realizadas por meio da identificação dos elementos linguísticos utilizados pelos professores da Educação Básica sobre o uso das ferramentas digitais durante o ensino remoto, com o objetivo de compreender as avaliações pertencentes ao subsistema de Atitude conforme proposto pelos autores Martin e White (2005).

Para a análise dos dados, o Subsistema de Atitude (Martin; White, *Ibid.*) será utilizado como base principal. Isso ocorre, porque as características semântico-discursivas presentes no *corpus* expressam “sentimentos, emoções, julgamentos de caráter e avaliações” (Vian Jr., 2011, p. 19). A Atitude, enquanto subsistema, possibilita uma visão abrangente por meio do modelo Sistêmico-Funcional da linguagem, permitindo a compreensão de múltiplas perspectivas complementares que auxiliam na interpretação da linguagem em uso, possibilitando “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação aos grupos de falantes e dos contextos de uso” (Gouveia, 2009, p. 14).

Esta pesquisa pode ser categorizada como um estudo analítico do discurso, uma vez que examina as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos professores entrevistados ao responderem às perguntas do questionário, influenciadas pelos significados que essas escolhas possibilitam, expressando suas ideias, pensamentos sobre os acontecimentos, experiências com o uso de tecnologia, aspectos da docência e sua percepção do mundo ao seu redor.

As escolhas semânticas que expressam avaliações são ativadas teoricamente pela metafunção interpessoal da linguagem, representada semanticamente por expressões avaliativas no discurso, ou seja, o Sistema de Avaliatividade. O subsistema de Atitude derivado desse sistema, manifesta-se em avaliações afetivas, julgamentos e apreciações, podendo ser positivas ou negativas, dependendo da percepção dos interlocutores. No capítulo 5, serão apresentadas as avaliações encontradas no *corpus* dessa pesquisa mais detalhadamente. Na sequência, detalho o *corpus* dessa pesquisa.

4.2 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* deste estudo é constituído por um conjunto de textos em Língua Portuguesa, que foram obtidos por meio de gravações de áudio, com o consentimento dos participantes entrevistados, coletados para servir como base para as análises linguísticas. O *corpus* foi construído a partir de entrevistas que têm como foco a linguagem, com o objetivo de compreender como os professores da Educação Básica utilizaram as ferramentas digitais durante o período de ensino emergencial remoto.

As entrevistas foram realizadas em uma escola pública municipal de Educação Básica que oferta o ensino fundamental II. Depois de selecionar a escola, obtive autorização da Secretaria Municipal de Educação de Paragominas. Em seguida, contatei a gestora da escola para verificar se havia professores efetivos no corpo docente que se enquadrassem nos critérios pré-estabelecidos para este estudo. Após explicar os objetivos da pesquisa e receber a confirmação de que haviam professores que se enquadravam nos critérios, a gestora autorizou a realização do estudo. Com as devidas autorizações e documentos necessários em mãos, submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) para apreciação. Após a análise e parecer consubstanciado pelo CEP, a pesquisa foi apresentada aos professores, convidando-os a participação. A seguir, serão apresentados os participantes deste estudo.

4.3 Participantes

Para a seleção dos participantes deste estudo, foram estabelecidos três critérios específicos de elegibilidade, são eles: a) ter atuado como professor durante o ensino emergencial remoto no contexto da pandemia do Covid-19; b) ter utilizado alguma ferramenta

digital durante esse período; c) ter até 60 anos de idade. Com base nesses critérios estabelecidos, foram convidados dez professores que atendiam ao perfil desejado, independente da disciplina que lecionam.

Como forma de manter o anonimato dos participantes e para preservá-los de quaisquer constrangimentos envolvendo as respostas concedidas nesta pesquisa, eles foram identificados com a letra P (professor), seguida de um número de 1 a 10, que corresponde à ordem em que as entrevistas foram realizadas. Na sequência, algumas informações acerca dos participantes serão apresentadas:

Tabela 1 - Informações gerais sobre os participantes

Participante	Idade	Geração à qual pertence	Sexo	Tempo de docência
P1	49	X	Feminino	30 anos
P2	41	Y	Feminino	16 anos
P3	55	X	Masculino	28 anos
P4	38	Y	Feminino	16 anos
P5	32	Y	Masculino	8 anos
P6	44	Y	Masculino	16 anos
P7	47	X	Masculino	24 anos
P8	54	X	Masculino	23 anos
P9	45	Y	Feminino	16 anos
P10	47	X	Feminino	27 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 2 - Formação acadêmica dos participantes

Participante	Formação acadêmica	Área de formação
P1	Graduação	Linguagens
P2	Graduação + Especialização	Exatas
P3	Graduação + Especialização	Exatas
P4	Graduação + Especialização	Humanas
P5	Graduação + Mestrado	Humanas
P6	Graduação + Especialização	Humanas
P7	Graduação + Especialização	Exatas
P8	Graduação + Especialização	Exatas
P9	Graduação	Linguagens
P10	Graduação + Especialização	Linguagens

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 1, percebe-se que a pesquisa contou com a participação de dez professores, sendo cinco da geração X e cinco da geração Y, além disso, teve um número

equilibrado de participantes de ambos os sexos. Com relação à geração, a seleção foi intencional, pois esta pesquisa pretende investigar se o uso de tecnologias durante o ensino remoto afetou diferentemente as duas gerações. Já a equiparação entre os sexos foi uma coincidência.

Com relação à formação, nota-se que somente dois dos participantes (20%), não possuem algum curso de pós-graduação, independente se *stricto sensu* ou *lato sensu*. Portanto, infere-se que a maioria dos professores participantes reconhecem a importância da formação continuada para o exercício da docência. Na sequência, abordo os procedimentos de coleta e organização dos dados.

4.4 Procedimentos de coleta e organização dos dados

Os autores Dezin e Lincoln (2006), esclarecem que a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, são eles: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos, produções culturais, textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais, que descrevem momentos significados rotineiros e problemáticos dos indivíduos. Portanto, pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, para compreender melhor o assunto ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Dessa forma, pode-se empregar mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Para efetuar a coleta do *corpus*, optou-se pela entrevista semiestruturada. De acordo com Gil (1987) apud Selltiz *et al.* (1967), essa abordagem é bastante apropriada para obter dados sobre o conhecimento, crenças, expectativas, sentimentos, desejos, intenções e ações das pessoas. O autor aponta algumas vantagens para o uso deste método, como a possibilidade de captar a expressão corporal do entrevistado, tonalidade de voz e ênfase nas respostas, além de oferecer melhor flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptá-las aos participantes e circunstâncias, se necessário.

A escolha da entrevista se fundamenta, pois permite aos participantes se expressarem livremente, especialmente considerando que os participantes desta pesquisa lidaram com diversas emoções e inseguranças relacionadas às mudanças no modo de exercer o trabalho docente. Em um curto período de tempo, os professores precisaram reestruturar sua prática docente, que, anteriormente, era exercida de forma presencial e com uso limitado, ou até mesmo

nenhum, recurso tecnológico. Diante desse contexto desafiador, as entrevistas foram conduzidas com questionários semiestruturados, compostos por 18 perguntas distribuídas em três partes distintas, que serão apresentados nesta seção.

Para Minayo (2009, p. 64), a entrevista semiestruturada "combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". Concordando com Minayo, Triviños (1987) esclarece que a entrevista semiestruturada é uma técnica que permite a presença do investigador, além de oferecer liberdade e espontaneidade para o informante, o que enriquece a investigação por meio de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, Triviños (1987, p. 146) caracteriza a entrevista semiestruturada como "aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses, que interessam à pesquisa". Esses questionamentos geram novas hipóteses à medida que as respostas dos informantes são dadas e o investigador-entrevistador tem o papel de definir o foco principal da entrevista.

Observa-se que, ambos autores destacam a importância da entrevista semiestruturada como uma abordagem flexível e que permite a exploração aprofundada do tema em estudo. Enquanto Minayo enfatiza a combinação de questões abertas e fechadas para permitir a expressão livre do entrevistado, Triviños ressalta a relação dos questionamentos com teorias e hipóteses, além do papel ativo do pesquisador na condução da entrevista, ressaltando que essas abordagens complementares contribuem para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos sociais investigados.

Partindo desse princípio, as entrevistas ocorreram individualmente nas instalações da escola, durante os horários de atividade dos professores participantes. Após terem sido convidados a participar e confirmado que atendiam aos critérios estabelecidos, os professores foram apresentados aos objetivos da pesquisa. Ao concordarem com a participação, foram devidamente informados sobre seus direitos legais enquanto participantes do estudo.

Os dez professores que aceitaram participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos consentiram com a gravação do áudio da entrevista, que foram realizadas por meio de um aplicativo de celular chamado "Gravador" disponível para *Android*. As entrevistas tiveram uma duração média de quinze minutos, e os entrevistados discorreram livremente em cada questionamento, com o mínimo de interferência, para deixá-los confiantes e à vontade para emitirem suas opiniões a cada questionamento realizado.

Vale ressaltar que em alguns momentos se fez necessário exemplificar alguns questionamentos, para que o entrevistado compreendesse corretamente o intuito da pergunta, tal interferência se justifica, pois, conforme destaca Lüdke e André (2020, p. 40), “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam de sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.”

Para a apresentação dos dados, seguirei a metodologia proposta por Eggins e Slade (1997), que resume o processo em três etapas: identificação, interpretação e discussão dos itens avaliativos. Os resultados serão organizados em três macrocategorias criadas:

1. Relação dos professores com a tecnologia e formação continuada;
2. O impacto e uso das ferramentas digitais no ensino remoto;
3. Mudanças na prática docente pós-pandemia.

Para compreender a percepção dos professores participantes acerca do uso de ferramentas digitais, foi elaborado um questionário semiestruturado, utilizado como roteiro durante as entrevistas. Com objetivo de direcionar o professor para reflexão sobre o uso das ferramentas digitais durante o período remoto, com intuito de compreender como foi esse período de docência e o uso dessas ferramentas, conforme os objetivos específicos dessa pesquisa: (1) identificar as ferramentas digitais utilizadas pelos professores e suas avaliações sobre elas; (2) categorizar e interpretar os tipos e subtipos do subsistema de Atitude presentes no discurso dos professores ao se referirem às ferramentas digitais; (3) identificar e categorizar os elementos léxico-gramaticais utilizados para realizar as avaliações sobre as ferramentas digitais; e (4) interpretar as avaliações realizadas pelos professores sobre as ferramentas digitais, relacionando-as com a prática pedagógica do professor em sala de aula.

Com base nesses objetivos, o questionário foi dividido em três partes: parte 1 - Identificação básica do entrevistado; parte 2 - Docência e o ensino emergencial remoto; e a parte 3 - Docência pós ensino emergencial remoto. A parte 1 foca nas informações pessoais do entrevistado, como idade, formação acadêmica e atuação docente, com objetivo de traçar o perfil dos entrevistados, embora não conste a pergunta “Sexo”, foi possível inferir as respostas durante a entrevista e pelo nome completo dos entrevistados.

Quadro 11 - Parte 1 do roteiro de perguntas

Parte 1 – Identificação básica do entrevistado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o seu nome completo? 2. Qual sua idade? 3. Qual sua área de formação? 4. Qual nível mais alto de estudos que possui? 5. Quanto tempo de atuação como professor? 6. Qual(is) disciplina(s) lecionou durante o ensino remoto emergencial e quais leciona atualmente?

Fonte: elaborado pela autora.

A parte 2, é composta por questões subjetivas com intuito de compreender como foi o período de docência durante o ensino emergencial remoto, com foco no uso das ferramentas digitais, para entender o funcionamento delas e a relevância do uso para prática docente.

Quadro 12 - Parte 2 do roteiro de perguntas

Parte 2 – Docência e o ensino emergencial remoto
<ol style="list-style-type: none"> 7. Como você autoavalia o seu trabalho docente durante o período de ensino remoto? 8. Como você classifica o seu uso com relação à tecnologia? Você já tinha habilidade/facilidade com o uso de ferramentas digitais? 9. Qual(is) ferramenta(s) digital(is) você usou durante esse período? 10. Você fez algum tipo de curso, oficina ou formação que pudesse te ajudar com o uso das ferramentas digitais durante o período de ensino remoto? Se sim, como você acredita que a formação te ajudou na utilização das ferramentas digitais? 11. Como foi a escolha das ferramentas digitais para incorporar nas suas aulas? 12. Houve alguma orientação por parte da direção/coordenação escolar e/ou secretaria de educação com relação ao uso de ferramentas digitais? Se sim, quais? 13. Como você acha que o uso dessas ferramentas digitais te ajudou na sua prática docente? 14. Pensando especificamente nas ferramentas digitais que você utilizou, você julga que todas funcionaram como você esperava? 15. Você considera que alguma das ferramentas digitais utilizadas por você não deram muito certo? Por quê? 16. Pensando nas que funcionaram, quais delas você acredita que teve sucesso no uso durante as suas aulas? Por quê?

Fonte: elaborado pela autora.

Na parte 3, os questionamentos são direcionados para que o entrevistado reflita sobre a sua docência após o ensino emergencial remoto, bem como o uso de ferramentas digitais nas aulas presenciais.

Quadro 13 - Parte 3 do roteiro de perguntas

Parte 3 – Docência pós ensino emergencial remoto
<p>17. Você ainda utiliza alguma ferramenta digital, mesmo com o retorno presencial das aulas? Se sim, quais?</p> <p>18. Como você se percebe enquanto docente agora, pós-pandemia? Você acredita que a sua prática docente mudou?</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Embora se tenha seguido a ordem das perguntas do roteiro apresentado, em algumas ocasiões fez-se necessária a realização de perguntas complementares para obter uma melhor compreensão das respostas dos entrevistados. Da mesma forma, quando os entrevistados demonstraram dúvidas, estas foram esclarecidas para garantir que suas respostas estivessem alinhadas com os propósitos das perguntas. Na próxima seção, detalho os procedimentos de análise dos dados.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

É importante considerar que a pandemia desencadeou diversas consequências, sejam sociais ou financeiras, que acarretaram situações diversas, como perda de vidas, dificuldades financeiras, entre outras questões, que impactaram a sociedade de um modo geral, não só os professores, como também os alunos, mas sobretudo o trabalho dos professores diante desse cenário. Como Nóvoa (2000, p. 17) destaca, “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, dessa forma, as avaliações, embora estejam mais relacionadas ao trabalho docente, é natural que apresentem percepções sobre a vida pessoal e julgamentos de si próprio para além da capacidade docente.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, buscou-se identificar as avaliações dos professores em relação ao uso das ferramentas digitais, bem como à sua prática docente durante e após o período de ensino remoto. Dessa maneira, entenderemos a percepção dos professores em relação à tecnologia de modo geral, a escolha das ferramentas digitais e seu impacto na carreira docente, e também da importância da formação continuada, considerando que muitos

professores tiveram que adquirir novas habilidades para enfrentar as demandas do ensino remoto.

Para subsidiar essas análises, o nosso aporte teórico está amparado nos estudos em Avaliatividade (Martin; White, 2005), melhor apresentados e discutidos no Capítulo 3 deste trabalho. As análises que proponho utilizará procedimentos quantitativos e qualitativos, respectivamente, para identificação e quantificação das ferramentas digitais utilizadas durante o ensino emergencial remoto, identificação e quantificação de ocorrências de avaliatividade, interpretação e categorização das realizações avaliativas, e por fim para analisar a contribuição do uso das ferramentas digitais para prática docente como um todo.

Após a conclusão das entrevistas, procedeu-se à transcrição dos dados, essa etapa foi realizada com auxílio de uma ferramenta de transcrição chamada *Transkriptor*²⁸, que pode ser acessada por meio de um site próprio. Após realizar o *upload* dos áudios das entrevistas, a ferramenta realiza a transcrição de forma automatizada e gera um arquivo de texto, no entanto, faz-se necessário revisar a transcrição e editar, caso necessário, antes de baixar o arquivo da transcrição finalizada. É uma recomendação, apesar da alta taxa de eficácia da ferramenta. Ao final é possível baixar o arquivo em vários formatos, inclusive, no formato *.txt*, formato compatível com o programa *AntConc*, que ajudará na análise do *corpus*.

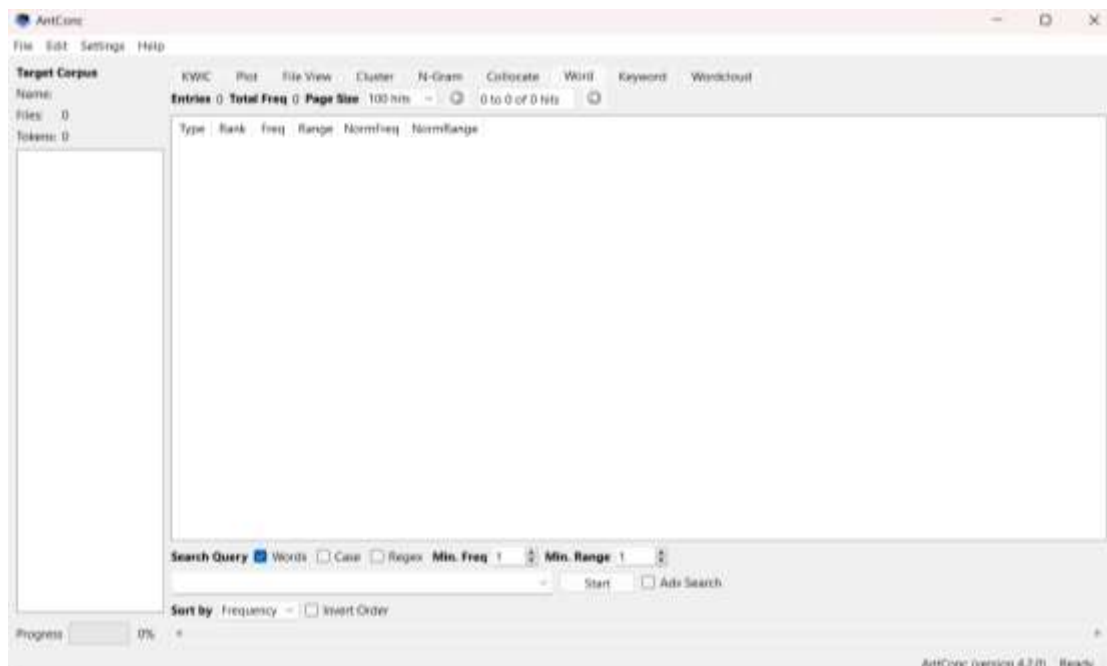
Após esse processo, foram removidas as falas do entrevistador do documento de texto gerado. Os gráficos oriundos dos dados quantitativos serão feitos por meio do programa Microsoft Excel, versão 2019. Para análise dos dados qualitativos, o *corpus* será submetido à ferramenta *AntConc 4.2.0* versão para o sistema operacional *Windows 11*.

Nesta pesquisa utilizei o programa *AntConc 4.2.0*, que é uma ferramenta computacional multiplataforma, disponível para os principais sistemas operacionais, de forma gratuita. Este programa pode gerar dados quantificáveis e é utilizada para análise de *corpus* linguísticos. Foi desenvolvido pelo professor Laurence Anthony, da Universidade de Waseda, em Tóquio, Japão e é disponibilizado gratuitamente para *download* no site do autor²⁹. Conforme apresentado na figura 18:

²⁸ Disponível em: <https://app.transkriptor.com/uploader>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

²⁹ Disponível em: <https://laurenceanthony.net/software.html>. Acesso em: 08 jun. 2023

Figura 18 - Tela inicial do programa AntConc



Fonte: Programa *AntConc* (2022).

O *AntConc* é projetado como um conjunto de ferramentas de análise de *corpus* muito úteis, entre elas a função *Word List* (Lista de Palavras), que gera a quantificação da ocorrência e os tipos de léxicos em cada texto. Além disso, possui uma interface amigável e intuitiva, o que facilitou o processo de utilização do software, mesmo para aqueles que possuem pouca experiência em análise de *corpus*.

Após gerado a *Wordlist*, as perguntas foram divididas em três partes, de acordo com as macrocategorias de análise criadas, que serão detalhadas na seção seguinte. A análise dos excertos ocorreu na ordem em que as perguntas do roteiro foram respondidas. Não foi estipulado um número específico de excertos para análise, pois foram utilizados quantos se fizeram necessários para responder às perguntas desta pesquisa.

Para identificar as ocorrências avaliativas no *corpus* à luz do sistema de Avaliatividade e do seu subsistema de Atitude, sigo um percurso analítico que envolveu a identificação dos elementos avaliados e a classificação de acordo com as categorias de afeto, julgamento e apreciação, com os respectivos subtipos e polaridade positiva ou negativa, a organização das ocorrências dos diferentes tipos de Atitude e a interpretação dos resultados.

Considerando que o objetivo da pesquisa é avaliar a percepção dos professores acerca do uso de ferramentas digitais durante o ensino emergencial remoto, bem como as suas implicações e contribuições para sua prática pedagógica, pode-se afirmar que para atingir esse

objetivo, a etapa de análise fora fundamental, para tal, resumo o percurso metodológico adotado por meio da figura abaixo.

Figura 19 - Percurso de análise



Fonte: adaptado de Almeida (2010a, p. 73).

A figura 19 resume o percurso realizado para a realização das análises. Iniciando com a seleção dos itens para avaliação até a conclusão com a interpretação dos resultados. Percebe-se que inicio de forma mais geral com a seleção dos itens, avançando para a classificação e, por fim, a interpretação dos resultados. Na sequência, serão detalhados a apresentação dos dados da pesquisa.

4.6 Apresentação dos dados

Os dados quantitativos serão apresentados em gráficos para melhor compreensão e facilitar a exposição dados obtidos. Foram adotados os seguintes procedimentos: como mencionado anteriormente, os professores serão identificados apenas pela letra "P", seguida de um número correspondente à ordem das entrevistas realizadas, ou seja, de 1 a 10.

Faz-se necessário destacar os símbolos utilizados para compor as marcações, como nem sempre são usadas as falas na íntegra, visto que interessa apenas os trechos em que são

identificados tipos de Atitudes, para tal, os recortes estão representados por meio do símbolo (...), indicando a supressão das sentenças não avaliativas, independentemente se anterior ou posterior ao recorte apresentado. Em determinados exemplos, pode ocorrer a necessidade de substituição de algumas palavras pelas letras "XXX". Essa ação é necessária para ocultar nomes de terceiros mencionados ou informações que possibilitem a identificação dos professores entrevistados, como, por exemplo, seu próprio nome ou a disciplina que lecionam.

Ao apresentar os excertos, as palavras destacadas em **negrito** são aquelas que carregam as avaliações, ou seja, os itens avaliativos inerentes ao subsistema de Atitude. As marcações que apresentarem sublinhado indicam o que ou quem está sendo avaliado. O colchete [] representa o elemento avaliativo de Atitude, conforme observado nas orações destacadas. Em alguns exemplos, poderão apresentar termos destacados entre parênteses (), nesse caso, trata-se do termo elíptico na oração, ou seja, a quem ou a que a avaliação se refere. Além disso, todos os exemplos serão numerados para facilitar sua identificação ao serem referenciados.

Para tornar as análises mais compreensíveis, optou-se por criar três macrocategorias: (1) a relação dos professores com a tecnologia e a formação continuada; (2) impacto e o uso das ferramentas digitais no ensino remoto; e (3) mudanças na prática docente pós-pandemia, abrangendo todas as perguntas da entrevista. Essa organização em macrocategorias facilita a categorização das avaliações encontradas, proporcionando uma visão mais completa das percepções dos participantes. Inicialmente, são apresentados os dados quantitativos, seguidos pelos dados qualitativos de cada macrocategoria.

Em cada macrocategoria, as avaliações serão analisadas segundo o Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005), mais especificamente o subsistema de Atitude, sendo destacadas a cada exemplo as avaliações encontradas de: afeto, julgamento e apreciação, juntamente com seus subtipos.

Para a apresentação e classificação dos elementos atitudinais avaliativos encontrados, recorro ao quadro elaborado por Martin e White (2005) e traduzido por Almeida (2010a), conforme apresentado na sequência. Esses indicadores serão inseridos entre colchetes, após a evidenciação da avaliação.

Quadro 14 - Abreviações dos tipos de Atitude

TIPOS DE ATITUDE	ABREVIACÕES
Atitude positiva	+
Atitude negativa	-
Afeto: felicidade	Felicidade

Afeto: infelicidade	Felicidade-
Afeto: segurança	Segurança
Afeto: insegurança	Segurança-
Afeto: satisfação	Satisfação
Afeto: insatisfação	Satisfação-
Julgamento: normalidade	Normalidade
Julgamento: capacidade	Capacidade
Julgamento: tenacidade	Tenacidade
Julgamento: veracidade	Veracidade
Apreciação: reação	Reação
Reação impacto	Reação-impacto
Reação qualidade	Reação-qualidade
Apreciação: composição	Composição
Composição equilíbrio	Comp-equilíbrio
Composição complexidade	Comp-complexidade
Apreciação: valoração	Valoração

Fonte: adaptado de Almeida (2010a, p. 75).

Encerro este capítulo destacando a apresentação dos dados, com ênfase no quadro de classificação dos tipos de Atitude, que será bastante utilizado para classificar os exemplos retirados do *corpus*. No capítulo seguinte, apresento a análise e discussão dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta e discute os resultados da análise do *corpus* desta pesquisa, composto pelas falas dos professores entrevistados, destacando os elementos léxico-gramaticais utilizados para se referir às ferramentas digitais e realizar avaliações como um todo. Para tal ele está dividido de acordo com as macrocategorias criadas: (1) a relação dos professores com a tecnologia e a formação continuada; (2) impacto e o uso das ferramentas digitais no ensino remoto; e (3) mudanças na prática docente pós-pandemia, abrangendo todas as perguntas da entrevista.

É válido retomar a Atitude, um dos subsistemas do sistema de Avaliatividade, que é composto por três campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação, conforme proposto por Martin e White (2005). Esse recurso é utilizado na linguagem para construir significados de avaliações interpessoais, que também contribuem para a realização das fases e etapas nos textos. Nesta pesquisa, priorizo a análise do subsistema de Atitude, o qual está apresentado mais detalhadamente, com seus subtipos no capítulo 3.

5.1 Relação dos professores com a tecnologia e formação continuada

Nesta seção, abordo as atitudes identificadas no *corpus* que refletem a relação dos professores com a tecnologia e a formação continuada. As respostas fornecidas pelos participantes relacionadas a essa macrocategoria serão apresentadas, englobando tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos.

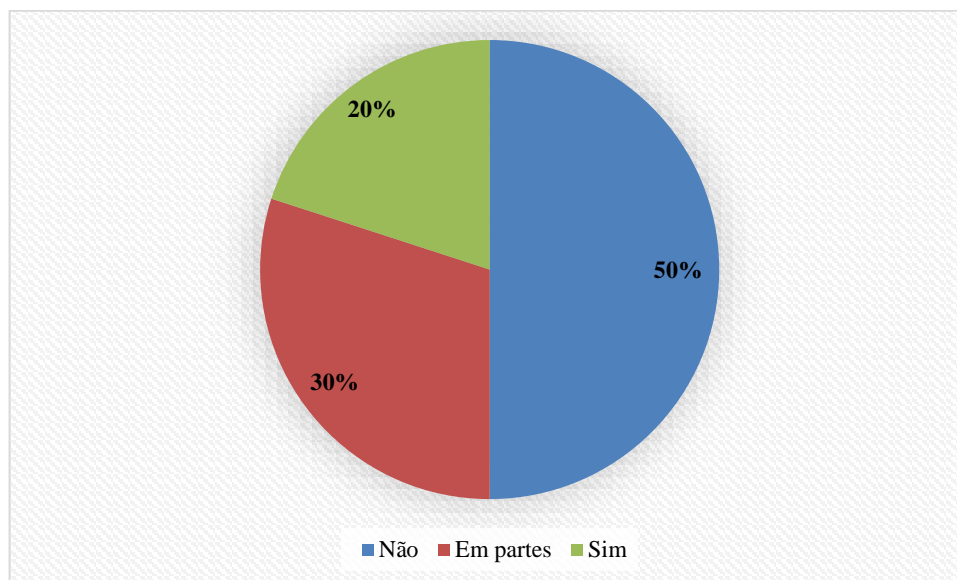
Serão apresentados os dados obtidos a partir das respostas dos professores sobre suas competências em relação à tecnologia, suas habilidades prévias no uso de ferramentas digitais e se realizaram ou não alguma formação para lidar com essas ferramentas no contexto do ensino remoto, entre outras questões. Darei início pela apresentação dos dados quantitativos, seguidos pelos qualitativos.

5.1.1 Dados quantitativos

Com o intuito de compreender a relação dos professores com a tecnologia e o período de ensino emergencial remoto, no qual precisaram utilizar diversas ferramentas digitais, os participantes foram questionados sobre seus conhecimentos prévios em relação ao uso dessas

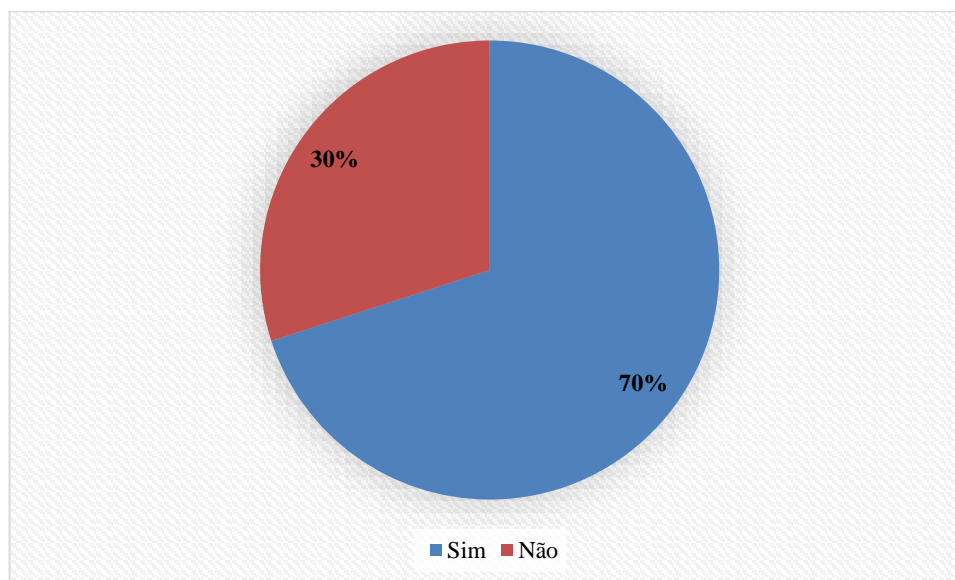
ferramentas, ou seja, se já possuíam alguma habilidade com o uso de ferramentas digitais. As respostas podem ser visualizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Habilidades para lidar com ferramentas digitais



Fonte: elaborado pela autora.

No Gráfico 1, observa-se que a maioria dos professores (50%, equivalente a cinco participantes) relatou não possuir habilidades para lidar com as ferramentas digitais necessárias para o ensino remoto. Apenas 20% (dois participantes) já conheciam ou utilizavam algumas dessas ferramentas antes da necessidade de seu uso, mas também relataram que conheceram novas, porém, sem grandes dificuldades. Os 30% restantes (três professores) responderam “Em partes”, estão agrupados os que afirmaram que conheciam algumas das ferramentas, mas tiveram que aprender novas para continuar ensinando durante esse período desafiador. Embora as questões fossem abertas, foi possível sistematizar as respostas num gráfico para uma melhor visualização dos dados.

Gráfico 2 – Cursos realizados sobre ferramentas digitais

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados do gráfico 2, representa as respostas dada pelos professores quando questionados sobre a realização de algum tipo de curso ou oficina durante o período de ensino remoto. O que mostra que 70% dos professores (sete participantes) afirmaram ter participado de formações que visavam auxiliá-los na aquisição de habilidades para lidar com as ferramentas digitais necessárias durante o ensino remoto. Apenas 30% (três professores) declararam não ter participado de cursos ou oficinas específicas. No entanto, dois desses professores mencionaram que buscaram conhecimento por meio de tutoriais online e vídeos, a fim de adquirir competências no uso de algumas ferramentas digitais que ainda não dominavam. O último deles informou que contou com a ajuda de outros professores da escola em que atuava, que possuíam um pouco mais de experiência com tecnologia. Portanto, é evidente que, de alguma maneira, todos os professores precisaram de ajuda para lidar com as novas exigências das ferramentas digitais usadas durante o ensino remoto, seja por meio de cursos ou oficinas, vídeos e tutoriais disponíveis na internet ou auxílio de alguém com mais conhecimento acerca das ferramentas empregadas.

No Gráfico 1, constata-se que uma parcela significativa dos professores enfrentou desafios ao lidar com as ferramentas digitais necessárias para o ensino remoto, com 50% relatando falta de habilidades prévias. No entanto, esses desafios não impediram que a maioria dos docentes (70%) buscasse aprimorar suas competências, participando de cursos ou oficinas. Esse dado demonstra o esforço e a motivação desses profissionais em adquirir as habilidades

necessárias para enfrentar a nova realidade educacional imposta pela pandemia. Por outro lado, 30% dos professores optaram por outras formas de aprendizado, como tutoriais online e vídeos, para adquirir conhecimento sobre o uso das ferramentas digitais, mas ainda assim, buscaram conhecimento. Essas respostas evidenciam a adaptabilidade e a disposição dos professores em busca de recursos que os auxiliem em seu trabalho, apesar dos desafios enfrentados. Na sequência serão destacados os dados qualitativos desta macrocategoria.

5.1.2 Dados qualitativos

Dando continuidade à apresentação dados referente a esta macrocategoria, destaco alguns exemplos que demonstram a relação dos professores participantes com a tecnologias e também com a formação continuada.

Os excertos analisados consistem em trechos das falas dos entrevistados, com a observação de que, durante o processo de transcrição, foram preservados os traços de oralidade presentes nas falas. Apenas alguns elementos, como pausas, gaguejos, grunhidos, entre outros, foram removidos. Essa ação foi realizada para facilitar a compreensão dos excertos, sem comprometer a compreensão do discurso. Conforme os exemplos a seguir.

Exemplo (1)

P2: Eu não **tinha habilidade nenhuma**. [Capacidade-] Eu só **sabia ligar o computador e digitar no Word**. [Capacidade-] Para mim, **foi um desafio**. [Segurança-] Tinha dias que eu **achava que não ia conseguir**. [Capacidade-] Eu **chorei, cheguei a chorar**. [Felicidade-] Porque eu via que a rede tinha dado essa opção para as crianças não ficarem sem estudo, né? (...) eu **tinha que aprender**. [Capacidade-]. (...) Então **foi difícil** para mim. [Capacidade-]

No exemplo (1), P2 realiza avaliações negativas, principalmente relacionadas às suas habilidades em lidar com tecnologias durante o ensino remoto. Na primeira oração, por meio do processo relacional possessivo (**tinha**) que é intensificado por “nenhuma”, P2 reconhece suas limitações diante das ferramentas digitais necessárias para o novo formato de ensino, sendo reforçada pela segunda oração, ao usar o processo mental cognitivo (**sabia**) ela reconhece que possuía habilidades mínimas, ou seja, o seu conhecimento era muito limitado frente à diversidade de ferramentas digitais que o professor precisou aprender para continuar exercendo

sua profissão. Nas duas ocasiões, ela realiza um autojulgamento de estima social por Capacidade.

Através do processo relacional intensivo (**ser**) flexionado léxico-gramaticalmente na 3ª pessoa do singular do pretérito do indicativo, que relata o quanto foi desafiador para P2 o período de ensino remoto, o que acaba por indicar uma avaliação de afeto negativo do tipo In/segurança. Nela, a professora expressa a dificuldade e falta de confiança em se adaptar ao novo modelo de trabalho remoto, pois seus conhecimentos limitados acerca da tecnologia provocaram dúvidas quanto à continuidade do seu trabalho. Esse tipo de sentimento está relacionado ao bem-estar social, envolvendo ansiedade, temor e confiança, conforme esclarecem Martin e White (2005). Neste exemplo, também, a professora indica que se sente desconfortável devido ao seu conhecimento limitado, como pode ser deduzido por 'eu achava que não ia conseguir', pelo uso do processo mental cognitivo flexionado em 1ª pessoa (**achava**), novamente ela faz uma autoavaliação de julgamento por estima social do tipo capacidade de polaridade negativa, em que se acha incapaz de continuar exercendo a docência frente às novas exigências e habilidades necessárias para o período de ensino remoto.

Outra avaliação de afeto negativo é evidente na oração 'Eu chorei, cheguei a chorar', do tipo in/felicidade, realizada pelo processo comportamental (**chorei**), em que P2 demonstra como se sentiu diante da situação de ter que lidar com as novas ferramentas digitais, mesmo que com conhecimento muito limitado para tal. Martin e White (2005) ressaltam que essa categoria representa as emoções relacionadas ao coração, são sentimentos que abrangem as emoções e envolvem sentimentos felizes ou tristes, nesse exemplo, a professora revela seus sentimentos de descontentamento ao dizer que chegou a chorar.

Há uma autoavaliação do tipo julgamento de estima social por Capacidade a partir dos termos 'que aprender', assim como em 'foi difícil para mim', realiza outro julgamento de Capacidade, ao indicar que ela precisava aprender a utilizar as novas tecnologias para continuar exercendo sua profissão, e esse fato foi um desafio para ela, o que equivale dizer que ela não teve outra opção, precisava aprender a lidar com as novas ferramentas digitais para poder continuar dando aulas, portanto, reforça seu posicionamento quanto ao uso da tecnologia, retratando o período como difícil por conta da sua inabilidade com o uso de tecnologia.

Nas avaliações do exemplo (1), P2 utiliza o pronome pessoal 'eu' em diversos momentos, demonstrando que as avaliações realizadas se referem aos seus próprios sentimentos. Isso significa que o próprio participante consciente sente a emoção, denominado '*Emoter*' pelos autores Martin e White (2005). Além disso, por meio das avaliações, é possível

notar que a participante revela as inseguranças e desafios enfrentados durante o ensino remoto, com avaliações negativas do tipo julgamento de estima social por Capacidade, Afeto do tipo Insegurança e Infelicidade, evidenciando os sentimentos e dificuldades associados à transição para o ensino virtual e ao uso de tecnologias.

Exemplo (2)

P4: Eu já tinha **um pouco de conhecimento**, [Capacidade+] utilizava, mas assim, só eu mesmo para desenvolver algum tipo de conteúdo. Mas **utilizar essas ferramentas** para com os alunos, não fazia parte, né? [Segurança-] E habilidade, habilidade, eu não tinha, e nem conhecimento de muita coisa. [Capacidade-] Eu fui **aprendendo**. [Capacidade+]

No exemplo (2), P4 inicialmente realiza uma autoavaliação positiva do tipo julgamento de estima social por Capacidade, por meio do processo relacional possessivo (**ter**) com intensificador ‘pouco’, juntamente com a nominalização ‘conhecimento’, ela reconhece que detinha conhecimento prévio sobre o uso das ferramentas digitais, e que se sentia confiante em relação ao seu nível de conhecimento ao fazer uso para si própria.

No entanto, ao considerar a utilização dessas ferramentas com os alunos, a professora demonstra insegurança, como se percebe na frase ‘Mas utilizar essas ferramentas para com os alunos, não fazia parte, né?’ ela realiza uma avaliação negativa de afeto do tipo insegurança, por meio do processo material (**utilizar**), juntamente com a nominalização pluralizada ‘essas ferramentas’, P4 justifica que o seu conhecimento era mais para o uso próprio ou produção de algum conteúdo didático, mas para utilização no contexto do ensino remoto, ela se sentiu insegura. Almeida (2010b, p. 105) esclarece que o afeto do tipo in/segurança, “cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam”.

Novamente, a professora faz outro julgamento de estima social por Capacidade, por meio do processo relacional possessivo (**ter**) sendo intensificado pela repetição da nomeação ‘habilidade’ reforçando que não possuía destreza tecnológicas necessárias para exercer a docência no período de ensino remoto. Como pode ser observado em ‘e nem conhecimento de muita coisa’, intensificado pelo ‘muita’, ela esclarece que conhecia poucas ferramentas digitais necessárias para realização do seu trabalho.

Uma autoavaliação positiva de julgamento de estima social do tipo capacidade é percebida em ‘Eu fui aprendendo’, por meio do processo mental cognitivo flexionado no gerúndio (**aprender**), P4 informa que foi adquirindo o conhecimento necessário para lidar no ambiente remoto aos poucos, indicando que mesmo enfrentando desafios e inseguranças, ela se dispôs a aprender e melhorar suas habilidades tecnológicas necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho docente, sua atitude de aprendizado e disposição para melhorar seus conhecimentos, indica uma busca por superar os desafios e se adaptar às novas demandas do ensino remoto.

Exemplo (3)

P7: (...) Eu também **tenho uma facilidade na questão da informática**, [Capacidade+] eu até gostei (ensino remoto) [Felicidade+]. Mas eu também me sensibilizei com os outros colegas, [Normalidade+] **que não tinham a mesma habilidade, afinidade**. [Capacidade-] Porque essa é a palavra.

No exemplo (3), P7 faz uma avaliação positiva de julgamento de estima social do tipo capacidade, expressa através do processo relacional possessivo (**ter**), juntamente com a nominalização ‘facilidade na questão da informática’. Indicando que o participante já possuía habilidades prévias no uso de ferramentas digitais. O que sugere que a transição para o ensino remoto não foi tão desafiadora para ele, como evidenciado pelo uso do termo ‘também’, numa tentativa de justificar o motivo de não ter sido um período caótico, depreende-se, portanto, que ele não enfrentou grandes dificuldades devido às suas habilidades prévias.

Pelo processo mental emotivo (**gostar**), intensificado pelo ‘até’, P7 avalia o ensino remoto, expressando uma avaliação de afeto do tipo felicidade. Ao afirmar que gostou do período, depreende-se que devido à sua habilidade com tecnologia, o período de ensino remoto foi bom.

Pelo processo mental cognitivo (**sensibilizar**), P7 realiza uma avaliação positiva de julgamento do tipo normalidade, onde reflete a preocupação e o respeito que teve em relação aos professores que não compartilhavam da mesma facilidade que ele possuía com relação à informática. De acordo com Almeida (2010a), essa categoria de in/satisfação abrange emoções relacionadas aos objetivos realizados, como tédio, desprazer/desagrado, curiosidade e respeito. Nesse contexto, P7 demonstra seu respeito pelos colegas que enfrentaram dificuldades na utilização das ferramentas digitais necessários ao ensino remoto.

A preocupação com os demais colegas é reforçada na avaliação do tipo julgamento de estima social por capacidade, como podemos observar em ‘que não tinham a mesma habilidade, afinidade.’ Ao enfatizar que esses colegas não possuíam a mesma habilidade e afinidade com a informática, P7 reafirma sua atitude respeitosa em relação às dificuldades enfrentadas pelos outros professores.

Nesse contexto, o exemplo (3) expressa que, para P7, a transição para o ensino remoto não representou um desafio significativo, considerando que o mesmo já tinha familiaridade com tecnologias, portanto, a adaptação foi tranquila, resultando em uma experiência agradável. Ainda assim, é importante notar ele não deixa de se preocupar com os colegas que não possuíam a mesma destreza tecnológica, demonstrando preocupação com os colegas que não compartilhavam da mesma facilidade com a informática, como ele assim descreve.

Exemplo (4)

P10: (...) Lógico que a gente já trabalhava com computador, a gente já levava um vídeo pra sala de aula, a gente fazia apresentação de datashow, [Capacidade+] mas a gente não estava acostumada com a aula remota, **né? Com a aula de plataforma com o Google Meet**, com aula online, a gente não estava acostumada. [Normalidade-] Então foi assim, **bem complicado de início pra gente poder assimilar como é que funcionava**, **né?** [Insegurança-] (...) E foi assim, **muito bruscamente**. [Reação-qualidade-] Foi a tipo assim, **foi praticamente imposto**, **né?** [Reação-qualidade-] Depois que aos poucos que **foram** (secretaria de educação) **trazendo cursos e especialização**, [Reação-qualidade+] mas também **tudo muito remoto**, **muito difícil da gente assimilar**. [Capacidade-/Comp-equilíbrio-]

No exemplo (4), P10, ao empregar o processo material (**trabalhar**) realiza uma avaliação positiva de julgamento de estima social do tipo capacidade, nela a participante indica que possuía alguma familiaridade com recursos tecnológico, pois os utilizava em suas aulas presenciais. O que sugere que possuía algum conhecimento prévio, mesmo que limitado. No entanto, essa avaliação positiva é contraposta por uma avaliação negativa, expressa pelo processo relacional (**estar**), junto com adjunto modal de polaridade (**não**) e o processo mental (**acostumar**), acompanhado de ‘com aula remota, né?’, sendo reforçada pela repetição da frase ‘não estava acostumada’, indicando que o seu conhecimento era suficiente para o uso em sala de aula presencial, pressupondo que ao se tratar do ensino remoto, ela não tinha a habilidade necessária.

P10 também realiza uma avaliação de afeto negativa do tipo insegurança, empregando os processos mental cognitivo e material (**assimilar** e **funcionar**), além do Atributo

‘complicado’ intensificado pelo ‘bem’, juntamente com o adjunto de temporalidade ‘de início’. Demonstrando suas dificuldades ao se adaptar ao ensino remoto mediado por ferramentas digitais, revelando a insegurança decorrente de um conhecimento tecnológico limitado frente à diversidade de ferramentas digitais que precisou utilizar durante o ensino remoto, o que pressupõe que a adaptação ao modelo remoto não foi fácil para P10.

A apreciação também está presente nas avaliações de P10. Pelo processo relacional intensivo (**ser**), com o uso do intensificador ‘muito’ e do adjunto de modo ‘bruscamente’ ela descreve a natureza abrupta da transição para o ensino remoto, através de uma avaliação negativa de apreciação do tipo reação-qualidade. Outra avaliação do tipo reação-qualidade é percebida em ‘foi praticamente imposto’, sugerindo que essa mudança foi contra a sua vontade, ou seja, foi inesperada e ela não se sentia preparada para tal. Para Almeida (2010b)

a apreciação é realizada tanto pelos elementos lexicais como pelas orações completas. Ambas as palavras ou orações podem codificar a expressão de gostos ou desgostos e a nossa avaliação pessoal sobre as pessoas, os objetos ou entidades concretas com que nos deparamos (Almeida, 2010b, p. 108).

P10 reconhece as iniciativas formativas destinadas a apoiar os professores, por meio do processo relacional intensivo (**ser**), do Epíteto ‘cursos e especializações’, processo mental cognitivo (**assimilar**) intensificado pelo ‘muito’, realizando uma avaliação negativa de julgamento do tipo capacidade, ao declarar ‘tudo muito remoto, muito difícil de assimilar’, deixando claro que as formações ofertadas foram desafiadoras de acompanhar e de se aprender algo, especialmente pela modalidade em que estavam ocorrendo, considerando que ela tinha um conhecimento bastante limitado com relação ao uso da tecnologia.

Os exemplos apresentados refletem as diversas percepções e sentimentos vivenciados pelos professores durante a transição para o ensino remoto. Em cada caso, as avaliações estão intrinsecamente ligadas às suas habilidades e adaptação ao uso de ferramentas digitais. Enquanto alguns participantes revelam uma familiaridade prévia com tecnologias e uma adaptação tranquila, como P7, outros evidenciam inseguranças e desafios, como P2 e P10. Além disso, as avaliações também destacam sentimentos de satisfação e preocupação com os colegas, como observado em P7.

Depreende-se, portanto, conforme Ribeiro (2018), aponta, que fazer uso de recursos tecnológicos em sala de aula, mas sem que haja uma mudança de paradigma no ensino, apenas resulta na substituição da ferramenta, sem trazer transformações significativas na prática docente. O que fica claro nos exemplos 1, 2 e 4, onde os professores relatam que já utilizam

alguns recursos e ferramentas digitais para com os alunos, mas sem grandes transformações na sua própria prática, ou seja, apenas se utilizou os recursos ou para produzir algo para se levar para os alunos ou como complemento para expor algum assunto ou conteúdo.

Nessas análises fica evidente a complexidade das experiências emocionais e práticas que os professores enfrentaram durante o ensino remoto, refletindo seus esforços para se adaptarem às novas demandas tecnológicas e pedagógicas impostas pela mudança no cenário educacional, que para alguns foi menos problemática, porque já detinham algum conhecimento prévio, mas para outros foi bem mais complexo.

5.2 Impacto e o uso das ferramentas digitais no ensino remoto

Nesta macrocategoria, explora-se os impactos identificados no *corpus* resultantes do uso das ferramentas digitais no contexto do ensino remoto. Estão englobadas as respostas que abordam a utilização das ferramentas digitais no ambiente de ensino remoto bem como as suas preferências e limitações. Apresento exemplos, extraídos das respostas dos participantes, destacando como as ferramentas digitais influenciaram suas abordagens educacionais, a interação com os alunos e a eficácia geral do processo de ensino mediado por elas. Primeiramente, serão apresentados os dados quantitativos, seguidos dos qualitativos.

5.2.1 Dados quantitativos

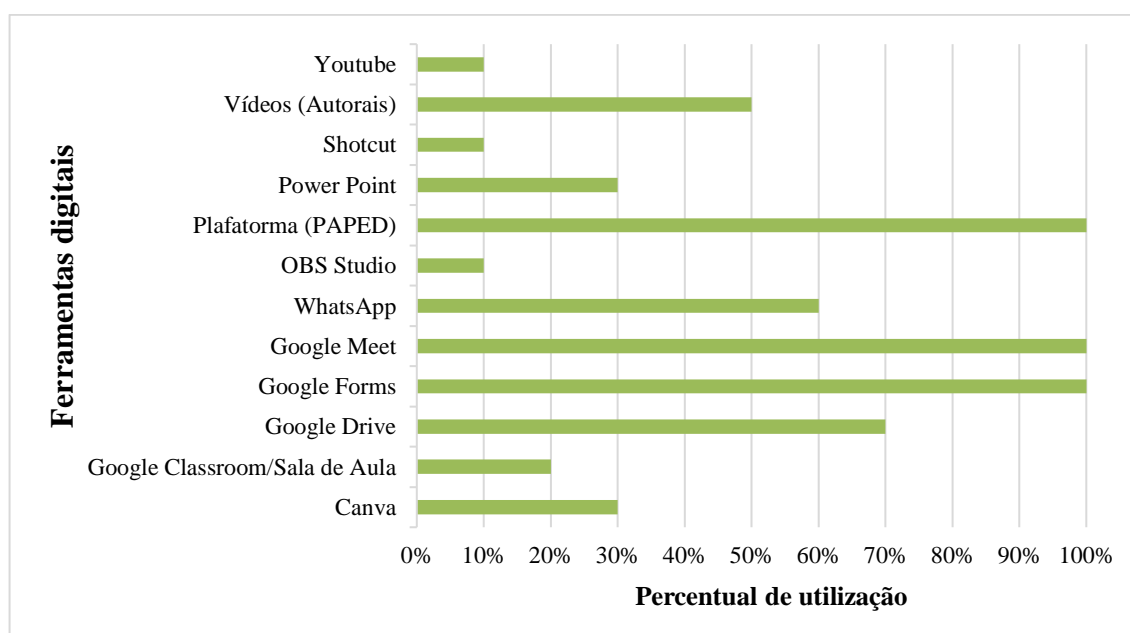
Nesta seção, destacam-se as ferramentas digitais utilizadas pelos professores participantes ao longo desse período. É importante destacar que, para os propósitos desta pesquisa, o termo "ferramentas digitais" abrange uma variedade de recursos tecnológicos que auxiliam na execução de diversas atividades, englobando programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos e outros recursos que fazem uso de tecnologias como computadores, *tablets* e *smartphones*, com o intuito de aprimorar a comunicação, como recurso no âmbito educacional, ampliar o acesso à informação, otimizar processos e proporcionar novas formas de interação.

Contudo, durante as entrevistas, observei que alguns professores, ao serem questionados sobre as ferramentas digitais utilizadas, mencionaram equipamentos de informática, como computadores, celulares, *notebooks* e *datashows*, ao invés de se referirem às ferramentas digitais propriamente ditas. Esse fato sugere uma possível falta de familiaridade com o conceito apropriado de ferramentas digitais.

Com o objetivo de esclarecer e aprofundar a compreensão dos entrevistados sobre o tema, ao identificar a falta de clareza conceitual, ao longo das entrevistas, mencionei exemplos concretos de ferramentas digitais. Essa abordagem teve o propósito de oferecer referências mais claras, permitindo que os entrevistados compreendessem melhor a natureza das respostas esperadas. Essa estratégia revelou-se eficaz para assegurar que as respostas dos participantes estivessem mais alinhadas com o conceito de ferramentas digitais abordado nesta pesquisa.

Quando questionados sobre as ferramentas digitais que empregaram durante o período de ensino emergencial remoto, tanto para interação com os alunos quanto na criação de conteúdo didático, os participantes destacaram pelo menos doze tipos de ferramentas digitais. Conforme estão representadas no gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Ferramentas digitais utilizadas pelos professores



Fonte: elaborado pela autora.

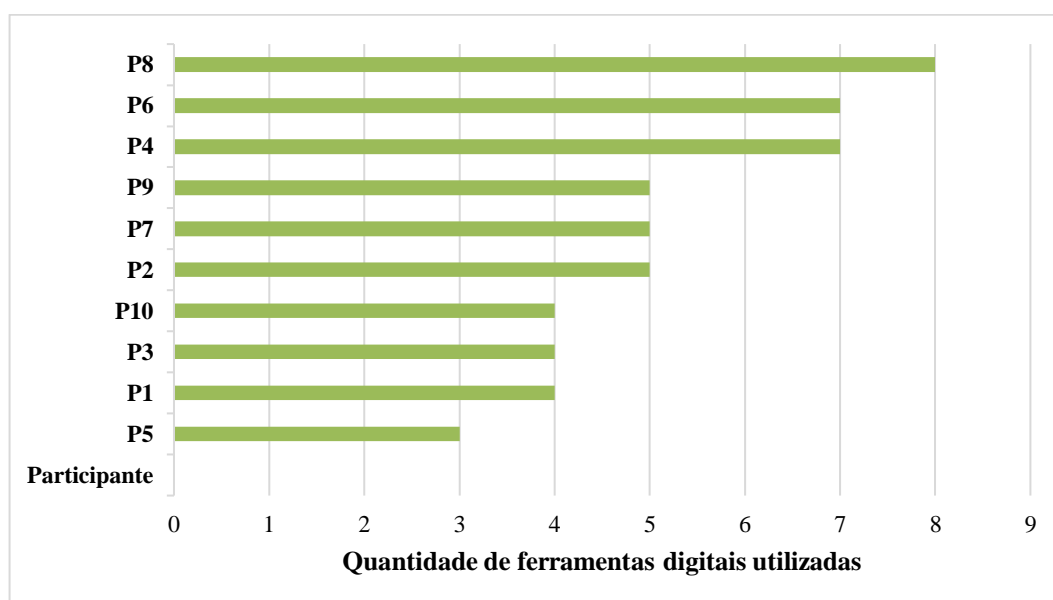
No gráfico 3, estão representadas todas as ferramentas digitais que os participantes declararam que fizeram uso durante o ensino remoto. Percebe-se que o *Google Meet*, *Google Forms* e a plataforma PAPED (adotada pela SEMEC para lançamento de notas e conteúdo, bem como para postagem de aulas elaboradas pelos professores) foram utilizados por todos os participantes, demonstrando a importância dessas ferramentas para o ensino remoto. Embora o *Google Drive* não tenha sido mencionado por todos os participantes, apenas 70% deles o citaram, conforme se apresenta no gráfico. Pode-se inferir, portanto, que todos os participantes utilizaram essa ferramenta, uma vez que a plataforma PAPED não armazena conteúdos, mas

sim direciona para um link externo no *Google Drive*. Em outras palavras, para disponibilizar os conteúdos na plataforma PAPED, eles precisam estar previamente armazenados em nuvem, nesse caso, no *Google Drive*.

O *Youtube*, *Shotcut* e *OBS Studio*, foram as ferramentas menos citadas e consequentemente menos utilizadas, as duas últimas são ferramentas utilizadas para edição de vídeos. O *Youtube*, nesse contexto, era utilizado para indicar algum vídeo de autoria de outras pessoas que pudessem complementar o conteúdo que estava sendo apresentado, ainda assim, apenas 10% (o que corresponde a 1 professor), declarou que utilizou esse recurso. Já os vídeos autorais, são os vídeos que os professores gravavam e enviavam diretamente nos grupos de *WhatsApp* de suas turmas, explicando algum conteúdo relevante, foram utilizados por pelo menos 50% (o que corresponde a 5 professores).

A partir das ferramentas digitais citadas pelos professores, foi possível sintetizar essa informação no gráfico abaixo, o qual apresenta a quantidade mencionada por cada participante durante as entrevistas.

Gráfico 4 - Ferramentas digitais usadas pelos professores durante o ensino remoto

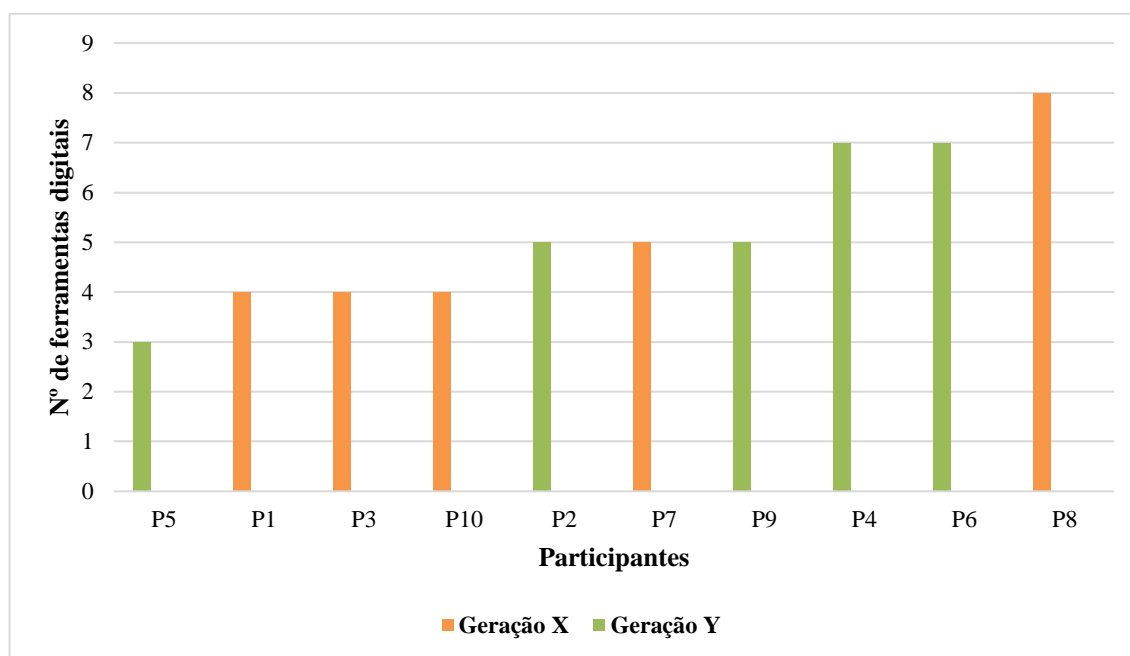


Fonte: elaborado pela autora.

Como evidenciado, apenas um participante adotou 3 ferramentas digitais. Três professores utilizaram respectivamente 4 e 5 ferramentas, enquanto dois deles empregaram sete, e apenas um professor optou por oito ferramentas digitais. A hipótese inicial desta pesquisa sugeria que os professores da geração Y teriam mais facilidade e utilizariam mais ferramentas digitais em comparação com os professores da geração X. No entanto, depreende-se que, em

termos de diversidade no uso de ferramentas, há um equilíbrio. O participante que usou menos ferramentas digitais pertence à geração Y (3 ferramentas), enquanto aquele que utilizou mais (8 ferramentas) pertence à geração X, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 5 - Número de ferramentas digitais x Geração dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico 5 apresenta um comparativo dos números de ferramentas digitais empregadas e a geração a qual pertence cada participante. Com base nos dados coletados, apresenta-se a diversidade no uso de ferramentas digitais durante o ensino remoto pelos professores tanto da geração X quanto da Y. Percebe-se que, embora a geração Y tenha em sua maioria utilizado uma quantidade variada de ferramentas, alguns representantes da geração X demonstraram uma abordagem igualmente versátil. Em contraste com a suposição inicial, um participante da geração X liderou em termos de utilização com oito ferramentas digitais.

Pressupondo que a ideia preconcebida de que a geração Y, por sua familiaridade inata com tecnologias digitais, teria uma vantagem significativa no uso dessas ferramentas e consequentemente na variedade empregada, esta pesquisa revelou um cenário equilibrado entre as duas gerações. Em outras palavras, não há uma correlação clara entre a geração a qual pertence e o número de ferramentas digitais usadas pelos professores, pois a diferença na quantidade de ferramentas empregadas é pequena quando analisadas isoladamente as duas gerações. Os resultados apresentados nesse estudo, devido ao número de participantes limitados pela sua própria natureza, não permitem uma afirmação categórica de que as gerações X e Y

utilizam as tecnologias de maneira equilibrada em contextos educacionais ou até mesmo se há uma influência geracional no emprego das tecnologias, embora seja isso que os dados dessa pesquisa sugerem.

Para ter dados mais concretos, faz-se necessário uma investigação mais aprofundada sobre os fatores que moldam as práticas digitais dos professores, indo além da mera categorização etária, pois diversos fatores precisam ser considerados, desde a infraestrutura das escolas em que atuam até a formação desse professor. Essa complexidade sugere que o impacto do uso de ferramentas digitais no trabalho docente pode ser mais multifacetado do que inicialmente pensado. Outra questão relevante reside no fato de que a própria secretaria de educação orientou o uso de algumas ferramentas digitais, ou seja, pelo menos 3 delas (*Google Meet*, *Google Drive* e a plataforma PAPED), foram usadas de caráter obrigatório. Na sequência, apresento os dados qualitativos desta macrocategoria.

5.2.2 Dados qualitativos

Dando continuidade à apresentação dos dados, nesta seção exploro os dados qualitativos, dos quais, foram extraídos exemplos do *corpus* que estão relacionados à autoavaliação do trabalho docente durante o período de ensino remoto, a escolha e incorporação de ferramentas digitais às aulas remotas, considerando a possível orientação por parte da direção/coordenação escolar e/ou secretaria de educação. Além disso, exploro a percepção dos professores sobre o uso dessas ferramentas e se elas contribuíram para aprimorar sua prática docente, etc. Nesse sentido, esta macrocategoria busca demonstrar as diversas facetas relacionadas ao emprego de tecnologias no ensino remoto, através das avaliações dos professores.

Exemplo (5)

P1: **Eu acredito que foi satisfatório.** (o próprio trabalho docente durante o ensino remoto) [Valoração+] Só que aí tem a contrapartida, né? **Dos alunos que não tinham tanto acesso. Contribuiu para que não fosse tão eficaz,** (o ensino remoto) [Comp-equilíbrio-] mas não da minha parte, entendeu? **Da minha parte eu tentei dar o meu melhor, né?** [Capacidade+]

No exemplo (5), P1 inicia realizando uma auto avaliação a respeito do seu trabalho enquanto docente durante o ensino remoto. Para isso faz uso do processo mental cognitivo

(**acredito**), onde realiza uma avaliação de julgamento positiva do tipo valorção. Nesse exemplo, P1 reconhece o exercício da docência de forma positiva, expressando estar satisfeita com o seu próprio desempenho. Ao utilizar o Atributo ‘satisfatório’, destaca seus esforços para oferecer o melhor ensino possível diante das circunstâncias desafiadoras. No entanto, P1 também reconhece a contrapartida representada pelos alunos que enfrentaram dificuldades de acesso. Conforme se observa na utilização do processo relacional (**fosse**), intensificado pelo ‘tão’, onde destaca que a não participação dos alunos, por conta da dificuldade de acesso, a impossibilitou de desenvolver um trabalho pedagógico como gostaria. Assim, realiza uma avaliação negativa do tipo Apreciação por composição: equilíbrio, onde reconhece que o ensino remoto não aconteceu da forma que esperava devido ao baixo acesso dos estudantes às atividades propostas.

Dessa forma, a professora também faz uma ressalva quanto ao seu desempenho, ao fazer uso do processo material (**tentei dar**) realiza uma avaliação do tipo julgamento por estima social de capacidade, destacando que fez o que estava ao seu alcance, apesar da dificuldade de acesso dos alunos, desempenhou o seu papel de docente da melhor forma possível, dando o melhor de si, frente à situação imposta.

Essa perspectiva ressalta a disparidade no acesso à educação durante o ensino remoto, impactando a eficácia do processo educacional. A dualidade entre o esforço do professor e as limitações dos alunos revela a necessidade de abordagens mais equitativas e inclusivas no que se refere ao acesso às tecnologias. A realidade retratada pela participante com relação à participação dos estudantes está relacionada à falta de acesso às tecnologias por parte dos alunos. Conforme destacado pela UNESCO (2023), onde 31% dos estudantes do mundo inteiro não foram atingidos pelo ensino remoto; além disso, 72% desse grupo são compostos pelos mais economicamente desfavorecidos.

Exemplo (6)

P7: **Foi bom para mim**, (o período de ensino remoto) [Reação-qualidade+] foi bom porque **eu gosto de coisas novas**, [Felicidade+] e **gosto também de desafios**. [Felicidade+]

No exemplo (6), P7 se utiliza do processo relacional (**foi**), acompanhado do Atributo ‘bom’, para classificar o período de ensino remoto. Assim, ele realiza uma avaliação positiva do tipo Afeto por felicidade, descrevendo esse período de maneira satisfatória para si. É possível inferir que o seu processo de adaptação ao ensino remoto foi tranquilo.

O participante justifica sua resposta ao empregar o processo mental emotivo (**gosto**), conforme esclarecem Fuzer e Cabral (2014, p. 57) “as orações mentais emotivas, também chamadas de afetivas, expressam graus de sentimentos ou afeição”. Percebe-se que o participante manifesta seus sentimentos ao declarar gostar de ‘coisas novas’ e ‘desafios’, realizando avaliações positivas do tipo apreciação por reação qualidade e do tipo afeto por felicidade respectivamente. Nessas afirmações, ele esclarece sua predileção por novidades, sugerindo uma atitude aberta e receptiva a mudanças e inovações no ambiente educacional. Por isso, o período de ensino remoto foi menos desafiador para ele, classificando-o como bom, e reforça a ideia de que encarou o ensino remoto como uma oportunidade para superar obstáculos e desenvolver suas habilidades.

Exemplo (7)

P9: Eu me avalio como esforçada, [Capacidade+] e eu consegui, [Capacidade+] **foi satisfatório** (o seu trabalho docente durante o ensino remoto) [Satisfação+]. No que eu consegui desenvolver, [Capacidade+] sim. Então, eu consegui, [Capacidade+] graças a Deus, né? **Valeu o meu esforço**. [Valoração+]

Em (7), P9 inicia sua fala fazendo uso do processo mental cognitivo (**avalio**), seguido do Atributo ‘esforçada’ para realizar uma avaliação positiva do tipo julgamento por capacidade, reconhecendo sua determinação ao enfrentar a mudança repentina do ensino presencial para o remoto. Ao mesmo tempo, ela realiza uma auto avaliação do seu trabalho docente, ao fazer uso do Atributo ‘satisfatório’, indicando que, dentro das possibilidades, alcançou os objetivos propostos em seu papel durante o ensino remoto. A participante expressa uma avaliação de afeto por satisfação positiva, revelando seu contentamento com a condução do trabalho nesse período, sugerindo uma superação de obstáculos, possivelmente associados às complexidades do ensino remoto.

Novamente, P9 realiza novas avaliações positivas de julgamento do tipo capacidade por meio do processo mental (**consegui**), sendo possível inferir que a participante enfrentou desafios no ensino remoto, mas superou as dificuldades, evidenciando êxito no desenvolvimento de seu trabalho docente. Considerando o esforço para lidar com as tecnologias necessárias para continuar atuando no ensino remoto como positivo, que pode ser percebido ao expressar uma avaliação do tipo apreciação por valoração positiva em ‘valeu o meu esforço’. Onde infere-se, que apesar das adversidades enfrentadas durante o processo, ela conseguiu conduzir seu trabalho de maneira satisfatória, o que se revelou como um estímulo motivador.

Exemplo (8)

P10: Eu acredito que não consegui desenvolver bem o meu trabalho, [Capacidade-] [...] **Por conta de a gente não ter habilidade**, [Capacidade-] **por conta de a gente não ter uma formação específica**, [Capacidade-] é diferente. [...] Eu Acredito que deixei muito a desejar. [Capacidade-]

Em (8), P10 usa o processo mental cognitivo (**acredito**) em conjunto com o processo mental desiderativo (**consegui**), para realizar uma autoavaliação negativa do tipo estima social por capacidade, sendo fundamentada pelo processo relacional possessivo (**ter**), intensificada pelo adjunto modal de polaridade ‘não’ associado à nominalização ‘habilidade’, onde justifica a razão pela qual não conseguiu desenvolver seu trabalho docente conforme suas expectativas.

A resposta da participante ressoa com o que Kenski (2007) destaca, a falta de conhecimento dos professores para o uso pedagógico eficaz da tecnologia, independentemente de ser esta recente ou antiga. De fato, professores, em geral, não são formados para a integração pedagógica de tecnologias em suas salas de aulas, especialmente as TICs.

P10 considera que o seu desempenho foi aquém devido à ausência de uma formação adequada. Ao empregar o processo relacional possessivo (**ter**), seguido do Atributo ‘uma formação específica’, a participante destaca a sua insatisfação, e realiza uma avaliação negativa de Julgamento por Capacidade, associando o seu desempenho insatisfatório à falta de formação continuada na área de tecnologias. Em conformidade com a explicação de Kenski, P10 admite a falta de preparo para lidar com as tecnologias necessárias ao ensino remoto.

Além disso, pelo processo mental cognitivo (**acredito**), intensificado pelo ‘muito’, ela realiza uma autoavaliação negativa de estima social por capacidade, sugerindo que a participante reconhece que poderia ter alcançado resultados muito melhores caso tivesse recebido a formação adequada para lidar com a diversidade de ferramentas digitais exigidas durante o período de ensino remoto.

Exemplo (9)

P2: **Foram de extrema importância** (as ferramentas digitais). [Valoração+] Porque se não fosse assim, como chegaria as crianças, né? Então, **foi uma prática fundamental** (o uso das ferramentas digitais). [Valoração+]

Exemplo (10)

P3: Ajudaram, né? (as ferramentas digitais) **E isso é muito bom.** [Felicidade+] **Hoje em dia a gente já tem um domínio quase total** [Capacidade+] por conta do ensino remoto.

Exemplo (11)

P5: [...] nós professores **já não sabíamos usar muitas ferramentas digitais e o aluno muito menos** [Capacidade-] [...] Essas ferramentas acabaram sendo essenciais para a gente nesse período. [Valoração+]

Nota-se que os professores reconhecem a importância do uso de ferramentas digitais para manter a continuidade do processo educacional em circunstâncias desafiadoras, como o ensino remoto. Essas tecnologias tornaram-se essenciais para superar as barreiras físicas, possibilitando a interação virtual entre professores e alunos, como evidenciado nos exemplos (9), (10) e (11).

Ao serem questionados sobre como essas ferramentas os auxiliaram em sua prática pedagógica, observa-se, em (9), a participante faz uso dos processos relacionais (**foram**) e (**foi**) juntamente com os Atributos ‘de extrema importância’ e ‘uma prática fundamental’ para expressar uma avaliação de apreciação positiva do tipo valoração, onde reconhece e justifica a importância essencial das ferramentas digitais, pois desempenharam um papel fundamental para garantir que os conteúdos chegassem aos alunos, e o processo de ensino tivesse continuidade e eficácia.

Já em (10), o professor usa o Atributo ‘bom’, intensificado pelo ‘muito’ para marcar a apreciação do tipo reação qualidade, ressaltando a percepção do entrevistado acerca da importância central das ferramentas digitais na facilitação do processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. P3 o aprendizado obtido em virtude da necessidade de utilizar tais ferramentas, expressando uma avaliação positiva por capacidade. Isso se evidencia ao considerar que, devido a necessidade de utilização das mesmas, atualmente o professor detém um domínio praticamente completo das ferramentas digitais essenciais para o ensino remoto.

Além dos participantes reconhecerem o papel central das ferramentas digitais no contexto do ensino remoto, também foram destacadas a falta de conhecimento dos alunos para lidar com as ferramentas digitais, conforme sinalizado no exemplo (11). Nele, o participante se utiliza do adjunto modal de polaridade (**não**), do processo mental cognitivo (**sabíamos**) e do processo material (**usar**) para realizar uma avaliação negativa de capacidade, onde reflete uma conscientização sobre as limitações prévias em relação à competência tecnológica tanto dos alunos quanto dos professores. Além disso, utiliza o Atributo ‘essenciais’ que diz respeito à

Apreciação por valoração positiva para destacar a relevância das ferramentas digitais para o ensino remoto, sugerindo uma capacidade adaptativa e disposição para aprender diante das novas demandas impostas por esse formato de ensino.

Indo de encontro com as percepções dos participantes, que reconhecem a importância da tecnologia no contexto do ensino remoto, ressaltando a necessidade de aprendizado tanto para os professores quanto para os alunos para a utilização eficaz das ferramentas digitais, estão alinhadas com a visão de Moran (2007), quando diz que a promoção da inovação no uso de tecnologias na educação requer formação adequada não apenas para os professores, mas também para os funcionários e até mesmo os alunos, abrangendo aspectos técnicos e pedagógicos.

Ao serem questionados sobre como as ferramentas digitais contribuíram para a sua prática pedagógica e se as ferramentas selecionadas funcionaram como esperava, de uma maneira geral, os participantes indicaram que aquelas que facilitaram algum tipo de interação com os alunos foram as mais eficazes, conforme se observa nos exemplos seguintes.

Exemplo (12)

P1: O **forms** foi muito bom, [Valoração+] **porque a gente consegue acompanhar aquilo que os meninos estão respondendo.** [Comp-equilíbrio+]

Exemplo (13)

P4: **Eu gosto muito do Google forms,** [Felicidade+] **mas a gente encontra barreiras como a falta de acesso, não é todo aluno que consegue acessar.** [Comp-equilíbrio-]

Exemplo (14)

P9: Elas (ferramentas digitais) **funcionaram como a gente esperava.** [Valoração+] **Pena que tem a questão da internet, né?** [Comp-equilíbrio-] **O acesso não era bom.** [Comp-equilíbrio-] [...] **O Google Classroom, dá muito certo, eu acho uma coisa maravilhosa.** [Reação-qualidade+] **O Google Forms também.** [Reação-qualidade+] **Eu acredito que deu muito certo tudo que a gente tentou trabalhar.** [Comp-equilíbrio+] Eu pelo menos, **o que eu lembro agora deu certo, todas funcionaram** (ferramentas digitais).

Nos exemplos (12), (13) e (14) os participantes mencionam a ferramenta *Google Forms*. No primeiro exemplo, P1 usa o processo relacional (**foi**) intensificado pelo ‘muito’, para

expressar uma avaliação do tipo Apreciação por valoração e outra de composição equilíbrio, para justificar o motivo pelo qual considera a ferramenta eficaz.

Já P4, emprega o processo mental emotivo (**gosto**), intensificado pelo ‘muito’, para justificar a escolha da ferramenta. Ao mesmo tempo que considera o *Forms* uma boa opção, reconhece que os alunos enfrentaram dificuldades, seja por falta de familiaridade com as ferramentas ou por ausência de equipamentos tecnológicos e conexão à internet. Assim, ao usar o processo material de extensão (**encontra**), expressa uma avaliação de Apreciação do tipo Composição equilíbrio, sugerindo que, embora como docente goste da ferramenta, ela ainda encontra dificuldades em utilizá-la, uma vez que nem todos os alunos conseguem usá-la.

No exemplo (14), P9 menciona o *Google Classroom* como uma ferramenta muito relevante. Inicia sua fala com o processo material criativo (**funcionaram**) para realizar uma avaliação positiva de Apreciação do tipo valoração. Nesse contexto, sugere que, as ferramentas digitais utilizadas durante o ensino remoto foram eficazes. Apesar de reconhecer o êxito delas, a participante expressa novas Apreciações negativa do tipo Composição equilíbrio, ao abordar os desafios enfrentados durante esse período, destacando as limitações de conectividade que afetaram a eficácia dessas ferramentas.

Ao mencionar o *Google Classroom*, P9 expressa uma Apreciação positiva do tipo Reação qualidade, intensificado pelo ‘muito’, juntamente com o Atributo ‘uma coisa maravilhosa’. Reconhecendo a utilidade dessa ferramenta, especialmente durante o período remoto, ela estende essa avaliação positiva ao *Google Forms*, implicitamente atribuindo a mesma qualidade, realizando uma Apreciação positiva do tipo Reação qualidade. A participante reitera a satisfação com o uso das ferramentas digitais, por meio do processo mental cognitivo (**acreditar**), expressa uma avaliação de Composição equilíbrio, referindo-se de forma coletiva, ao grupo de professores por meio do ‘a gente’, sugerindo que tanto ela quanto os demais professores de sua escola também tiveram a mesma percepção, ou seja, todas as ferramentas digitais que se propuseram a usar funcionaram bem.

Além do mais, P9, ao se referir a si mesma, por meio do processo mental cognitivo (**lembrar**), expressa uma nova Apreciação do tipo composição equilíbrio, reforçando que todas as ferramentas digitais que recorda ter utilizado funcionaram de maneira satisfatória, ressaltando a efetividade percebida das ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas durante o ensino remoto.

Exemplo (15)

P2: As aulas no Meet que eu fazia foram ótimas, [Valoração+] porque a gente via e interagia com eles (os alunos). [Comp-equilíbrio+]

Exemplo (16)

P5: O Google Meet e o WhatsApp foram ferramentas bem essenciais. [Valoração+]

Exemplo (17)

P8: O Meet foi bom. [Valoração+] [...] Eu usei muito Meet porque nós tínhamos aulas síncronas, funcionou bem, deu certo. [Comp-equilíbrio+] Os alunos entravam (nas aulas síncronas), mas sempre tem uma limitação, principalmente com relação ao acesso, né? Nem todos tinham acesso. [Comp-equilíbrio-]

Os exemplos (15), (16) e (17), as ferramentas mencionadas foram o *Google Meet* e o *WhatsApp*. A primeira foi empregada para conduzir encontros síncronos com os alunos, enquanto a segunda foi utilizada para o envio de materiais didáticos, avisos, entre outros. No primeiro exemplo, P2 usa o processo material criativo (**fazia**) vinculado ao processo relacional (**foram**), juntamente com o Epíteto ‘ótimas’ para realizar uma Apreciação do tipo Valoração. Além disso, pelos processos comportamentais (**via e interagia**), expressa uma Apreciação por Composição equilíbrio, onde justifica seu apreço pela ferramenta ao destacar a possibilidade de interação em tempo real com os alunos durante os encontros virtuais.

Em (16), o processo relacional (**foram**), intensificada pelo ‘bem’ junto do Atributo ‘essenciais’, expressam uma Apreciação do tipo Valoração. O que denota não apenas a percepção da relevância, mas também a indispensabilidade dessas ferramentas para apoiar as práticas pedagógicas durante períodos de ensino remoto. O *Google Meet*, empregado para encontros síncronos, proporcionou uma interação virtual valiosa entre professores e alunos, facilitando a continuidade do processo educacional. Por sua vez, o *WhatsApp* emergiu como uma ferramenta versátil, utilizada para o envio de materiais didáticos, comunicados e demais recursos, contribuindo para a manutenção da comunicação efetiva e fornecendo suporte adicional às atividades acadêmicas.

No exemplo (17), destaca-se Apreciação por Valoração, ao utilizar o Atributo ‘bom’ para se referir ao *Google Meet*. O participante enfatiza o uso frequente dessa ferramenta, especialmente durante a realização de aulas síncronas, indicando que ela atendeu às necessidades do ambiente educacional remoto. Além disso, P8 reforça sua opinião com outra Apreciação do tipo Composição equilíbrio, onde utiliza os Atributos ‘bem e certo’ para

reafirmar que a ferramenta foi útil e funcional. No entanto, o participante demonstra uma visão equilibrada ao reconhecer uma limitação significativa relacionada ao acesso, observando que nem todos os alunos tinham conexão à internet e dispositivos adequados para participar das aulas síncronas.

Ao serem questionadas sobre a eficácia das ferramentas digitais, se elas corresponderam às expectativas dos professores, as respostas demonstram que os participantes reconhecem o potencial das ferramentas digitais e sua relevância para o ensino remoto, no entanto, compreendem que a funcionalidade delas está atrelada a diversos fatores.

Exemplo (18)

P10: São ferramentas excelentes. [Valoração+] **Se nós tivéssemos um público, que tivesse condições de utilizá-las,** [Comp-equilíbrio-] **eu acredito que elas teriam dado mais certo, né?** [Reação-qualidade-] **Mas o maior problema que eu acho foi a questão da falta de recurso do nosso aluno, a falta de tecnologia e a falta de equipamento que não chegava até eles.** [Comp-equilíbrio-] **Poucos alunos acessavam, né?** [Comp-equilíbrio-] **A maioria vinha buscar atividades impressas aqui na escola, o que não é a mesma coisa.** [Comp-equilíbrio-]

Exemplo (19)

P1: **Na sua totalidade, não funcionaram.** (as ferramentas digitais) [Comp-equilíbrio-] **Mas o que implicou muito foi a questão dos próprios alunos, né? De não terem acesso à internet como a gente tinha. Os meninos não tinham internet e nem os equipamentos para acessar essas ferramentas.** [Comp-equilíbrio-]

Exemplo (20)

P6: **Na medida do possível, acredito que todas funcionaram.** (ferramentas digitais) [Comp-equilíbrio+] **Aí vai depender de cada professor, o compromisso dele,** [Veracidade-] **vamos dizer assim, é meio até pesado falar.** [Satisfação-] **Até que ponto ele (professor) teve compromisso e não a gente só jogar a responsabilidade para o governo, o município, sabe?** [Propriedade-] [...] **Eu como professor, abracei a causa, entendeu? Eu abracei a causa.** [Propriedade+]

No exemplo (18), P10 expressa inicialmente uma Apreciação positiva por Valoração, ao qualificar as ferramentas digitais pelo Epíteto 'excelentes'. No entanto, ao justificar sua resposta, ela expressa novas Apreciações negativas do tipo Composição equilíbrio. A professora sugere que o potencial dessas ferramentas teria sido mais efetivamente realizado se o público-alvo da escola pública, onde leciona, tivesse melhores condições socioeconômicas. Ela destaca as limitações críticas relacionadas à falta de dispositivos e acesso à internet por

parte dos alunos, o que resultou na sua participação restrita nas atividades online propostas pelos professores.

Além do mais, pelo processos materiais (**vinha e buscar**), e da nominalização ‘atividades impressas’, realiza uma Apreciação negativa por Composição equilíbrio, sugerindo que apenas uma minoria participava das atividades remotas e aulas síncronas. Ela destaca a alternativa adotada pela escola para lidar com a falta de recursos tecnológicos dos alunos. No entanto, mesmo reconhecendo a alternativa como relevante, sugere que as atividades remotas eram mais efetivas para o aprendizado do alunos do que as atividades impressas.

Em (19), P1 compartilha uma perspectiva semelhante à de P10 em relação à eficácia das ferramentas digitais durante o ensino remoto. A participante expressa Apreciações negativas por Composição equilíbrio, sugerindo que as ferramentas digitais funcionaram com limitações devido à falta de recursos por parte dos alunos. A ausência de equipamentos e conexão à internet inviabilizou um trabalho mais amplo e abrangente, indicando que a carência de infraestrutura adequada por parte dos alunos foi um fator limitante para o pleno funcionamento dessas ferramentas.

Já em (20), nota-se uma perspectiva distinta, P6 sugere que o funcionamento adequado das ferramentas digitais está ligado ao compromisso pessoal dos professores com o ensino remoto. Ao iniciar sua fala com o processo metal cognitivo (**acreditar**), ele realiza uma Apreciação positiva por Composição equilíbrio, no entanto, indicando que, ‘na medida do possível’ as ferramentas digitais foram efetivas. o sucesso no uso dessas ferramentas está diretamente relacionado ao comprometimento individual de cada professor. Ele realiza uma avaliação de Julgamento do tipo Sanção social por Veracidade, reafirmando que o funcionamento adequado das ferramentas digitais dependia do compromisso de cada docente.

Contudo, o participante reconhece a complexidade dessa afirmação ao expressar uma avaliação negativa de Afeto por Satisfação, utilizando a expressão "é meio até pesado falar". Sugerindo que ele se sente desconfortável por julgar os colegas de profissão.

Novamente, P6 realiza uma avaliação negativa de Julgamento do tipo Sanção social por Propriedade, ao atribuir o compromisso que cada docente deveria ter tido com o ensino remoto e ao respeito às orientações da secretaria de educação e gestão da escola. Sugerindo, então, que os professores que estiveram compromissados e que seguiram as orientações prescritas conseguiram trabalhar adequadamente com as ferramentas digitais durante o ensino remoto.

Essa perspectiva é reforçada pelo próprio participante, que realiza um julgamento positivo de Sanção social por Propriedade ao se autoavaliar como alguém que ‘abraçou a causa’. Isso implica que, ao estar comprometido com o trabalho, P6 conseguiu utilizar de forma eficaz as ferramentas digitais necessárias para o ensino remoto.

Nesse contexto, vale destacar o que Almeida (2010b) ressalta

Os julgamentos de estima social tendem a ser policiados pela cultura oral, por meio da fofoca, boatos, brincadeiras e histórias de vários tipos. Já os de sanção social, por outro lado, são codificados na forma escrita como éditos, regras, regulações, leis sobre como se comportar de acordo com a Igreja e o Estado, devendo ser aplicadas penalidades e punições para quem quebrar o código, a lei. Já os julgamentos de sanção social referem-se a regras morais ou, ao tipo de comportamento ético ou verdadeiro que as pessoas devem ter. Esses julgamentos estão no domínio entre o certo e o errado (p. 106).

Percebe-se, então, que P6 ao realizar Julgamentos de Sanção social, refere-se ao fato de os colegas de profissão não seguirem as determinações em forma de portarias, decretos e orientações criadas pela secretaria municipal de educação para organizar o trabalho durante o período pandêmico. Ao mencionar o seu comprometimento individual e o respeito às diretrizes, está, de certa forma, se posicionando no domínio entre o certo e o errado, onde a quebra das regras estabelecidas pela instância superior seria passível de penalidades.

Nessa macrocategoria os exemplos selecionados demonstram percepções diversas a respeito do uso das ferramentas digitais, das suas práticas pedagógicas e do ensino remoto. Alguns professores expressaram satisfação com seu desempenho durante esse período desafiador, enfatizando seus esforços e comprometimento. Entretanto, a disparidade no acesso à tecnologia pelos alunos emerge como um desafio significativo, impactando a eficácia do ensino remoto.

Para alguns professores, o ensino remoto foi encarado como uma oportunidade para inovação, destacando a adaptação positiva às mudanças e a predileção por desafios. Por outro lado, alguns professores admitiram limitações em suas habilidades tecnológicas, reconhecendo que a falta de formação específica afetou negativamente seu desempenho no uso das ferramentas digitais.

A análise das ferramentas digitais revela múltiplas opiniões. Enquanto alguns professores reconhecem a importância dessas ferramentas para manter a continuidade do processo educacional, também são destacados desafios relacionados ao acesso dos alunos. Ferramentas como o *Google Meet*, *Google Classroom* e *Google Forms* foram mencionadas

como eficazes, que proporcionaram interação com os alunos, facilitando aulas síncronas e que possibilitaram avaliar o aprendizado dos alunos.

Contudo, a eficácia das ferramentas foi condicionada pela disponibilidade de recursos dos alunos, como acesso à internet e dispositivos. A falta de infraestrutura tecnológica adequada limitou a participação dos alunos nas atividades online, evidenciando a necessidade de abordagens mais inclusivas e equitativas no ensino remoto.

Vale destacar que a avaliação das ferramentas digitais também foi influenciada pela postura e comprometimento individual dos professores. Alguns enfatizaram que o sucesso no uso dessas ferramentas estava atrelado ao compromisso individual de cada docente. No entanto, essa perspectiva levanta questões sobre as condições oferecidas pelas instituições educacionais e a necessidade de suporte adequado para garantir a eficácia do ensino remoto.

Em resumo, as percepções dos professores refletem uma complexidade de desafios e oportunidades associados ao ensino remoto. A disparidade no acesso à tecnologia, a necessidade de formação específica e as condições institucionais emergem como elementos relevantes para serem considerados na busca por abordagens mais efetivas e inclusivas no cenário educacional digital.

5.3 Mudanças na prática docente pós-pandemia

Na terceira e última macrocategoria, investiga-se os exemplos extraídos do *corpus* que estabelecem conexões entre a educação e a utilização de ferramentas digitais, levando em consideração o retorno presencial das atividades escolares e a prática docente no pós-pandemia. Por meio de questionamentos acerca do uso de tecnologias, mesmo com o retorno às aulas presenciais, busca-se compreender se na dinâmica atual do ambiente educacional, as ferramentas digitais, reconhecidas como essenciais para o período de ensino remoto, ainda são utilizadas mesmo com o retorno presencial das aulas. Além disso, compreender como as alterações na prática docente nesse cenário pós-pandêmico, incluindo adaptações e transformações no papel do educador. Primeiramente, apresento os dados quantitativos, seguidos pelos dados qualitativos.

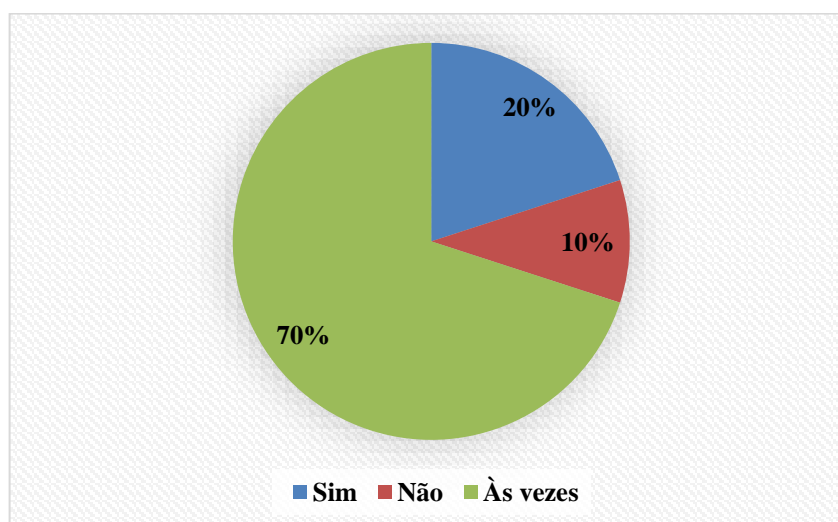
5.3.1 Dados quantitativos

Com o objetivo de compreender como os professores estão lidando com a tecnologia após o retorno presencial às aulas, os participantes foram questionados sobre o uso de ferramentas digitais com os alunos. Naturalmente, não se espera que a utilização seja semelhante à do período de ensino remoto, que se apresentou como a única solução possível naquelas circunstâncias. No entanto, é importante destacar que existem diversas ferramentas que podem ser aplicadas mesmo no contexto da sala de aula presencial.

O ensino remoto, de maneira perceptível, estimulou uma análise mais aprofundada sobre a tecnologia por parte das comunidades escolares, expondo que a integração tecnologia e educação, ainda não atingiu o nível desejado, especialmente na esfera pública. Essa lacuna pode ser atribuída à falta de infraestrutura adequada e à escassez de formações continuadas para lidar efetivamente com essas ferramentas e recursos tecnológicos de uma forma geral.

Ao questionar os professores sobre o uso de ferramentas digitais no ensino presencial, faz-se relevante destacar que, nas respostas a essa pergunta, foram consideradas apenas aquelas utilizadas com os alunos. Ferramentas empregadas exclusivamente na preparação de materiais didáticos foram desconsideradas. Na sequência, será apresentado o panorama obtido a partir das respostas coletadas.

Gráfico 6 - Utilização de ferramentas digitais nas aulas presenciais



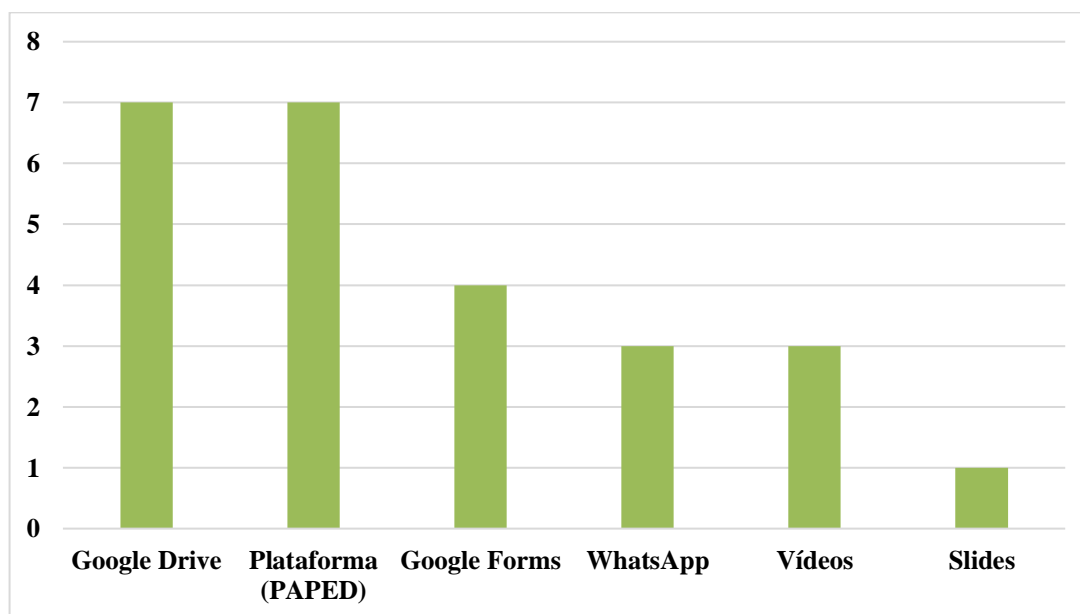
Fonte: elaborado pela autora.

No gráfico 6, nota-se que 70% dos professores declararam que às vezes utilizam alguma ferramenta digital com seus alunos. Este dado revela que, embora a dinâmica das aulas presenciais seja diferente, não necessariamente exigindo ferramentas digitais para mediá-las, como era o caso do ensino remoto, os participantes reconhecem valor na utilização desses recursos.

A opção de incorporar ferramentas digitais, mesmo que com menos frequência em suas aulas ou até mesmo como tarefas complementares, destaca a percepção dos professores sobre o potencial enriquecedor das tecnologias no processo educacional. O que sugere que eles reconhecem que a utilização das mesmas não se limita apenas ao ensino remoto, pois continuam sendo vistas como uma contribuição valiosa para a versatilidade das práticas pedagógicas no ambiente presencial.

Os participantes também foram questionados sobre quais ferramentas digitais ainda utilizam após o retorno às aulas presenciais. Em outras palavras, aqueles que afirmaram continuar utilizando foram convidados a mencionar quais são essas ferramentas. No gráfico a seguir, estão sintetizadas todas as ferramentas mencionadas pelos participantes.

Gráfico 7 - Ferramentas digitais utilizadas pelos professores pós-pandemia



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme evidenciado no gráfico 7, observa-se que a Plataforma (PAPED), empregada para o lançamento de conteúdos, notas, entre outros, e que também oferece a possibilidade de inserção de materiais complementares às aulas, continua sendo utilizada por pelo menos 7 professores. De maneira similar, o *Google Drive*, utilizado para armazenar os conteúdos que serão postados na Plataforma, mantém-se em uso, também mencionado por 7 professores. Na sequência, o *Google Forms*, mencionado por 4 professores, representa a segunda opção mais citada.

O WhatsApp é empregado pelos participantes para comunicados, envio de materiais, links de vídeos e outros recursos complementares que o professor considere relevante. Nesse contexto, ainda é utilizado por 3 professores. Da mesma forma, os vídeos, representando aqueles exibidos em sala de aula por meio de equipamentos de projeção, são utilizados por no mínimo 3 professores. Por último, os slides são mencionados por apenas 1 professor como parte de sua prática docente.

Observa-se uma notável diminuição no número de ferramentas digitais usadas em comparação com aquelas utilizadas durante o ensino remoto (12), pelos mesmo professores, que agora declaram que a utilizam apenas metade delas (6). Essa redução é compreensível, pois a dinâmica do ensino presencial difere, não exigindo necessariamente o mesmo conjunto de ferramentas para facilitar a condução das aulas.

Além disso, é relevante considerar que, durante o ensino remoto, a maioria dos professores recorreu aos seus próprios equipamentos e recursos tecnológicos, já que estavam em casa. Da mesma forma, muitos alunos que participaram das atividades utilizaram equipamentos de terceiros, pois ainda não dispunham de seu próprio dispositivo e muitas vezes nem mesmo conexão à internet. Nesse cenário, foi mais favorável para os professores o uso de ferramentas digitais, não apenas devido à conveniência de estarem em casa e utilizarem seus próprios dispositivos e conexões com a internet, mas pelo fato de que muitas escolas não dispõem de recursos necessários para utilização dos professores com os alunos em sala de aula.

Outro fator relevante apontado por Kenski (2007), diz respeito a capacidade técnica dos professores, conforme destaca

O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para o uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no contexto dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola (Kenski, 2007, p. 105-106).

A reflexão de Kenski enfatiza que a questão não se limita apenas à habilidade técnica dos professores em lidar exclusivamente com as TICs. Ao contrário, a essência reside na necessidade de encontrar abordagens eficazes e viáveis para incorporar essas tecnologias no processo educacional. Isso se torna ainda mais complexo quando consideramos as condições de trabalho, como cargas horárias excessivas e baixas remunerações dos professores, juntamente com a infraestrutura de muitas escolas públicas, das quais, a maioria possui recursos

mínimos para que os educadores possam promover essa integração com a tecnologia. Além disso, vale ressaltar a limitação dos currículos escolares, que nem sempre abrangem a cultura digital, apesar de estar presente na BNCC.

Na sequência, os dados qualitativos desta macrocategoria serão apresentados.

5.3.2 Dados qualitativos

Continuando com a apresentação dos dados, nesta seção, serão explorados os dados qualitativos que dizem respeito a esta macrocategoria. Foram extraídos exemplos do *corpus* que demonstram a adaptação dos docentes ao cenário pós-pandêmico e também a continuidade do uso de ferramentas digitais mesmo com o retorno presencial das aulas. Conforme apresentado nos dados quantitativos, as respostas indicam a persistência no uso das ferramentas digitais, embora que forma menos frequente. Alguns destacam o emprego de plataformas para disponibilização de conteúdos, tais como a plataforma PAPED, utilizada em conjuntos com o *Google Drive*, ressaltando sua utilidade tanto no ensino remoto quanto no presencial, bem como os grupos de *WhatsApp*. Na sequência, os exemplos que reforçam essa percepção.

Exemplo (21)

P1: Pouquíssimas, (ferramentas digitais) porque devido ao presencial, né? **Não tem mais tanta necessidade.**
[Valoração-]

O processo relacional possessivo (**tem**), no exemplo (21), contribui para a realização de uma avaliação negativa por Apreciação do tipo valoração. Nela, a participante expressa que o uso das ferramentas digitais não é mais tão necessário, como na época do ensino remoto, embora tenha afirmado que ainda usa ‘pouquíssimas’. Mesmo afirmando que continua utilizando “pouquíssimas” dessas ferramentas, a participante sinaliza uma redução na sua aplicação. O que sugere uma readaptação à dinâmica das aulas presenciais, que proporcionam um ambiente mais propício para interações face a face. Subentende-se, portanto, que com o retorno presencial, a utilidade das ferramentas digitais diminuiu, refletindo uma reavaliação das práticas educacionais em consonância com o novo contexto.

Exemplo (22)

P5: Sim, utilizo o Drive, utilizo a plataforma que a prefeitura disponibiliza para inserir as aulas, **são ferramentas interessantes**. [Reação-impacto+]

Exemplo (23)

P3: A gente usa, por exemplo, a plataforma (PAPED) a gente continua usando, né? **Os grupos de WhatsApp também, ainda são úteis**. [Valoração+]

Os exemplos (22) e (23) revelam que ambos os participantes continuam a empregar ferramentas digitais em suas aulas presenciais. O processo material criativo geral (**utilizo**) e (**usa**) em (22) e (23) respectivamente, indicam quais ferramentas ainda são utilizadas no contexto das aulas presenciais. No exemplo (22), P5 realiza uma avaliação positiva de Apreciação do tipo Reação impacto, reconhecendo, por meio do Epíteto 'interessantes', que, apesar do retorno presencial, as ferramentas mencionadas permanecem relevantes e continuam a ser utilizadas. Essa constatação sugere uma continuidade na integração digital para aprimorar o processo educacional, mesmo após o retorno às aulas presenciais.

Já em (23), P3 realiza uma avaliação positiva de Apreciação por Valoração, ao indicar por meio do Atributo 'ainda são úteis', que essas ferramentas continuam relevantes. Pressupondo-se que, mesmo no contexto das aulas presenciais, elas mantêm sua utilidade no processo educacional. Essas observações ressaltam que os participantes reconhecem o valor das ferramentas digitais, reforçando a ideia de que a integração dessas tecnologias é percebida como benéfica mesmo após as mudanças no formato de ensino.

Exemplo (24)

P6: Às vezes, envio um arquivo WhatsApp, já fiz um Forms, **mas caiu o uso, né?** (uso das ferramentas digitais) [Comp-equilíbrio-] Porque a aula é presencial, **os recursos que eu mais uso são Slides e coloco também vídeos para facilitar a aprendizagem**. [Comp-equilíbrio+]

No exemplo (24), P6 usa o processo material (**caiu**) para fazer uma Apreciação negativa do tipo Composição equilíbrio, indicando uma notável redução no uso das ferramentas digitais após o retorno presencial. O participante justifica essa diminuição ao afirmar que as aulas são presenciais, reduzindo assim a necessidade de utilizar essas ferramentas.

Essa observação ressalta uma tendência já identificada nos exemplos anteriores, onde a frequência de uso das ferramentas digitais nas aulas presenciais é menor. No entanto, é

importante notar que, mesmo reconhecendo essa diminuição, P6 destaca a relevância das ferramentas digitais ao mencionar que ainda as utiliza ‘às vezes’.

Ainda assim, o participante realiza uma Apreciação positiva do tipo Composição equilíbrio, sugerindo que, para ele, a utilização dessas ferramentas pode ‘facilitar a aprendizagem’. Dessa forma, P6 justifica o motivo para continuar fazendo uso das ferramentas digitais, destacando a importância percebida desses recursos para a melhoria do processo de aprendizagem, mesmo em um contexto de aulas presenciais.

Ao serem questionados sobre como os professores se percebem enquanto docentes agora, pós-pandemia, e se acreditam que sua prática docente sofreu transformações, percebe-se que os participantes reconhecem que sua prática mudou, bem como também identificam aspectos positivos e negativos do ensino remoto. Conforme destaque nos exemplos a seguir.

Exemplo (24)

P3: **Mudou e muito, muito mesmo, é totalmente diferente**, (prática docente pós-pandemia) [Comp-equilíbrio-] ainda mais, a gente que está muitos anos no magistério. **Da pandemia para cá, a gente sentiu uma mudança muito radical.** [Comp-complexidade-] **Em termos de tecnologia foi bom**, [Valoração+] **mas em termos de aprendizado, o negócio foi pior, pior mesmo.** [Comp-equilíbrio-]

Em (24), P3 ao descrever a transformação em sua prática, o participante realiza uma Apreciação negativa do tipo Composição equilíbrio, por meio do processo relacional (é) juntamente com adjunto modal de grau ‘totalmente’, para enfatizar a mudança em sua prática ao compará-la com o período anterior à pandemia. Para fundamentar sua percepção, ele emprega o processo mental emotivo (**sentiu**) associado à nominalização ‘uma mudança muito radical’, intensificada pelo termo ‘muito’, para expressar uma Apreciação do tipo Composição complexidade. Sugerindo que a transição do ensino presencial para o remoto não foi positiva, apesar de ser a única alternativa viável no momento.

O participante reforça o seu posicionamento ao fazer uso do processo relacional (**foi**), junto do Atributo ‘bom’, para expressar uma Apreciação positiva do tipo Valoração, esclarecendo que, em relação às tecnologias, o período foi benéfico. No entanto, ele introduz a conjunção adversativa ‘mas’ com o propósito de expressar uma nova Apreciação negativa do tipo Composição equilíbrio, juntamente com o Atributo ‘pior’ intensificado pelo ‘mesmo’, esclarecendo que o ensino remoto não favoreceu o processo de aprendizado dos alunos.

Exemplo (25)

P4: **Eu acho que mudou bastante.** (prática docente pós-pandemia) [Comp-complexidade+] **Se teve alguma coisa positiva que ficou da pandemia dentro da minha vida foi essa minha dedicação em voltar a estudar.** [Valoração+] Tanto que **eu não tenho mais relutância, eu consigo iniciar e concluir meus cursos online.** [Capacidade+]

No exemplo (25), P4 usa o processo mental cognitivo (**acho**) para realizar uma Apreciação de Composição por complexidade, ao relatar uma transformação significativa em sua prática docente pós-pandemia. Na sequência, introduz uma nova Apreciação por Valoração, destacando que algo positivo resultou da pandemia: sua dedicação em retomar os estudos. A participante menciona ter superado qualquer relutância anterior, agora conseguindo iniciar e concluir cursos online, sugerindo que sua atuação como docente durante o ensino remoto, a fez mudar de perspectiva, servindo como motivação para a retomada dos seus estudos.

Para reforçar seu posicionamento, P4 utiliza o processo mental desiderativo (**consigo**) vinculado ao processo material específico (**iniciar**) para expressar um Julgamento positivo do tipo Capacidade. Sugerindo que o período de ensino remoto não apenas a motivou a iniciar novos cursos, mas também a persistir até a conclusão. Essa perspectiva ressalta a capacidade adquirida durante o ensino remoto, mostrando uma mudança positiva em sua abordagem para com os cursos online. Essa adaptação e o desenvolvimento de habilidades são, portanto, percebidos pela participante como resultados positivos do contexto educacional transformado pela pandemia.

Exemplo (26)

P5: **A prática mudou bastante,** [Reação-qualidade+] porque nós conseguimos perceber um pouco a realidade do aluno. **E de como o ensino é deficiente em relação a muita coisa, inclusive com relação à tecnologia.** [Comp-equilíbrio-] **O aluno vem carregando com ele agora a experiência do online.** [Capacidade+] Então ele sempre pergunta para a gente, não vai ter nada disponibilizado na plataforma? **E aí a gente disponibiliza de vez em quando, né?** [Comp-equilíbrio+] **Então nos ajudou e ter uma compreensão a mais,** [Capacidade+] **mas a gente tem se distanciado de novo desses recursos, devido ao presencial.** [Valoração-]

No exemplo (26), P5, inicia sua fala reconhecendo uma transformação significativa em sua prática, para isso realiza uma Apreciação positiva por Reação qualidade, intensifica pelo ‘bastante’. Ao destacar essas transformações, ele revela uma deficiência percebida no ensino em relação à utilização da tecnologia. Sugere que tanto os professores quanto os alunos não estavam preparados para o ensino online, apontando para a falta de familiaridade com as

diversas ferramentas necessárias para o ensino remoto, evidenciada na Apreciação negativa por Composição equilíbrio.

O participante identifica algo positivo, na experiência dos alunos durante o ensino remoto, reconhecendo o aprendizado adquirido na utilização da tecnologia. Ele sugere que, até então, a escola não incorporava efetivamente a tecnologia em seu processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva é respaldada por um Julgamento positivo do tipo Capacidade, referindo-se aos conhecimentos adquiridos pelos alunos na utilização de ferramentas digitais durante o ensino remoto.

Novamente P5 realiza uma Apreciação do tipo Composição equilíbrio, onde reafirma a presença das ferramentas digitais em sua prática, ainda que com pouca frequência. Mencionando que os próprios alunos já estão habituados a esse universo, destacando, inclusive, o interesse dos alunos na continuidade do uso da ‘plataforma’, sugerindo uma utilização bem-sucedida, advinda do ensino remoto.

O participante utiliza a nominalização ‘compreensão’ para realizar um outro Julgamento positivo do tipo Capacidade, reconhecendo que o período de ensino remoto foi uma fase de aprendizado, auxiliando tanto os alunos quanto ele próprio a compreender melhor a utilização das ferramentas digitais. No entanto, ao reconhecer esse benefício, ele percebe um distanciamento gradual do uso dessas ferramentas em sua prática, expressando uma Apreciação negativa por Valoração. Sugerindo que a dinâmica das aulas presenciais, diferente das aulas remotas, não demanda o uso tão frequente de ferramentas digitais, resultando em um afastamento gradual desses recursos.

Exemplo (27)

P6: Sim, mudou, (a prática docente pós-pandemia) agora a gente já está preparado, né? [Capacidade+] [...] Mas isso (ensino remoto) **veio para mostrar que a gente tem que andar preparado.** [Capacidade+] [...] Se você quer melhorar, tem que estudar, tem que ler, tem que pesquisar. [Tenacidade+]

No exemplo (27), P6 reconhece mudanças em sua prática, pelo processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**mudou**), indicando que o período de ensino remoto não apenas trouxe transformações, mas também representou uma oportunidade de aprendizado. Utilizando o processo relacional (**está**) e a conjunção adversativa (**mas**), o participante destaca que o ensino remoto serviu para evidenciar a necessidade de os professores possuírem conhecimentos acerca do uso de tecnologia. O que ser confirmado ao expressar o

Julgamento de Capacidade, onde sinaliza a importância do domínio dessas ferramentas para uma prática educacional.

Esse posicionamento é reforçado quando P6 enfatiza que, ao ocupar a posição de professor, é necessário continuar estudando e se aperfeiçoando. Essa afirmação expressa um Julgamento positivo de Tenacidade, ressaltando a dedicação contínua necessária para se manter atualizado e proporcionar uma educação de qualidade. Portanto, a fala de P6 destaca não apenas a adaptação necessária durante o ensino remoto, mas também a importância da constante busca por conhecimento e aprimoramento na prática docente. Esse reconhecimento da relevância do professor em exercício continuar se aperfeiçoando, vai de encontro com Borges (2010), quando afirma que

[...] o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto. A incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significativos no campo de atuação profissional, em um movimento que engloba os contextos social, econômico, político e cultural (Borges, 2010, local. 374).

Essa compreensão alinha-se perfeitamente com a perspectiva apresentada por P6, reforçando a ideia de que o professor em exercício precisa se manter engajado na busca constante pelo conhecimento, especialmente diante dos desafios que são impostos, como no caso do ensino remoto. Quando Borges afirma que o professor é, acima de tudo, um estudante permanente, um leitor atento e um pesquisador inquieto, resalta a necessidade contínua de aprendizado e atualização profissional. A ideia de que a incompletude do conhecimento humano demanda uma busca constante por informações atualizadas insere o professor como um constante aprendiz, sempre empenhado em expandir seu conhecimento.

Exemplo (28)

P7: Com certeza. **Porque a escola, até então, ela brigava um pouco com a tecnologia, ela se negava a incorporar.** [Comp-complexidade-] **A pandemia veio para acabar com isso, a tecnologia tem que fazer parte do ensino, né?** [Comp-equilíbrio-] **Não é só proibir o aluno de usar o celular, essas coisas não vão resolver nada.** [Comp-equilíbrio-] **Então a escola, hoje, ela tem que se adequar ao momento que é o uso das tecnologias e das novas tecnologias.** [Comp-equilíbrio-] **Em reuniões, aulas via Meet, que podem ser como um suporte a mais,** [Reação-qualidade+] **dar aula em sala e quando quiser passar um trabalho, utiliza as ferramentas adequadas para poder dar outros tipos de aula.** [Valorização+]

No exemplo (28), P7 destaca o descompasso entre a tecnologia e a educação, expressando uma Apreciação do tipo Composição complexidade. O participante ressalta a importância da integração entre tecnologia e ensino, afirmando que a necessidade do uso da tecnologia durante o ensino remoto foi benéfica para a escola.

Ao afirmar que a ‘a tecnologia tem que fazer parte do ensino’ destaca uma Apreciação do tipo Composição equilíbrio, reconhecendo a essencialidade da integração entre o ensino e as tecnologias nos dias atuais. O participante também observa a presença da tecnologia na escola por meio dos celulares dos alunos, mas destaca que a proibição de uso limita a utilização desse recurso. Assim, realiza uma nova Apreciação por composição equilíbrio, enfatizando que medidas restritivas desse tipo são inválidas e apenas afastam a tecnologia da escola.

Novamente expressa outra Apreciação do tipo Composição equilíbrio, reforçando a necessidade de a escola contemplar o uso das tecnologias em seu currículo escolar, sugerindo que essas ferramentas poderiam servir como um complemento ao ensino, proporcionando suporte pedagógico para apoiar alunos e professores nas mais variadas situações de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva é expressa como uma apreciação do tipo Reação qualidade.

Por fim, P7 sugere possibilidades de utilização da tecnologia no contexto escolar, realizando uma Apreciação do tipo Valoração, destacando não apenas a importância da tecnologia na educação, mas também propõe maneiras positivas de incorporá-la de forma eficaz e enriquecedora no ambiente escolar.

Exemplo (29)

P9: A minha prática mudou bastante. [Reação-qualidade+] Eu, particularmente, sempre procuro dinamizar minhas aulas e seja com um joguinho, um vídeo, alguma coisa diferente. [Reação-impacto+] E a internet nos ajudou muito, inclusive, partilhar alguma atividade no Drive. [Reação-impacto+] Com a ajuda da internet temos novas ideias, dá para se inspirar mais, ter mais criatividade [Reação-qualidade+] e buscar algo novo sempre que possível para o aluno. [Valoração+] Sempre que possível, estou pesquisando, vendo um vídeo, pegando o link, que a gente não sabia nem usar isso direito, [Capacidade-] E dou um jeitinho de chegar até eles na sala de aula. Eu busco sempre fazer essa melhoria a cada aula, não ficar só aquela exposição estática, né? [Comp-equilíbrio+] Trabalhar sempre de forma dinâmica, usar todas as ferramentas digitais possíveis. [Capacidade+] Eu sempre levo um joguinho de palavras cruzadas, algum joguinho online, joguinhos digitais que antes a gente fazia no papelzinho e hoje eles se interessam até mais pelo online, [Reação-impacto+] então, só veio a contribuir, sim. (ferramentas digitais) E ajudou mudar a minha prática. [Valoração+]

No exemplo (29), P9 emprega o processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**mudou**) intensificado pelo ‘bastante’, para realizar uma Apreciação do tipo

Reação qualidade. Ao reconhecer as mudanças em sua prática, destaca como tem integrado o aprendizado adquirido durante o ensino remoto em suas aulas, sugerindo que esses conhecimentos continuam a ser aplicados mesmo com o retorno presencial, assim expressa uma Apreciação do tipo Reação impacto.

Reforçando esse posicionamento, P9 realiza uma Apreciação do tipo Reação impacto, ao reconhecer o papel significativo da internet em transformar sua prática, destacando como esse recurso continua a influenciar positivamente seu trabalho. Ao indicar outras maneiras pelas quais a internet tem colaborado com essa mudança, utiliza o processo relacional possessivo (**temos**), para realizar uma Apreciação do tipo Reação qualidade. Reforçando seu argumento, destaca uma nova Apreciação por Valoração, justificando que a mudança em sua prática, com o apoio da internet, tem sido para proporcionar uma abordagem diferenciada em sala de aula, diversificando suas metodologias e formas de transmitir conhecimento aos alunos.

A presença do adjunto modal de polaridade (**não**) e do processo mental cognitivo (**sabia**), marcam um Julgamento do tipo Capacidade, onde a participante reconhece suas limitações na utilização de ferramentas digitais, indicando que seu aprendizado ocorreu por necessidade durante o período de ensino remoto.

Ao relatar a sua prática, P9 faz uso do processo material criativo (**fazer**) para realizar uma Apreciação do tipo Composição equilíbrio, afirmando que busca elementos e metodologias que tornem suas aulas mais dinâmicas e atrativas. Seu posicionamento é reforçado pelo adjunto modal de usualidade (**sempre**) e o processo material transformativo de operação (**trabalhar**) vinculado ao processo material criativo geral (**usar**) para expressar um Julgamento do tipo Capacidade, reconhecendo a continuidade da utilização das ferramentas digitais, afirmando que utiliza quantas forem necessárias para que suas aulas tenham a dinamicidade que almeja.

A participante reforça sua afirmação destacando algumas de suas ações, observando que os alunos demonstram mais interesse quando ela incorpora elementos digitais em suas aulas, indicando que o uso de ferramentas digitais torna as atividades mais envolventes para os alunos do que o tradicional formato em papel, como no exemplo dos jogos que utiliza. Para isso, realiza uma Apreciação do tipo Reação impacto, sugerindo que ao apresentar atividades anteriormente realizadas em papel no formato digital, suas aulas tornam-se mais interessantes e atrativas para os alunos.

Por fim, a participante afirma que as ferramentas digitais contribuíram para mudar a sua prática, e para isso usa processo material transformativo de operação (**ajudou**) junto ao processo material transformativo de intensificação movimento: lugar (**mudar**) para realizar

uma Apreciação do tipo Valoração, sugerindo que, apesar dos desafios enfrentados durante o período de ensino remoto, ele também trouxe benefícios e alterações positivas em sua prática pedagógica. A partir do aprendizado adquirido nesse período, ela consegue agora incorporar ferramentas digitais de forma efetiva em suas aulas presenciais.

As percepções da participante estão em consonância com as ideias apresentadas por Veiga e Viana (2010), os quais afirmam que os recursos tecnológicos são instrumentos desenvolvidos para facilitar a aquisição e criação de conhecimento. Em outras palavras, eles argumentam que, por si só, esses recursos não têm a capacidade de formar cidadãos de maneira ética e crítica para participar ativamente da sociedade. Em vez disso, os recursos tecnológicos são vistos como ferramentas e meios pelos quais os professores podem expandir e enriquecer seus métodos de ensino.

Exemplo (30)

P10: **Com certeza melhorou.** (a prática docente pós-pandemia) [Reação-qualidade+] Foi assim, a gente teve que aprender na marra, como se diz, né? [Comp-complexidade] **Para a gente possa agora ter uma outra visão de como trabalhar.** [Capacidade+]

No exemplo (30), P10 destaca que sua prática melhorou, expressando uma Apreciação do tipo Reação qualidade, ao reconhecer que suas práticas como docente mudaram para melhor. Em seguida, faz uso do processo mental cognitivo (**aprender**) para realizar uma nova Apreciação negativa de Composição complexidade, nela reconhece que foi um período desafiador, apresentando diversos obstáculos, sugerindo a falta de conhecimentos prévios para lidar com as ferramentas digitais necessárias ao ensino remoto. Ao empregar a expressão ‘na marra’, indica que o aprendizado dessas ferramentas foi algo imposto e desafiador.

Além disso, a participante reconhece que, apesar da complexidade do período, houve aspectos positivos, como o aprendizado adquirido durante esse período. Este aprendizado contribuiu para a transformação de sua prática docente e para uma nova perspectiva em relação à utilização de ferramentas digitais e recursos tecnológicos de maneira geral.

A análise dos exemplos desta macrocategoria, revela uma variedade de percepções sobre a integração de ferramentas digitais na prática docente no cenário pós-pandêmico. Apesar da transição para o ensino presencial, muitos professores destacam a persistência no uso dessas ferramentas, embora que com menor frequência. Como exemplo, pode-se destacar a plataforma PAPED, o *Google Drive*, *Google Forms*, bem como os grupos de *WhatsApp*, para apoio nas

ações didáticas e disponibilização de conteúdos ou atividades para complementar os conteúdos didáticos trabalhados.

Alguns participantes indicaram uma redução na utilização de ferramentas digitais no ensino presencial, reconhecendo que a modalidade pode demandar menos desses recursos. No entanto, apesar dessa redução, ainda há aqueles que ressaltam a continuidade positiva do uso dessas tecnologias, reconhecendo sua importância na dinamização das aulas e no engajamento dos alunos.

Quando questionados sobre como se percebem enquanto docentes no contexto pós-pandemia, as respostas revelam uma autoavaliação consciente das mudanças ocorridas na prática docente. Muitos expressam um aumento na flexibilidade e na criatividade, adaptando métodos de ensino para dinamizar suas aulas. Essa reflexão pessoal é corroborada por observações sobre a diversificação das estratégias pedagógicas, incorporando recursos digitais de maneira mais estruturada e eficaz.

No âmbito da mudança na prática docente, emerge uma percepção coletiva de que a experiência da pandemia impulsionou uma transformação positiva nas abordagens educacionais. A busca por inovação e a incorporação de ferramentas digitais são consideradas como pontos positivos advindos do período de ensino remoto. Ainda assim, as transformações na prática são percebidas como desafiadoras, mas ao mesmo tempo enriquecedoras, proporcionando aos professores uma visão diferente de como abordar o ensino.

Destaca-se a importância da constante busca por conhecimento por parte dos professores, evidenciada pelos relatos dos participantes que reconhecem a necessidade de se manterem atualizados e capacitados para lidar com as demandas educacionais de uma sociedade em constante mudanças. A compreensão de que a tecnologia é uma aliada valiosa na educação é sublinhada por aqueles que destacam a necessidade de incorporar ferramentas digitais de maneira eficaz no contexto escolar.

Em resumo, as descobertas apontam para uma realidade na qual os professores reconhecem a relevância das ferramentas digitais, mesmo após o retorno ao ensino presencial. A capacidade de adaptação, a busca por aprimoramento constante e a percepção positiva da tecnologia como recurso enriquecedor para a prática docente emergem como temas centrais nas análises dos participantes. Essa abordagem alinha-se com a visão de que a tecnologia é uma ferramenta valiosa para ampliar e diversificar as estratégias de ensino, proporcionando uma educação mais dinâmica e envolvente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro esta pesquisa com um misto de alegria e contentamento, pois aliei três assuntos dos quais fazem parte do meu trabalho e temas de estudo: formação de professores, o uso de tecnologia na educação e o sistema de Avaliatividade. Desde o meu ingresso no mestrado, questioneei-me constantemente sobre como poderia retribuir à sociedade o investimento feito em minha formação. Essa temática foi a maneira que encontrei para oferecer respostas às inquietações, desafios e dificuldades enfrentados pelos professores durante o período de ensino remoto, marcado pela ausência de uma formação tecnológica adequada.

Comprometi-me a responder às questões desta pesquisa, as quais surgiram da minha própria inquietação como pesquisadora, especialmente após vivenciar as angústias de muitos docentes durante o ensino remoto. Na época, atuando como coordenadora de um programa de formação de professores voltado para o ensino fundamental dos anos iniciais e finais, percebi a dificuldade enfrentada pela maioria dos professores em relação aos aspectos tecnológicos. Em parceria com a secretaria de educação municipal, o programa que coordenava ofereceu diversas oficinas remotas sobre a utilização de ferramentas digitais essenciais para o ensino remoto. Durante essas formações, vivenciei, de fato, os desafios enfrentados pelos professores.

Lembro-me vividamente de situações em que alguns participantes frequentaram, pelo menos, três vezes oficinas sobre o mesmo tema, indicando a dificuldade de aprendizado nas primeiras participações. Testemunhei expressões de desânimo, reclamações e protestos não direcionados à qualidade da formação oferecida, mas sim à abrupta mudança na natureza do trabalho docente e a dificuldade de adaptação dos educadores ao “novo normal”.

Nesse contexto, percebi que o discurso dos participantes ao se referirem às ferramentas digitais é multifacetado. Eles reconhecem a relevância da utilização desses recursos, evidenciando uma polaridade positiva. No entanto, ao abordarem o domínio dessas ferramentas, ou seja, o conhecimento necessário para lidar com elas, tendem a expressar uma polaridade negativa. Observo que, em todas as instâncias dessas expressões, a tecnologia ainda se mostra distante da formação continuada dos professores e também das escolas, seja devido à escassez de cursos de qualificação, seja pela falta de infraestrutura e recursos tecnológicos nas instituições educacionais.

A principal razão observada para a não utilização desses recursos no pós-pandemia é que a dinâmica das aulas presenciais não demanda recursos de mediação, ao contrário do período de ensino remoto. Além disso, a ausência de infraestrutura nas escolas para tais

atividades também contribui para essa não utilização. Portanto, a continuidade no uso das ferramentas digitais, em sua maioria, se aplica mais como um complemento ao ensino em sala de aula, podendo ser realizado em casa, a partir dos recursos próprios dos alunos.

Enfim, foi um período bastante desafiador para muitos profissionais. Diante dessas dificuldades, surge o desejo de compreender melhor a perspectiva do docente em relação a esse período e a utilização das ferramentas digitais. Nesse sentido, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e seus fundamentos teóricos me auxiliaram nessa empreitada, uma vez que um dos principais pressupostos dessa teoria reside na língua em uso e na realização de análises textualmente orientadas a partir desses discursos. Dessa maneira, busquei compreender o que, de fato, os participantes desta pesquisa sentem, julgam ou pensam sobre o uso das ferramentas digitais durante e após o ensino remoto.

Para investigar os elementos léxico-gramaticais, a partir da metafunção interpessoal, utilizei um de seus sistemas semânticos-discursivos denominado Avaliatividade. Concentrei-me, portanto, no subsistema de Atitude para responder à seguinte pergunta:

- Como os professores avaliam as ferramentas digitais utilizadas durante o ensino emergencial remoto?

Com base nas análises interpessoais, observei que os participantes expressaram avaliações de Apreciação em sua maioria do tipo Valoração, de polaridade positiva, evidenciando a importância fundamental das ferramentas no apoio às práticas educacionais durante o ensino remoto. A utilização de Atributos como ‘extrema importância’ e Epíteto como ‘essenciais’, reforçam a percepção dos docentes quanto a essencialidade da utilização desses recursos.

Adicionalmente, os professores reconhecem que a incorporação dessas ferramentas durante o período remoto não apenas facilitou o processo de ensino, mas também contribuiu para seu próprio aprendizado. Nesse contexto, observa-se autojulgamentos de Estima social, predominantemente de polaridade positiva, indicando que os educadores percebem melhorias em sua capacidade de lidar com as tecnologias. No entanto, foram identificadas algumas avaliações de polaridade negativa, direcionadas ao conhecimento dos alunos sobre o uso desses recursos. Assim como os professores, os alunos tiveram que se adaptar ao ensino remoto, e esse processo de adaptação foi avaliado de maneira crítica pelos participantes.

Os participantes expressaram avaliações predominantemente positivas em relação a diversas ferramentas digitais, como *WhatsApp*, *Google Forms*, *Google Drive* e, notavelmente, o *Google Meet*, ressaltando a riqueza interativa proporcionada por esta última. Essas avaliações, em sua maioria, foram realizadas por meio de Apreciações do tipo Composição equilíbrio e Valoração.

Entre os aspectos positivos enfatizados dessas ferramentas digitais, destaca-se a capacidade de interação em tempo real, a facilidade no compartilhamento de materiais didáticos, a disponibilidade de vídeos explicativos autorais ou provenientes de outras plataformas, além da facilidade de avaliação por meio de questionários e testes online.

No entanto, mesmo ao enfatizarem aspectos positivos, os participantes também apontaram desafios e aspectos negativos de maneira praticamente unânime. A falta de participação dos alunos nas atividades disponibilizadas, as dificuldades de acesso devido à ausência de recursos ou conectividade à internet, e a limitada habilidade para lidar com as ferramentas essenciais ao ensino remoto foram identificadas como os principais obstáculos para o pleno funcionamento das ferramentas digitais. Desse modo, a dificuldade de acesso por parte dos alunos aparece como foco central nas avaliações dos professores, sendo em sua maioria de caráter negativo.

Ao analisar as falas dos participantes, foi possível observar que a maioria deles não possuía conhecimentos ou habilidades para lidar com as ferramentas digitais necessárias ao ensino remoto. Para esses professores, assim como para os alunos, esse período representou um desafio significativo, exigindo que adquirissem habilidades em diversas ferramentas digitais para desempenhar suas funções.

Outro ponto de destaque refere-se à recorrência do item lexical ‘a gente’ que denota o coletivo de professores da escola e foi amplamente utilizado nas avaliações e discursos dos professores, superando até mesmo o uso de ‘eu’ ou ‘mim’. Embora as entrevistas tenham sido conduzidas de forma individual, a recorrência desse termo em todas as entrevistas reflete um alinhamento positivo entre a gestão escolar e a equipe docente.

A respeito das diretrizes fornecidas pela direção e secretaria de educação e da escolha das ferramentas digitais, a maioria dos participantes afirmou ter recebido orientações claras sobre o uso das ferramentas, além de ter sido disponibilizado formações sobre o uso desses recursos, além disso, afirmaram que receberam apoio pedagógico tanto da gestão escolar quanto da secretaria municipal de educação. Quanto à seleção das ferramentas digitais, os participantes reconhecem que foi um processo coletivo, envolvendo colaboração entre todos professores da

escola. Essa escolha baseou-se em critérios técnicos, como facilidade de uso e disponibilidade técnica, sempre com foco prioritário na acessibilidade e facilidade de utilização para os alunos.

Em uma ocorrência, o emprego do termo ‘impostas’ ao se referir às escolhas das ferramentas digitais indicou uma avaliação de polaridade negativa. No entanto, ao afirmar que não houve escolha, mas sim imposição no uso dessas ferramentas digitais, a participante estava destacando que não havia alternativa viável para conduzir a educação naquela época, senão por meio da mediação das ferramentas digitais.

Esta pesquisa buscou ampliar a voz dos professores, que, em sua maioria, não foram consultados quanto aos seus conhecimentos prévios durante a escolha ou seleção das ferramentas digitais para o ensino remoto. Embora os discursos dos participantes, ao mencionarem a escola em que atuam (e, por conseguinte, aquela que integrou este estudo), tenham sido praticamente unânimes na participação coletiva na escolha, observou-se que a utilização dessas ferramentas foi determinada sem considerar se os professores possuíam conhecimento sobre como utilizá-las. Diante das dificuldades apresentadas, medidas foram gradualmente implementadas, incluindo a realização de cursos e oficinas, mesmo que de maneira remota. Notavelmente, na escola Belarmina Fernandes, os próprios professores que já dominavam determinadas ferramentas ministraram oficinas e minicursos para seus colegas, garantindo assim que todas as ferramentas escolhidas coletivamente pudessem ser adequadamente utilizadas por toda a equipe docente da escola.

O suporte teórico-metodológico fornecido pelo sistema de Avaliatividade, exposto no terceiro capítulo, constituiu a base necessária para a análise discursiva das opiniões dos professores da escola Belarmina Fernandes nesta pesquisa. A LSF, orientada para a análise da estruturação linguística, permitiu a identificação de nuances discursivas. Ao compreender o sistema de MODO e sua organização conforme a perspectiva Hallidayana, especialmente o subsistema de Atitude, foi possível interpretar as relações interpessoais e interativas emergentes das interlocuções dos professores participantes, elucidando suas experiências como docentes durante o período de ensino remoto. Desse modo, parto à resposta da segunda pergunta de pesquisa.

- Quais ferramentas digitais avaliadas contribuíram para a prática pedagógica do professor durante o ensino emergencial remoto?

Essa pesquisa tem como objetivo, não apenas identificar as ferramentas digitais mais relevantes para os professores durante o ensino remoto, mas também compreender de que maneira essas ferramentas influenciaram suas práticas pedagógicas e suas visões sobre a integração da tecnologia na educação. As avaliações identificadas revelam uma mudança significativa na perspectiva dos docentes, indicando que o uso constante da tecnologia durante o ensino remoto resultou em uma nova compreensão da importância dessas ferramentas no processo educativo e também o desenvolvimento de novas competências para lidar com as tecnologias de uma forma geral.

Os professores destacaram de forma unânime uma alteração em suas práticas pedagógicas, evidenciando que a necessidade de utilizar ferramentas digitais promoveu uma visão mais abrangente do potencial educativo dessas tecnologias. De maneira geral, todas as ferramentas utilizadas contribuíram para essa mudança de perspectiva. No entanto, algumas delas foram mencionadas com maior frequência, como o *WhatsApp*, *Google Drive*, *Google Classroom* (ou Sala de Aula) e *Google Meet*, pela sua natureza interativa, bem como também a Plataforma PAPED.

Essas ferramentas interativas desempenharam um papel importante na transformação da visão dos professores, permitindo uma maior interação com os alunos. A possibilidade de uma aproximação mais significativa entre professores e alunos foi destacada como um elemento essencial proporcionado por essas ferramentas. Isso ressalta não apenas a importância das ferramentas em si, mas também o impacto positivo que tiveram na dinâmica educativa, influenciando não apenas o ensino remoto, mas também a percepção mais ampla dos educadores sobre o papel da tecnologia como aliada no processo de ensino.

De maneira geral, as formas preferenciais de avaliação foram as Apreciações, predominantemente de polaridade positiva, ao referirem-se às ferramentas digitais e às mudanças implementadas em suas práticas pedagógicas. Além disso, observa-se alguns Julgamentos, principalmente do tipo Capacidade, com polaridade positiva, enfatizando as novas competências adquiridas pelos professores ao utilizarem uma diversidade de ferramentas digitais durante o período de ensino remoto.

Outro ponto relevante a ser destacado é a dedicação e o interesse demonstrados pelos professores em retornar aos estudos e buscar novas formações continuadas. O período de ensino remoto não apenas demandou a adaptação a novas tecnologias, mas também motivou os educadores a investirem em sua própria capacitação e a procurarem novas perspectivas para o desenvolvimento de suas carreiras, o que é destacado de forma positiva pelos participantes.

Os participantes reconhecem o potencial da tecnologia como um aliado relevante para diversificar as metodologias de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas, especialmente no contexto do ensino presencial. Alguns participantes sugerem, inclusive, que as ferramentas digitais podem continuar desempenhando um papel significativo na educação, não apenas de maneira esporádica ou pontual em sala de aula, mas como um meio para aprimorar os processos de aprendizado. Essa abordagem, assemelhada ao ensino híbrido, seria uma forma de complementar os conteúdos explorados na sala de aula presencial, como uma espécie de complemento. Percebe-se, portanto, que os professores não apenas reconhecem a influência positiva desses recursos na mudança de suas práticas, mas também veem valor na continuidade de sua utilização.

Observa-se, portanto, que os professores manifestam o desejo de continuar utilizando ferramentas digitais e outros recursos tecnológicos, porém, apontam diversas dificuldades que limitam essa prática. Entre os desafios mencionados, destaca-se a falta de estrutura e recursos na própria escola para um uso constante dessas ferramentas.

Além disso, foram apontadas questões como a ausência de tempo adequado para o planejamento que envolve a inserção desses recursos nas aulas, sobrecarga de trabalho, ausência de apoio pedagógico por parte da equipe escolar, falta de habilidade tanto dos alunos quanto de alguns professores para explorar efetivamente esses recursos, dificuldade na adaptação dos conteúdos didáticos para a integração de tecnologias, ausência de formações adequadas e pouco ou nenhum incentivo por parte do poder público, além da constatação de que o currículo escolar pouco abrange a cultura digital.

Esses fatores evidenciam que, para efetiva integração de ferramentas digitais no cotidiano da sala de aula, é necessário não apenas formar os professores, mas também proporcionar acompanhamento pedagógico, implementar um currículo que contemple a cultura digital e garantir a infraestrutura adequada. Ou seja, a decisão de incorporar essas ferramentas vai além do desejo dos professores, demandando uma reflexão mais ampla sobre questões estruturais, investimentos e políticas que permeiam o cenário educacional público brasileiro.

Para facilitar a compreensão da percepção dos professores sobre a utilização de ferramentas digitais, destaco, em formato panorâmico, no quadro a seguir, os fundamentos teóricos e metodológicos que embasaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 15 - Panorama Teórico-metodológico da pesquisa

	CONCEITOS E TEORIAS	AUTORES
Capítulo 1	Formação continuada de professores, conceitos e influências das mudanças sociais e políticas públicas para a formação de professores no Brasil.	Freire (1991, 1996); Rodrigues e Esteves (1993); Perrenoud (1993); Freitas L. (1995); Esteve (1999); García (1999); Moita (2000); Nóvoa (2000); Penteado (2000); Bueno (2002); Chaib (2002); Freitas H. (2007); Tardif e Lessard (2008); Freire M. (2009); Saviani (2009); Veiga (2009); Borges (2010); Fávero e Tonieto (2010); Imbernón (2010, 2016); Veiga e Silva (2010); Hypolito (2011); Libâneo (2011); Libâneo, <i>et al.</i> (2012); Tardif (2012); Lopes (2014); Souza (2014); Gentilini e Scarlatto (2015); O'Reilly (2015); Lopes e Fürkotter (2016); Bazzo e Scheibe (2019); Pereira (2019); Lemov (2021).
Capítulo 2	Educação e tecnologias: desafios e avanços.	Lévy (1999); Moran <i>et al.</i> (2000); Perrenoud (2000); Ponte (2000); Prensky (2001); Mercado (2002); Delors (2003); Kenski (2003, 2007); Moran (2007, 2013); Silva (2008); Tijiboy (2008); Libâneo (2010); Jarauta e Imbernón (2015); Dudeney <i>et al.</i> (2016); Bates (2017); Ribeiro (2018).
	O conceito de gerações.	Strauss e Howe (1991); Forquin (2003); Zemke (2008), Rocha-de-Oliveira <i>et al.</i> (2012); Barton e Lee (2015); Pena e Martins (2015); Severo <i>et al.</i> (2017); Botelho <i>et al.</i> (2018).
Capítulo 3	Fundamentos da LSF, o sistema de Avaliatividade e o subsistema de Atitude.	Halliday (1978, 1994); Bakhtin (1992); Eggins (1994); Thompson (1996); Eggins e Slade (1997); Martin <i>et al.</i> (1997); Martin (2000, 2002, 2004); Painter (2001); Martin e Rose (2003); Martin e White (2005); Halliday e Matthiessen (2004, 2014); Barroso (2009); Gouveia (2009); Barbara e Macêdo (2010); Vian Jr. (2010); Almeida (2010a, 2010b); Fuzer e Cabral (2014); Sousa (2015); Neves (2021).
Capítulo 4	Metodologia da pesquisa: conceito dos tipos e caracterização da pesquisa, procedimentos metodológicos.	Triviños (1987); Gil (1987); Aliaga e Gunderson (2002); Dicker (2009); Gouveia (2009); Bauer e Gaskell (2008); Dezin e Lincoln (2006); Eggins e Slade (1997); Chizzotti (2011); Döurnyei (2007); Martelotta (2008); Minayo (2009); Flick (2012); Vian Jr. (2011); Creswell (2010); Paiva (2019); Lüdke e André (2020); Castro (2013).
	Programas e ferramentas digitais utilizadas.	AntConc 4.2.0 e Transkriptor.
Capítulo 5	Apresentação dos dados e análises das macrocategorias.	Martin e White (2005); Kenski (2007); Moran (2007); Almeida (2010a; 2010b); Borges (2010); Veiga e Viana (2010); Fuzer e Cabral (2014); Ribeiro (2018).

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 15, resume os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram esta pesquisa, permitindo uma visão sintetizada dos conceitos, teorias e autores explorados em cada

capítulo. A abordagem apresenta desde a formação continuada de professores até a análise de programas e ferramentas digitais utilizadas, proporciona um arcabouço relevante para a compreensão da percepção dos professores sobre a adoção de ferramentas digitais no contexto educacional. Findada a apresentação do quadro síntese, passo a seguir, a resposta da terceira pergunta.

- Quais ferramentas digitais avaliadas, os professores pretendem continuar utilizando após o retorno ao ensino presencial?

Dentre as ferramentas digitais avaliadas, a maioria dos professores indica que continuará utilizando pelo menos seis delas: *Google Drive*, *Google Forms*, *WhatsApp*, Vídeos, Plataforma PAPED e *Slides*, mesmo com o retorno ao ensino presencial. No entanto, apesar dessa intenção declarada, observa-se uma considerável redução na frequência de uso, mesmos os participantes reconhecendo que essas ferramentas têm o potencial de contribuir de maneira positiva para a aprendizagem dos alunos. Algumas justificativas para a diminuição no uso incluem a percepção de que essas ferramentas são mais voltadas para ambientes de aprendizagem à distância e a necessidade de um planejamento prévio mais elaborado, demandando mais tempo por parte dos professores quando aplicadas em contextos presenciais.

A plataforma PAPED, para postagem de conteúdos didáticos, tem o seu uso vinculado ao *Google Drive*, pois é onde os arquivos são armazenados para disponibilização para os alunos. Essas duas ferramentas continuam sendo utilizadas por todos os professores, mesmo que nem sempre usem a função de inserção de conteúdo didático. Ao expressarem suas intenções de uso dessas ferramentas após o retorno ao ensino presencial, os participantes manifestam predominantemente Apreciações do tipo Composição equilíbrio. As avaliações com polaridade negativa estão associadas ao reconhecimento da baixa utilização das ferramentas, enquanto as de polaridade positiva destacam termos como 'interessantes' e 'úteis', indicando que os professores reconhecem a relevância desses recursos. No entanto, ao mesmo tempo, atribuem a diminuição no uso à natureza presencial das aulas.

As percepções dos professores evidenciam tanto o reconhecimento do valor quanto a utilidade das ferramentas digitais, ao mesmo tempo que destacam os desafios relacionados à integração dessas tecnologias em ambientes de sala de aula presenciais. A necessidade de um planejamento adicional e a percepção de uma possível complexidade no uso dessas ferramentas

no contexto presencial sugerem certa relutância em manter a mesma frequência de uso observada durante o ensino remoto.

É claro que, para incorporar eficientemente as ferramentas digitais na rotina escolar, considerando o retorno ao ensino presencial, é necessário abordar não apenas a formação continuada dos professores, mas também uma série de outras questões já mencionadas anteriormente. A integração eficaz dessas ferramentas às dinâmicas presenciais requer sobretudo um planejamento efetivo e apoio pedagógico. Esse planejamento irá assegurar que essas ferramentas continuem sendo percebidas como recursos valiosos, capazes de enriquecer a prática pedagógica, para além do período de ensino remoto.

É necessário destacar, no entanto, que algumas limitações foram observadas neste estudo. Devido ao tempo limitado planejado para a condução desta pesquisa, fixado em dois anos, foi preciso optar pelo número de dez professores de uma única escola. Essa escolha foi motivada devido ao aumento considerável de tempo que demandaria para investigação, descrição e análises para os textos que seriam gerados com um número maior de entrevistados. No entanto, permanece aberta a possibilidade de expandir essa investigação para escolas públicas de diferentes esferas, por exemplo, o que pode ser relevante para futuras pesquisas e publicações.

Finalmente, visando futuras investigações, espero que este estudo possa contribuir para pesquisas que explorem temas relacionados à linguagem de maneira abrangente, mais especificamente na LSF e no sistema de Avaliatividade. Estabelecer conexões entre educação e tecnologia, bem como a formação de professores, especialmente considerando a formação tecnológica. Além disso, espera-se que os resultados obtidos possam inspirar os professores que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente diante do contínuo avanço tecnológico que vivenciamos, para que essa evolução também se reflita no cenário educacional, sobretudo na sala de aula.

Nesse contexto, é necessário aprofundar as análises sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento de habilidades essenciais para os educadores lidarem com a tecnologia. Investigar como os professores podem superar as barreiras percebidas em relação ao uso da tecnologia no ensino presencial, explorando estratégias que facilitem uma integração eficaz dessas ferramentas no contexto tradicional de sala de aula, é um aspecto relevante para pesquisas subsequentes.

Desejo que esta pesquisa não apenas proporcione uma compreensão do cenário educacional durante a pandemia e da percepção dos professores quanto à utilização de recursos

tecnológicos, mas também sirva para dar voz aos educadores. Muitas vezes são cobrados e subjugados por não utilizarem recursos tecnológicos, sem sequer terem sido consultados sobre seu conhecimento e formação nessa área.

Esta pesquisa ressalta a importância de levar em consideração as experiências e necessidades dos professores ao abordar a integração de tecnologia na educação. Reconhece os desafios enfrentados pelos educadores e propõe reflexões significativas para aprimorar as práticas educacionais. Além disso, destaca a relevância de promover novas políticas públicas voltadas para a formação professores e investimentos em infraestrutura adequada. Somente dessa forma, a tecnologia e a escola poderão progredir de maneira alinhada e eficiente.

REFERÊNCIAS

- ALIAGA, M.; GUNDERSON, B. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem**. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.
- ALMEIDA, F. A. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b. p. 99-112.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. **Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 89–107, 2010. DOI: 10.26512/les.v10i1.9278. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9278>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BARROSO, S. D. C. **Tematização e representação da prática docente: Análise sistêmico-funcional da construção discursiva da profissão e da identidade do professor de inglês como língua estrangeira**. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15174@1>. Acesso em: 25 out. 2023.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATES, A. W. (Tony). **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. *E-book*.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 669–684, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BENSON, S. D. **Generation gap**. *American Nurseryman*, n. 192, p. 4-10, 2000.
- BORGES, L. F. F. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!**. Campinas. Papirus, 2010. *E-book*.
- BOTELHO, M. P.; SOUZA, E. F. D.; FERREIRA, L. F.; SIQUEIRA, R. N. D. **Geração X, Y e Baby Boomers: Um desafio atual para uma organização do segmento tecnológico**. *Revista Estudos e Pesquisas em Administração*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 104–117, 2018. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/6003>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BLINK LEARNING. **VII Estudo global sobre o uso da tecnologia na educação**: relatório de resultados Brasil 2022. [Relatório de pesquisa], 2023. Disponível em: <https://www.blinklearning.com/portal/news/Estudo+sobre+o+uso+da+tecnologia+na+educaçã+o+4146298+402836802>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 03 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 04 fev. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020b.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020c. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 abr. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020d. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020e, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-recp001-20/file>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CASTRO, F. L. D. **Pesquisa para iniciantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

CHAIB, M. Frankenstein na sala de aula as representações sociais docentes sobre informática. **Nuances: estudos sobre educação**, ano VIII, n. 8, p. 47-64, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

COUPLAND, D. **Generation X: Tales for an Accelerated Culture**. New York: St. Martin's Press, 1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVID, S. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEZIN; N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DICKER, L. **Percepção de valor em sistemas de informação orientados para o pequeno e médio varejo brasileiro**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdades de Ciências Empresariais, FUMEC, Belo Horizonte, MG, 2009.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Research**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DUENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers. 1994.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. London: Continuum International Publishing Group: London, 2004.

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

ERICKSON, T. **Plugged in: the generation Y guide to thriving at work**. Boston. Harvard Business Press, 2008.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. 2 ed. *IN*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (org.). **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FORQUIN, J. C. **Relações entre gerações e processos educativos**: transmissões e transformações. Congresso Internacional CO - Educação de gerações, São Paulo, SESC, outubro/2003.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... *In*: SOTO, U; MAYRINK, M. F; GREGOLIN, I. V (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**: experiência e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. D. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203–1230, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Acesso em: 30 mai. 2023.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/1711/1328>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GANDRA, A. Covid-19 suspende aulas de 99,3% das escolas de Educação Básica. **Agência Brasil**, Brasília, 03 de dez. de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/Covid-19-suspende-aulas-de-993-das-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no Ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. *In:* PARENTE, C. D. M. D; VALLE, L. E. L. R. D; MATTOS, M. J. V. M. D. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo, Atlas, 1987.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática:** uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009, p. 13-47. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795/19916>. Acesso em: 05 de jun. 2023.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic:** the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 2 ed. London: Edward Arnold Publishers. London, Continuum, 1994.

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

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's Introduction to Functional Grammar.** Revisado por MATTHIESSEN, C. M. I. M. 4. ed. London and New York: Routledge, 2014.

HUNTLEY, R. **The World according to Y:** Inside the New Adult Generation. Sydney: Allen & Unwin, 2006.

HYPOLITO, Á. M. **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente.** *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (org.). **Pensando no futuro da educação:** uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

JEFFRIES, F. L.; HUNTE, T. L. **Generations and motivation:** A connection worth making. *Journal of Behavioral and Applied Management*, n. 6, v. 1, p. 37-70, 2003.

JORDÃO, M. H. **A mudança de comportamento das gerações X, Y, Z e Alfa e suas implicações**. São Carlos: USP, 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEMOV, D. **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Penso, 2021. *E-book*.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. D.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2020.

LOPES, R. P. **Concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC em curso de licenciatura em matemática**. 2014. 691 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122253>. Acesso em: 21 jun. 2023.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 269-296, 2016.

MARQUES, G. D. O. **Tecnologia e internet no ensino de língua estrangeira Avaliação discursiva de professores e alunos**. 2007. 162 p. Mestrado (Mestrado em letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. DOI <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.9467>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9467@1>. Acesso em: 22 out. 2023.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal system in English. *In*: HUSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 142-175.

MARTIN, J. R. Blessed are the pacemakers: reconciliation ante evaluation. *In*: CANDLIN, C. N. (org.). **Research and practice in professional discourse**. Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 2002. p. 187-227.

- MARTIN, J. R. Sense and sensibility: texturing evaluation. In: FOLEY, J. A. (Ed.). **Language Education and Discourse: Functional Approaches**. London: Continuum, 2004. p. 270-304.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003/2007.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.
- MEDINA, C. **Entrevista: o diálogo possível**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- MERCADO, L. P. L. (org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexão sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOITA, M. D. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2013.
- NEVES, M. H. D. M. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- O' REILLY, M. C. R. D. B. Formação de professores – tecnologia educacional. In: PARENTE, C. D. M. D; VALLE, L. E. L. R. D; MATTOS, M. J. V. M. D. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PAINTER, C. **Learning though language in early childhood**. London: Continuum, 2001.
- PAIVA, V. L. M. D. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PARÁ (Estado). **Resolução nº 102 de 19 de março de 2020** do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA). Dispõe sobre medidas no combate a pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar e da outras providências. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1QY-LcSaBo6yQGao0M_iVmxvtBo0Dx0Tb. Acesso em: 07 jan. 2023.

PARAGOMINAS. **Decreto nº 146 de 18 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública no Município de Paragominas para os fins do art. 65 da Lei Complementar N° 101, de 04 de Maio de 2000, e dá outras providências. Disponível em: <https://paragominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/DECRETO-Nº-146.2020-DECLARA-SITUAÇÃO-DE-EMERGÊNCIA-PARA-O-ENFRENTAMENTO-CORONAVÍRUS-COVID-19.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PARAGOMINAS. **Decreto nº 317 de 06 de julho de 2020**. Mantém suspensas as aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Paragominas, permite a realização de atividades não presenciais e dá outras providências. Disponível em: <https://paragominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/DECRETO-Nº-317.2020-MANTÉM-SUSPENSAS-AS-AULAS-PRESENCIAIS-NA-REDE-MUNICIPAL-DE-ENSINO-DE-PARAGOMINAS-E-PERMITE-ATIVIDADES-NÃO-PRESENCIAIS.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PARAGOMINAS. **Decreto nº 357 de 17 de julho de 2020**. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19), de forma de execução da jornada de trabalho, redução da circulação e aglomeração de servidores públicos nos órgãos do Poder Executivo Municipal e suas autarquias e dá outras providências. Disponível em: <https://paragominas.pa.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/DECRETO-Nº-357.2020-MEDIDAS-PARA-ENFRENTAMENTO-DA-EMERGÊNCIA-DE-SAÚDE-PÚBLICA-DECORRENTE-DO-CORONAVÍRUS-JORNADA-DE-TRABALHO-REDUÇÃO-DE-CIRCULAÇÃO..pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

PENA, F. G.; MARTINS, T. S. M. Baby boomers, X e Y: diferentes gerações “coexistindo” nos ambientes organizacionais. **Revista Pós em Revista do Centro Universitário Newton Paiva**, v. 2015/1, n. 10, p. 8-14, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16254969-Baby-boomers-x-e-y-diferentes-geracoes-coexistindo-nos-ambientes-organizacionais.html>. Acesso em: 24 de mai. 2023.

PENTEADO, M. Possibilidades para a formação de professores de Matemática. *In*: PENTEADO, M.; BORBA, M. C. **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 2000. p. 23-34.

PEREIRA, R. D. S. Proposições da OCDE para América Latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12756/9436#info>. Acesso em: 23 de mai. de 2023.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PONTE, J. P. D. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 24, p. 63-90, dez. 2000. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993>. Acesso em: 7 jul. 2023.

PRENSKY, M. **Digital natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, vol. 9, no 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C.; BITENCOURT, B. M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil?. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 551–558, jul. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-92302012000300010>. Acesso em: 08 jul. 2023

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem, e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 11 de jun. de 2023.

SEVERO, E. A.; CEOLIN, C. C.; GUIMARÃES, J. C. F. D.; SOUZA, I. R. A. D.; DECESARO, L. O significado do trabalho para as gerações X e Y no sul do Brasil. **Perspectivas Contemporâneas**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 04–18, 2017. Disponível em: <https://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/view/2199>. Acesso em: 9 jul. 2023.

SILVA, M. L. D. (org). **Novas Tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SMOLA, K.W.; SUTTON, C. D. Generational Differences: revisiting generational work values for the new millennium. **Journal of Organizational Behavior**, v.23, p. 363-382, 2002.

SOUSA, R. D. S. N. D. A teoria Sistêmico-Funcional: uma contribuição para o trabalho com o texto. **Margens: Revista Interdisciplinar**, [S.l.], v. 9, n. 13, p. 208-219, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2695>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 58, p. 629-653, São Paulo, jul./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006>. Acesso em: 27 mai. 2023.

STRAUSS, W.; HOWE, N. **Generations**: The history of America's future, 1584 to 2069. New York: Quill William Morrow. 1991.

TAPSCOTT, D.; **Geração digital**. A crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. Eglan: Arnold, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TIJIBOY, A. V. As novas tecnologias e a incerteza na educação. *IN*: SILVA, Mozart L. D. (org). **Novas Tecnologias**: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? 1. ed. Paris, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 16 set. 2023.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!**. Campinas. Papyrus, 2010. *E-book*.

VIAN JR., O; O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. *In*: VIAN JR. O.; SOUZA, A. A. D.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 19-30.

ZEMKE, R. O. Respeito às gerações. *In*: MARIANO, S. R. H.; MAYER, V. F. (org.). **Modernas Práticas na Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008, p. 51-55.