

“Não é essa maravilha, não” – a construção da avaliação nas crenças observadas no discurso de uma professora sobre o uso da tecnologia digital na pandemia

Janine Santos Alves Barbosa

Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio

Resumo: Esse estudo busca entendimentos na fala de Paula, uma professora que reflete sobre o impacto da pandemia de coronavírus para os docentes. Questionada sobre a possível reinvenção que o momento poderia possibilitar, a professora reage compartilhando o momento pelo qual estava passando. Os dados apresentados foram gerados durante uma conversa em 2021, ainda em confinamento sanitário. A análise da construção do discurso (Moita Lopes, 2002, 2003), apoiados na Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Vian Jr, 2010) e na Linguística Sistêmico Funcional (Halliday; Mathiessen; 2014) sobre as crenças (Barcelos, 2006, 2007) docentes presentes na fala da professora, levam a uma reflexão sobre o sofrimento pelo qual os profissionais da educação passaram quando forçados a aderir ao ensino remoto sem uma preparação prévia.

Palavras-chave: Pandemia. Tecnologia digital. Avaliatividade. Crenças. Ensino.

Abstract: This article aims at searching for understanding the speech of Paula, a teacher who reflects on the impact of the coronavirus pandemic for the teachers. When asked about a possible reinvention of the profession caused the pandemic, she reacted and shared the experience she was undergoing. The data presented was generated through a telephone conversation in 2021, during lockdown. The analysis of the discourse (Moita Lopes, 2002, 2003) is supported by the appraisal system (Martin; White, 2005; Vian Jr, 2010), by the Systemic Functional Grammar (Halliday; Mathiessen; 2014) and on the teacher's beliefs (Barcelos, 2006, 2007). The study allows for a reflection about the suffering teachers and other professionals went through when forced to teach online without any prior preparation.

Key words: Pandemic. Digital Technology. Appraisal. Beliefs. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia digital em sala de aula pode ser considerado um grande desafio tanto para os docentes como para os discentes. O uso do celular em sala de aula, a incorporação de aplicativos ao processo de aprendizagem e o uso de plataformas para o ensino à distância são alguns dos temas que chamam a atenção para o quanto o componente digital pode estar conectado ao aprendizado.

Desde 2020, em consequência da pandemia do coronavírus, a presença do digital ficou ainda mais evidente. Na ocasião, o fato de muitos trabalhadores passarem a adotar o formato de trabalho em *home office* e as aulas terem sido oferecidas unicamente por meio da interação via plataformas digitais fez com que muitos profissionais percebessem a necessidade de atualizar suas competências digitais. Com os professores, isso não foi diferente. Muitos desses profissionais se viram desafiados ao terem que usar o ambiente digital como sala de aula e precisarem buscar formas diversas de atualização profissional para darem conta das mudanças na forma de ensinar e de aprender que a pandemia demandou.

Para alguns, o momento foi uma oportunidade de repensar o formato de instrução de modo a incorporar o componente digital à sua prática pedagógica. Falava-se em uma “reinvenção” dos professores de forma a desenvolver novas habilidades de ensinar, mas nem sempre a palavra *reinvenção* foi vista como algo positivo e pode ter sido motivo de muito sofrimento por parte dos professores.

O objetivo deste trabalho é o de ouvir a voz de Paula, uma professora que atuava no contexto de ensino público na cidade do Rio de Janeiro e que, como muitos outros profissionais que tiveram seu trabalho afetado por conta da pandemia, tem algo a contar sobre essa experiência. Através de um breve relato sobre como a professora percebeu a “reinvenção docente” durante a pandemia, proponho

- (1) mapear os momentos de avaliação presentes na fala da docente e analisar a construção do seu discurso em relação à inclusão do digital em sua vida profissional e pessoal;
- (2) buscar elementos que permitam fazer uma breve reflexão sobre as crenças presentes em seu discurso e sobre o momento pandêmico no qual nos encontrávamos;
- (3) refletir sobre nossas concepções acerca do uso da tecnologia digital em sala de aula.

Assim, para buscar entendimentos mais aprofundados sobre a mensagem que Paula tinha a oferecer, refleti sobre os breves entendimentos em relação a sua experiência com o digital no contexto da pandemia. A fala de Paula, por se tratar de um episódio situado e

dependente do contexto no qual se inseria, ofereceu momentos em que as crenças dessa profissional se manifestaram no discurso e no modo como ela avaliava o impacto da tecnologia no seu fazer pedagógico. Por isso, tratava-se de uma manifestação ímpar para a docente, realizada em um momento impactado pelas demandas de sua profissão durante uma pandemia inédita e global.

Este artigo está dividido em cinco sessões. Após esta introdução, apresento a metodologia utilizada para a geração de dados. Na sequência, passo ao arcabouço teórico no qual se apoia a reflexão apresentada e detalho as contribuições que o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Vian Jr, 2010) e a Linguística Sistêmico Funcional (Halliday; Mathiessen; 2014) oferecem. A terceira sessão apresenta uma reflexão sobre a relevância das crenças docentes para suas escolhas pedagógicas e profissionais. Por fim, passo para a análise de um excerto de minha conversa com Paula para, ao final, apresentar as conclusões momentâneas possibilitadas.

2. METODOLOGIA

Os dados apresentados neste artigo foram gerados a partir de uma conversa exploratória da qual participaram esta pesquisadora e Paula, uma professora que viu sua sala de aula migrar para o ambiente virtual com a chegada da pandemia. O nome “Paula” é um nome fictício e a referência ao seu empregador foi substituída por “((empregador))” na transcrição. Como preparação para nossa conversa, a professora leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) através do qual tomou conhecimento do objetivo da minha pesquisa e dos aspectos éticos envolvidos, dentre os quais incluí questões relacionadas à confidencialidade dos dados e a preservação do seu anonimato e o da instituição para a qual trabalhava.

Paula é uma profissional que conheço há mais de 20 anos e, por isso, eu tinha algum tipo de expectativa acerca da forma como ela entendia a adoção da tecnologia digital em sala de aula e das possíveis dificuldades que ela estaria enfrentando por causa da pandemia.

Embora nossas trajetórias profissionais tenham se cruzado em alguns momentos, nosso primeiro contato profissional aconteceu há muito tempo em um curso de idiomas. No entanto, nunca trabalhamos juntas na mesma unidade escolar. Nossa aproximação se deu por participarmos dos mesmos treinamentos e eventos institucionais e termos amigos em comum. Como sempre me mostrei favorável ao uso da tecnologia na sala de aula, julguei importante ouvir alguém que pudesse ter uma percepção diferente da minha. Imaginava que Paula estaria

tendo alguma dificuldade com o uso do digital e, por isso, poderia trazer à tona algumas questões que eu não havia antecipado.

Nossa conversa, que teve duração de aproximadamente uma hora, foi realizada por telefone e gravada em áudio. Embora tenha sido uma chamada de vídeo, Paula se mostrou pouco à vontade em se expor e manteve a câmera voltada para o teto todo o tempo. Após a gravação, o excerto apresentado para esse estudo foi selecionado e transcrito, para posterior análise em detalhe. A transcrição dos dados foi feita com base nas convenções dos estudos da Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989) (ver Anexo para mais detalhes).

3. A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria de análise que concebe a língua como um sistema ao qual o usuário recorre para fazer escolhas lexicais e gramaticais com as quais realizará uma determinada função comunicativa. Para Halliday e Mathiessen (2014), a linguagem se materializa em três diferentes estratos: grafo-fonológico, léxico-gramatical e semântico-discursivo (Vian Jr, 2010). O primeiro deles diz respeito às letras e aos sons, o segundo às orações nas quais os primeiros se organizam e, por fim, um nível mais abstrato de realização linguística que acontece no nível do discurso.

Esses três níveis se concretizam em um contexto situacional que leva em conta o lugar em que a interação acontece (campo), a relação entre os participantes (relações) e a função que a língua exerce (modo). Ou seja, ao interagir com outros falantes, as nossas escolhas linguísticas vão ser dependentes do contexto no qual nos encontramos, a relação que estabelecemos com nossos interlocutores e o propósito comunicativo no qual nos envolvemos. Neste sentido, as escolhas que deixamos de fora da interação e o que optamos por não dizer, também fazem parte do repertório de escolhas à nossa disposição. Por fim, não é possível falar sobre contexto de situação sem considerar que este está inserido em um contexto ainda mais amplo, o de cultura, que influencia diretamente todos os demais níveis.

As escolhas lexicogramaticais feitas pelos falantes permitem realizar diferentes funções da linguagem (oferecer/ pedir informações e serviços). Halliday e Mathiessen (2014) identificam três **metafunções**: experiencial, interpessoal e textual. Na primeira metafunção, a linguagem é usada para falar sobre o mundo; na segunda, na interação com outras pessoas e, por fim, a textual, a forma como a linguagem se organiza (na modalidade escrita ou oral) para se adequar ao contexto no qual está inserida (Thomson, 2014).

Partindo da metafunção interpessoal, no estrato semântico-discursivo, Martin e White (2005) estabeleceram o Sistema de Avaliatividade que, segundo Vian Jr, trata-se de

um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas. (Vian Jr, 2010: 11)

Isso significa dizer que, quando avaliamos algo usamos a linguagem para expressar o grau de nossa avaliação (o quanto queremos ampliá-la ou diminuí-la) além de indicarmos o quanto nos envolvemos com o que está sendo avaliado. Desta forma, esse sistema pode ser subdividido em três subsistemas: atitude, gradação e engajamento. O subsistema da **atitude** está vinculado às nossas emoções, aos julgamentos de comportamento e às avaliações que fazemos. O da **gradação** se relaciona à forma como ampliamos ou minimizamos os fenômenos que avaliamos. Por fim, o **engajamento** expressa o envolvimento do falante com o episódio sendo avaliado.

Dentro do subsistema da atitude, é possível identificar três recursos avaliativos: afeto, julgamento e apreciação. As avaliações de afeto estão relacionadas à reação emocional que o avaliador tem de determinada situação. As de julgamento, a como o avaliador reage a determinado comportamento, e, por fim, as de apreciação à forma como o avaliador se posiciona em relação às coisas, fenômenos e objetos ao seu redor, os bens e serviços do dia a dia, como, por exemplo, eventos. Por questões de espaço e devido ao fato que o escopo deste trabalho lida com a construção discursiva das emoções de uma professora durante a pandemia, não detalharei as categorias do subsistema de engajamento, embora essa categoria vai ser incluída no quadro-resumo que apresentarei mais à frente.

As avaliações de **afeto** expressam as emoções no discurso que, por sua vez, representam sentimentos positivos ou negativos que podem se apresentar de forma explícita ou implícita. O afeto pode assim se manifestar em três grupos de emoções:

- 1) FELICIDADE/ INFELICIDADE
- 2) SEGURANÇA/INSEGURANÇA
- 3) SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO

Segundo Almeida (2010), no grupo da (in)felicidade, encontramos as emoções relacionadas aos sentimentos de felicidade, raiva, entre outras. As emoções de (in)segurança seriam aquelas relacionadas ao bem-estar, enquanto as de (in)satisfação, estão relacionadas aos sentimentos ocasionados pela realização (ou não) de algum objetivo.

As avaliações de **julgamento**, por sua vez, estão ligadas ao comportamento e a forma como o avaliador se posiciona em relação a este comportamento. As avaliações de julgamento

podem ser divididas em duas categorias: as de estima social e as de sanção social. Para Martin e White (2005) os julgamentos de estima social acontecem nas interações orais, as conversas e estórias do dia a dia que se manifestam nas relações que estabelecemos com as pessoas ao nosso redor. A estima social está fortemente ligada ao contexto cultural do qual o falante faz parte e a avaliação a ser feita considera a normalidade (quão comum é o comportamento dessa pessoa), capacidade (quão capaz a pessoa se mostra na realização de algum feito) ou tenacidade (quão confiável a pessoa é). Os julgamentos de sanção social são aqueles ligados aos deveres cívicos e aos preceitos religiosos. Desta forma, estão ligados a veracidade (quão honesta uma pessoa é) e a propriedade (quão ético é o comportamento dessa pessoa).

Souza (2016) resume a subcategoria da atitude, no quadro que reproduzo abaixo, ressaltando, conforme a própria autora pontua, que tal representação não simplifica a complexidade envolvida na categorização do subsistema.

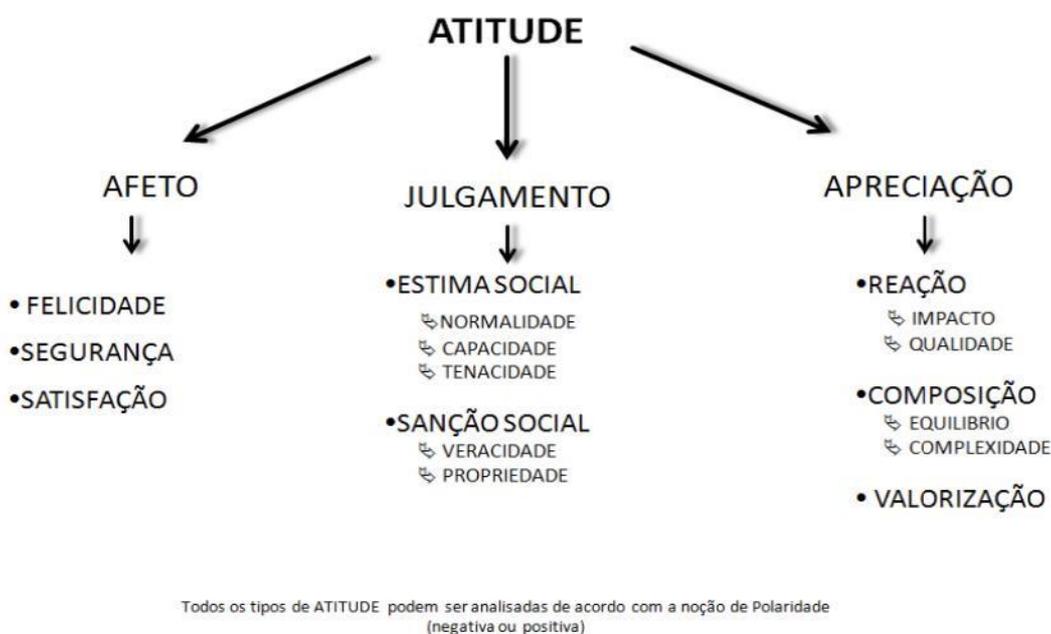


Figura 1: Quadro-resumo proposto por Souza (2016)

Ainda dentro do subsistema de atitude, Martin e White (2005) identificam a presença explícita da avaliação através de elementos lexicais. No entanto, eles também fazem referência aos *tokens* atitudinais, formas avaliativas implícitas no discurso e expressas de maneira indireta. Tal manifestação pode ocorrer através de uma metáfora lexical dentro de uma oração ou através de uma série de recursos textuais ou contextuais. A percepção de tais elementos como eventos avaliativos é dependente do contexto no qual ocorre pois, para que eles atuem com força

avaliativa, é importante que tanto o emissor como o receptor da mensagem façam parte do mesmo contexto de cultura.

Ao analisar o excerto que apresentarei na Seção 5, observei que as escolhas léxico-gramaticais a que a professora recorre em sua fala se localizavam, em sua maioria, no campo do afeto e do julgamento. Essas categorias parecem se alinhar com o discurso da docente pois permitem um melhor entendimento das suas emoções ao falar de sua experiência pedagógica durante o ensino remoto e como avalia o seu relacionamento com o digital.

4. CRENÇAS SOBRE A ADOÇÃO DA TECNOLOGIA

Conforme já detalhado anteriormente, a escolha de Paula para uma conversa sobre o desafio do uso da tecnologia digital para o ensino durante a pandemia se deu pelo fato de que, pelo que conhecia da interlocutora, imaginava que ela estaria tendo algumas questões com o uso do digital. Diferentemente dela, o meu fazer pedagógico havia sido muito mediado pelas tecnologias digitais de modo a oferecer ao meu aluno um ensino mais focado no uso das tecnologias do século XXI. Paula provavelmente me permitiria, dentro da construção do meu entendimento sobre a adoção da tecnologia, ter acesso ao olhar de uma profissional que talvez adotasse uma visão divergente e, assim, me proporcionaria novas formas de entendimentos sobre a uma possível reinvenção do professor que tanto se falava durante a pandemia.

Pelas atitudes conflitantes em relação à adoção da tecnologia digital que minha interlocutora e eu adotávamos, conforme descrito no parágrafo anterior, é possível ponderar que tínhamos crenças divergentes em relação a essa prática. Griffo aponta que “[a]s crenças são construções da realidade que partem das experiências individuais e coletivas de cada pessoa” (Griffo, 2012: 69). Barcelos (2006: 18; 2007: 113), por sua vez, define crenças como sendo “sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Ou seja, ainda que sejam entendidas como construções individuais, as crenças são passíveis de serem (re)constituídas com base nas experiências de vida pelas quais passamos, não se tratando, assim, de um construto fixo ou imutável (Barcelos, 2006). Assim, ao refletir sobre o impacto que a pandemia pode ter tido na vida profissional de alguns docentes, não posso deixar de considerar esse evento como sendo constitutivo das crenças que eles passaram a adotar sobre o papel da tecnologia digital em suas salas de aula.

No que tange à adoção da tecnologia como instrumento facilitador do aprendizado, Ertmer (1999 *apud* Ertmer, Ottenbreit-Leftwich e Tondeur, 2015) faz a distinção entre dois tipos de barreiras que impactam a mudança: as barreiras primárias e as secundárias. Dentre as

primárias, inclui a dificuldade de acesso ao digital, o tempo insuficiente para o planejamento de ações, e a falta de apoio técnico. As barreiras secundárias seriam aquelas inerentes ao professor e incluiriam as crenças sobre o ensino, suas atitudes em relação ao uso dos computadores, e o (des)conforto com práticas de sala de aula que envolvessem tecnologias, além (da falata) de uma abertura para a mudança. Apesar de, em muitos contextos educacionais, as barreiras primárias já terem aparentemente sido superadas, ainda é possível observar a existência de dificuldades na adoção das tecnologias digitais em sala de aula por conta, principalmente, de questões relacionadas às barreiras secundárias (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich e Tondeur, 2015). Isso significa supor que a superação das barreiras secundárias é o que poderia vir a levar um professor a optar (ou não) pela adoção de um componente tecnológico. Uma reflexão um pouco mais aprofundada sobre os dois anos de pandemia e o modo como alguns docentes lidaram com a obrigatoriedade do ensino remoto, possibilita identificar a influência que as barreiras secundárias podem ter exercido na prática desses profissionais.

Tendo feito esse breve preâmbulo teórico, passarei agora à apresentação dos dados gerados durante a conversa com Paula e, em seguida, ao mapeamento dos momentos avaliativos presentes na fala da professora. Por fim, tecerei breves considerações acerca do que foi observado.

5. GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A CONVERSA COM PAULA

Este trabalho se situa em um momento peculiar da história: o da pandemia do coronavírus. Dentro desse cenário, vivenciamos situações nas quais os profissionais tiveram que encontrar diferentes formas de conviver com o mundo ao seu redor. No âmbito educacional não poderia ter sido diferente e este contexto ainda tem se mostrado bastante impactado pela pandemia. Observamos que professores e estudantes buscaram novas maneiras de interagir e aprender uns com os outros, fazendo uso dos recursos digitais como elementos mediadores dessa interação. Para uns, a pandemia ofereceu a oportunidade de interação com novos recursos digitais que podiam possibilitar um aprendizado mais voltado para o perfil do aluno dos tempos atuais. Mas, para outros, como é o caso de Paula, o momento pode ter sido de muita dificuldade e sofrimento, e a tal reinvenção que se falava na época, pode ser entendida como algo negativo.

Paula é uma professora bastante experiente e atuava no contexto público há mais de duas décadas. A conversa com ela se deu por meio de uma ligação de vídeo e o áudio foi gravado para possibilitar a transcrição posteriormente. Apesar da conversa ter sido realizada por vídeo, em nenhum momento Paula apareceu diante da câmera que, curiosamente,

permaneceu aberta, mas focada no teto do ambiente no qual a professora se encontrava. Foi uma conversa de quase uma hora e o excerto que apresento a seguir aconteceu perto do início de nossa conversa, oferecendo um recorte significativo sobre a experiência da professora com o digital. Uma das primeiras perguntas que fiz foi sobre a oportunidade que o professor está tendo de se reinventar e a opinião que ela tinha a respeito disso.

Excerto – Paula: “não é essa maravilha”

1	Janine	estão falando que o professor está tendo a oportunidade de se reinventar nesse, nesse
2		momento no que diz respeito à tecnologia e a questão das habilidades digitais. Você
3		concorda com isso?
4	Paula	olha, é: pra mim a palavra reinventar, ela tem o sentido <u>positivo</u> . Eu não acho que o
5		professor está se reinventando de uma maneira <u>positiva</u> . Ele está se reinventando
6		com muito <u>sofrimento</u> , com muita, com muita <u>dificuldade</u> e com muita <u>despesa</u> ...
7		ehh né?: <u>financeira</u> :: e fora o tempo que você tem que fazer. É ... Eu vejo colegas
8		que dizem assim, que conseguem fazer as coisas porque tem o FILHO que entende,
9		toda des.. dessa informatização que a gente tá passando agora, ou então tem um
10		MARIDO que sabe usar ... No meu caso é bem <u>desvantajoso</u> porque eu não tenho
11		nem <u>filho</u> nem <u>marido</u>
12	Janine	[rs]
13	Paula	[e não tem ninguém
14		perto que me ajude a aprender:: essas coisas ((telefone vibra)) o... que que
15		acontece?... ((telefone vibra novamente)) Peraí, eu:: esse aqui é pra lá:: O que que
16		acontece? Eu tenho eh.. perdido horas fazendo às vezes uns cursos grátis que eu
17		encontro na <u>internet</u> , pergunto aos colegas ... Porque eu vejo que aquela capacitação
18		que ((empregador)) nos of.. nos fornece é muito ruim. É muito ruim pelo fato de que
19		são pessoas que sabem <u>demais</u> , mas não são professores. Então eles usam termos
20		<u>técnicos</u> . É uma coisa assim..., muito d..., não é didática pra nós:: Tem gente que
21		não sabe como eu não sabia... eu tô aprendendo a usar AGORA...tem, uh... umas
22		quatro semanas que eu aprendi a POSTAR o material nesse <i>google classroom</i>
23		porque eu não sabia: e fora porque eu tive muito problema porque como a minha
24		matrícula não está é:: diretamente ligada na ESCOLA eu não tinha permissão para
25		usar o <i>google classroom</i> , então ele não aceitava o meu e-mail
26	Janine	[êita.. caramba]
27	Paula	[e eu demorei um mês e meio para que
28		eles liberassem.
29	Janine	[E até você entender qual era o problema, né? E achar que o
30		problema::
31	Paula	então, até eles liberarem eu não sabia fazer e quando eles liberaram foi
32		que eu fui correr atrás pra saber, e aí eles marcaram um curso eh... que eu consegui
33		fazer há em três dias que eles marcaram os dias, eu FIZ, até tirei nota boa, porque
34		como professor eu sei ESTUDAR, né? Mas não quer dizer que eu tirei nota boa que
35		eu SAIBA fazer aquilo... Eu TIREI uma nota BOA... 8.8... porque eu li, eu fiz duas
36		vezes, eu li e consegui responder o que eles me perguntaram. Mas a <u>autonomia</u> que
37		eu tinha que ter pra FAZER, pra construir os trabalhos, eu não sabia. Então o que
38		que eu faço? ... eu tô muito atrasada. Não só eu, muitos professores estão assim ...
39		então quer dizer, essa REINVENÇÃO não é essa maravilha que eles estão pintando
40		não, tá?

Um olhar para a resposta de Paula é uma oportunidade de vislumbrar um depoimento cheio de episódios avaliativos. Para entender melhor como se construiu a avaliação no discurso dessa professora, os episódios foram mapeados e classificados na TABELA 1. Para esse mapeamento, identifiquei os episódios avaliativos presentes no excerto e os classifiquei de acordo com as atitudes que expressam: AFETO (af) ou JULGAMENTO (julg), informando as categorias que representam. Dentro de AFETO, felicidade (fel), segurança (seg) ou satisfação (sat) e em JULGAMENTO, as categorias de normalidade (norm) ou capacidade (cap). A identificação + ou – da polaridade permite identificar a forma como Paula se posiciona (positiva ou negativamente) em relação aos episódios que avaliava.

ÍTEM	AVALIADO	REALIZAÇÃO	CATEGORIA AVALIATIVA/ POLARIDADE
1	reinvenção	ela tem o sentido positivo	judg/norm +
2	professor	eu não acho que o professor está se reinventando de uma maneira positiva	af/sat -
3	professor	está se reinventando com muito sofrimento	af/fel -
4	professor	com muita dificuldade	af/fel -
5	professor	com muita despesa	af/fel -
6	aprendizado de novas tecnologias	fora o tempo que você tem que fazer	af/seg -
7	colegas	conseguem fazer as coisas	judg/cap +
8	filho do/a colega	porque tem o filho que entende (da informatização)	judg/norm +
9	marido do/da colega	tem um marido que sabe usar	judg/norm +
10	Paula	bem desvantajoso	af/seg -
11	Paula	não tenho nem filho nem marido e não tem ninguém	judg/norm -
12	aprendizado de novas tecnologias	perdido horas	af/seg -
13	curios	uns cursos grátis	af/seg -
14	capacitação oferecida pelo empregador	é muito ruim	judg/norm -
15	peessoas (instrutores)	peessoas que sabem demais	judg/norm +
16	peessoas (instrutores)	não são professores	judg/norm -
17	forma de ensinar dos instrutores	não é didática pra nós	judg/norm -
18	usuários de tecnologia/ professores	tem gente que não sabe	judg/cap -
19	Paula	eu não sabia	judg/cap -
20	Paula	eu tive muito problema	af/sat -
21	o sistema de aulas	eu não tinha permissão	af/seg -
22	o sistema de aulas	ele não aceitava o meu e-mail	af/seg -
23	TI da empresa	eu demorei um mês e meio para que eles liberassem	af/seg -
24	TI da empresa	quando eles liberaram foi que eu fui correr atrás pra saber	af/seg -
25	Paula	que eu consegui fazer em três dias	judg/cap +
26	Paula	eu fiz	judg/cap +
27	desempenho de Paula	até tirei nota boa	judg/cap +
28	Paula	porque como professor eu sei estudar	judg/cap +
29	desempenho de Paula	não quer dizer que eu tirei nota boa que eu saiba fazer aquilo	judg/norm -
30	desempenho de Paula	eu tirei uma nota boa	judg/cap +
31	desempenho de Paula	porque eu li, eu fiz duas vezes, eu li e consegui responder o que eles me perguntaram	judg/cap +
32	desempenho de Paula	a autonomia que eu tinha que ter pra fazer, pra construir os trabalhos, eu não sabia.	judg/cap -
33	Paula	eu tô muito atrasada	judg/cap -
34	Paula	não só eu	judg/norm -
35	os professores	muitos professores estão assim	judg/norm -
36	reinvenção	não é essa maravilha	judg/norm -

TABELA 1: Mapeamento e classificação dos episódios de avaliação

As análises apresentadas a partir daqui serão baseadas no mapeamento apresentado acima e as referências às linhas que farei a seguir serão referentes às linhas apresentadas na TABELA 1. Os episódios de avaliação de **afeto** presentes na fala de Paula transitam pelos três subsistemas descritos por Martin e White (2005): felicidade, satisfação e segurança. No entanto, sua reação adversa à reinvenção tecnológica pode ser observada pela polarização negativa em todos os casos em que o afeto foi observado. A INsatisfação e a INFelicidade geradas pela falta de habilidade digital que Paula manifesta podem ser observadas nas linhas a seguir:

2	professor	eu não acho que o professor está se reinventando de uma maneira positiva	af/sat -
3	professor	está se reinventando com muito sofrimento	af/fel -
4	professor	com muita dificuldade	af/fel -
5	professor	com muita despesa	af/seg -
6	aprendizado de novas tecnologias	fora o tempo que você tem que fazer	af/seg -
10	o caso dela	bem desvantajoso	af/seg -
12	aprendizado de novas tecnologias	perdido horas	af/seg -
13	cursos	uns cursos grátis	af/seg -
21	o sistema de aulas	eu não tinha permissão	af/seg -
22	o sistema de aulas	ele não aceitava o meu e-mail	af/seg -
23	TI	eu demorei um mês e meio para que eles liberassem	af/seg -
24	TI	quando eles liberaram foi que eu fui correr atrás pra saber	af/seg -

A insegurança que a falta de habilidade gera (a ser discutida mais adiante) é concretizada em episódios avaliativos acerca do tempo e o custo financeiro que a reinvenção demandava dela na ocasião, além das dificuldades com o manuseio das ferramentas digitais. Tal avaliação está relacionada às barreiras primárias e secundárias mencionadas por Ertmer (2015) e que podem vir a contribuir para a consolidação das crenças em relação à adoção da tecnologia, que tratarei mais à frente.

Toda a manifestação de afeto observada na fala da professora tem polaridade negativa, o que pode refletir a percepção geral de que Paula ofereça uma avaliação negativa da “reinvenção” tecnológica. Os fatos descritos por ela de ter que “perder horas” com cursos, de a ferramenta escolhida “não aceitar o seu e-mail”, de ela ter que esperar a “liberação” do departamento de TI da empresa, tudo isso gera em Paula muita insegurança e põe em dúvida sua habilidade no uso da tecnologia. O emocional, diretamente associado à atitude de afeto, é um dos aspectos mais impactados pela pandemia.

A atitude de **juízo**, no entanto, é a que mais se manifesta na fala de Paula. Ela inclui momentos em que apresenta as situações que considera dentro da normalidade e outros que fogem à normalidade (e onde ela se situa).

7	colegas	conseguem fazer as coisas	juiz/norm +
8	filho do/a colega	porque tem o filho que entende (da informatização)	juiz/norm +
9	marido do/da colega	tem um marido que sabe usar	juiz/norm +
15	peçoas (instrutores)	peçoas que sabem demais	juiz/norm +

Ou seja, na avaliação de Paula é *normal* que seus colegas consigam fazer o que é esperado, que um filho e um marido saibam lidar com equipamentos e entendam de informática e que os instrutores da empresa onde trabalha saibam o que estão ensinando. No entanto, o seu desempenho e a sua avaliação acerca desses “elementos de normalidade” em sua vida é que eles fogem do que é esperado:

11	Paula	não tenho nem filho nem marido e não tem ninguém	juiz/norm -
16	peçoas (instrutores)	não são professores	juiz/norm -
17	forma de ensinar dos instrutores	não é didática pra nós	juiz/norm -
29	desempenho de Paula	não quer dizer que eu tirei nota boa que eu saiba fazer aquilo	juiz/norm -
34	Paula	não só eu	juiz/norm -
35	os professores	muitos professores estão assim	juiz/norm -

Por fim, é interessante observar o aspecto avaliativo referente a juízo/normalidade presente na fala de Paula: sua avaliação sobre a “reinvenção”. Curiosamente, ela inicia e termina o excerto com um episódio avaliativo sobre essa tal reinvenção:

1	reinvenção	ela tem o sentido positivo	juiz/norm +
36	reinvenção	não é essa maravilha	juiz/norm -

Para Paula a palavra “reinvenção” remete a algo positivo. Ela enxerga em momentos de *reinvenção* a oportunidade do recomeço sugerido pela palavra. No entanto, diante dos muito eventos descritos ao longo de sua fala, ela termina por admitir que essa reinvenção, no momento de pandemia pelo qual passávamos, “não é essa maravilha” que o nome sugere. É curioso que ela começa apresentando a reinvenção de maneira positiva, mas ao longo de sua fala vai

desconstruindo o que seja a reinvenção para que no final pudesse ressignificar o seu entendimento da palavra.

Na subcategoria julgamento/capacidade, Paula se avalia positivamente como *aprendiz* e *professora*: ela consegue fazer o curso oferecido em três dias e tira boa nota (linhas 25/26/27/28). O episódio e a avaliação que faz dele são repetidos quase que em sequência (linhas 30/31), como se ela estivesse reforçando para si mesma o fato de que é capaz de fazer o curso e tirar boas notas. Tal episódio contrasta com dois outros momentos nos quais ela julga negativamente sua capacidade em relação à tecnologia (linhas 19/20 e 32/33). Aparentemente, como uma forma de mitigar a sua falta de capacidade, ela oferece em contrapartida dois outros momentos de avaliação negativa: a incapacidade dos treinadores “validados” pelo empregador e um outro momento em que avalia outros professores (que, como ela, também não estavam familiarizados com a tecnologia).

14	capacitação oferecida pelo empregador	é muito ruim	judg/cap -
18	usuários de tecnologia/professores	tem gente que não sabe	judg/cap -

Toda a fala de Paula é permeada por um sentimento negativo em relação ao que a imposição do uso tecnologia na pandemia fez com ela. Os vários episódios narrados por ela relatam momentos de desconforto e insegurança que colocaram em dúvida suas habilidades profissionais (observados na repetição da avaliação sobre sua performance, já comentado anteriormente). A avaliação implícita (*tokens* atitudinais) (Matin e White, 2005) presente na asserção de que a reinvenção tecnológica “não é essa maravilha” apresenta uma metáfora bastante significativa já que nada que ela descreveu em sua fala representa algo que possa ser considerado *maravilhoso*. Muito pelo contrário: foram situações de bastante sofrimento que refletiam a tentativa de uma profissional de se “reposicionar profissionalmente” em um contexto com o qual tinha pouca familiaridade.

Um ponto interessante de ser observado é que, devido ao fato de Paula conhecer a minha história profissional, ela sabia que sempre favoreci a adoção da tecnologia. Por conta desse conhecimento, eu represento, de certo modo, a parte do “sistema” que é favorável ao uso da tecnologia e que pode estar considerando toda essa reinvenção uma “maravilha”. É para mim e para essa parcela do sistema que ela diz que a reinvenção “não é essa maravilha, não”.

Um outro aspecto que vale a pena ser considerado e investigado com mais profundidade é a questão das crenças presentes na construção do discurso de Paula. No excerto no qual

transcrevi o depoimento inicial de Paula, três falas da professora chamaram a atenção. Nas linhas 5/6, Paula associa a facilidade do uso da tecnologia ao “marido” e ao “filho”. Para ela, parece que essas são as pessoas que seriam detentoras do conhecimento tecnológico e que poderiam ajudar aos que não haviam desenvolvido a habilidade. Mais curioso ainda é observar o fato de que esse *poder* é colocado no ombro de figuras masculinas, como se as mulheres não pudessem ter o conhecimento e a facilidade necessários para a adoção da tecnologia. Ao terceirizar a responsabilidade da busca de soluções para os problemas que enfrentava para alguém que não fazia parte de sua vida, Paula parece aumentar o hiato que havia entre si e a possibilidade de uso do digital, levando a uma generalização da ideia de que tecnologia seria um assunto do universo masculino.

Em um outro momento (linhas 24-27), ao falar de como havia sido bem-sucedida no curso oferecido pelo seu empregador, ela diz que isso aconteceu porque ela sabia como fazer bem o curso porque era professora: “porque eu li, eu fiz duas vezes, eu li e consegui responder o que eles me perguntaram.” Tal fala traz em si a questão do professor-aprendiz. Por ser professora, mesmo com todas as dificuldades inerentes ao uso da tecnologia, ela crê ser capaz de ser bem-sucedida em um curso (que não atendia às suas expectativas iniciais) por saber como estudar e as estratégias que precisaria usar para conseguir fazer o que era esperado no curso.

O terceiro e último momento no qual identifico a presença de uma crença no discurso de Paula vem na sequência do trecho que comentei no parágrafo anterior: “Mas a autonomia que eu tinha que ter pra FAZER, pra construir os trabalhos, eu não sabia.”. Para ela, o indicativo para uma avaliação positiva pode estar na possibilidade de fazer algo relacionado à tecnologia de maneira autônoma, na qual ela pudesse realizar uma tarefa sem precisar de ajuda, como acontece, por exemplo, quando ela faz um curso que não atende às suas expectativas, mas ela “consegue” obter um bom desempenho.

Esses três trechos apresentam exemplos de como as crenças que Paula possui parecem permear a forma como ela interage com a tecnologia. Ao associar as experiências relatadas por Paula ao que Griffó (2019, p. 69) havia definido como crenças (“construções da realidade que partem das experiências individuais e coletivas de cada pessoa”), posso imaginar que os momentos pelos quais a professora passou durante a pandemia tenham tido o potencial de se configurar como mais uma crença na construção da sua identidade. Muito do que ela relatou em relação à presença do digital em sua vida (sua dificuldade em se manter atualizada, os percalços pelos quais passou ao adotar a tecnologia, o custo da reinvenção, entre outros) são exemplos de experiências que podem ter constituído as crenças nas quais se baseiam as

experiências de vida pelas quais passamos e que podem se modificar na medida em que interagimos com e somos modificados por essas experiências (Barcelos, 2006).

As experiências relacionadas à adoção da tecnologia pelas quais Paula passou ao longo da pandemia (e provavelmente durante outros momentos de sua vida) parecem ter construído nela a ideia de que talvez ela não tenha as qualidades que *ela* julga necessárias para ser uma boa usuária do elemento digital. Em momento algum, no entanto, se manifesta na fala da professora a percepção de que seja *ela* que precisa agir de maneira mais ativa para que possa mudar a forma como se posiciona em relação à adoção da tecnologia. Segundo sua manifestação, a culpa sempre parece estar no outro: é no marido e no filho que ela não tem; é no treinador que não é professor e não sabe como ensinar; é na autonomia que ela não possui. A meu ver, falta a Paula o reconhecimento de que ela talvez não deseje a tecnologia em sua vida profissional e que não há nenhum problema com isso, ela não deve se sentir *culpada* por isso. Trata-se apenas de uma forma de se posicionar diante de um problema que se apresentou em sua vida profissional. O fato de o componente digital não estar incluído dentro das práticas pedagógicas que a ela parece privilegiar não faz dela uma profissional ruim, representando apenas uma preferência que ela seleciona em relação às práticas pedagógicas disponíveis.

6. REFLEXÕES FINAIS

Quando convidei Paula para esta breve conversa, imaginava que ela adotaria uma atitude contrária ao uso da tecnologia. No entanto, durante toda nossa conversa, não houve um único momento no qual ela tenha se posicionado abertamente contra o seu uso. Numa análise mais detalhada de como o seu discurso se construiu foi possível perceber como os elementos avaliativos presentes na sua fala permitiram a construção de uma avaliação negativa do digital nesse momento da pandemia. Sua fala expôs algumas de suas crenças em relação à aprendizagem e à adoção da tecnologia, além de evidenciar um certo desconforto com a ideia de que o contexto da pandemia tenha sido uma oportunidade de “reinvenção” do professor. Para os professores que antes se esquivavam de usar o elemento tecnológico em suas salas de aula (ou porque não concordavam ou porque tinham dificuldades com seu uso), a pandemia e a supervalorização do digital ofereceram o desafio do questionamento do seu próprio fazer pedagógico, como se a incapacidade desse uso refletisse a sua própria capacidade profissional.

Essa troca me fez perceber a minha própria crença de que a tecnologia digital é algo positivo em sala de aula e que, por isso deveria ser abraçada abertamente como prática pedagógica. Na voz angustiada de Paula, pude perceber um questionamento ao meu próprio

fazer pedagógico. O tecnológico pode ser bom para o aprendizado, mas o que não é também pode ser bom.

Ouvir a voz de Paula me fez perceber o grito de uma profissional com muita experiência se manifestando contra a adoção do digital, mas que parece não querer se colocar contra essa tendência por não querer parecer se posicionar contra o novo, o moderno. A não-opção pela tecnologia também precisa ser entendida como uma opção aceitável (e não questionada). Esse momento no qual outros professores como Paula tentavam sobreviver no mercado de trabalho, mostrando um mínimo de familiarização com a tecnologia, mas conseguindo exercer sua função de atender aos seus alunos, precisava ser valorizado. Esse sim deveria ser considerado o grande movimento de reinvenção, e esse, com certeza “[era] essa maravilha toda”.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. “Atitude: afeto, julgamento e apreciação”. In: VIAN JR, O. **A Linguagem da Avaliação em Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARCELOS, A. “Cognição de Professores e Alunos; Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas”. In: Barcelos, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores**. p. 15-42. Campinas: Pontes, 2006.

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

ERTMER, P; OTTENBREIT-LEFTWICH, A.; TONDEUR, J. “Teachers’ Beliefs and Uses of Technology to Support 21st-Century Teaching and Learning”. In: FIVES, H.; GILL, M. **International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs**. London, New York: Routledge, 2015.

GRIFFO, M. **Praticantes Exploratórios: Aprendendo a Viver Juntos na Escola**. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2019.

HALLIDAY, M.A.K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to Functional Grammar**. 4th ed. London, New York: Arnold, 2014.2014.

SOUZA, M. **Avaliações e Crenças em uma Sala de Aula de Inglês para Fins Específicos sob o Prisma Sociocultural e Sociosemiótico**. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

THOMSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London, New York: Routledge, 2014.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a Linguagem de Avaliação. In: VIAN JR, O., **A Linguagem da Avaliação na Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e os Recursos para Gradação em Língua Portuguesa: Questões Terminológicas e de Instanciação.” In: **Delta**, v. 25, n. 1, 99 – 129, 2009.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

ANEXO: Convenções de Transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
Sublinhado	ênfase
MAI.SCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

A AUTORA

Janine Santos Alves Barbosa é doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Obteve o título de mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense e de especialista em educação bilíngue pelo Instituto Singularidades (SP). É graduada em Letras (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Administração de Empresas (Universidade Veiga de Almeida) e Pedagogia (Universidade Veiga de Almeida). É professora de inglês concursada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde exerce atualmente a função de diretora adjunta em uma escola dos anos finais do ensino fundamental.

E-mail: alvesjan64@gmail.com