



O ensino remoto sob o olhar de adolescentes: uma análise discursiva crítica com subsídios da Avaliatividade¹

Remote teaching under the eyes of teenagers: a critical discursive analysis with the aid of Appraisal Theory

Layane Campos Soares²
Bianca Mara Guedes de Souza³
Maria Aparecida Resende Ottoni⁴

RESUMO: Este artigo tem o intuito de investigar e de analisar representações e identificações da educação remota no contexto de enfrentamento à pandemia da COVID-19 e dos atores sociais nela envolvidos, em quatro textos publicados em uma edição especial realizada pela Folha de São Paulo, em abril de 2021. Para a produção desses textos, a Folha convidou alunos de escolas públicas, medalhistas na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, em anos anteriores, para se posicionarem acerca de suas experiências no contexto do ensino remoto. Tendo em vista o nosso objetivo, fundamentamos esta análise nos estudos sobre o Sistema da Avaliatividade (MARTIN, 2000; WHITE, 2004; MARTIN, WHITE, 2005). Em relação à metodologia, utilizamos o software UAM Corpus Tool (O'DONNELL, 2021), que nos auxiliou a mapear estatisticamente os dados analisados. Como resultado, notamos que as identificações e as representações construídas pelos alunos foram majoritariamente negativas, a partir de Afetos e de Julgamentos sobre si e sobre os professores, e Apreciações sobre o ensino remoto. Os resultados refletem os impactos da pandemia na educação pública no Brasil.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; Ensino Remoto; Pandemia; Adolescentes.

ABSTRACT: In this article we investigate and analyze representations and identifications of remote education in the context of COVID-19 pandemic, and the social actors involved in it, in four texts published in a special edition published by Folha de São Paulo, in April 2021. To produce these texts, Folha invited students from public schools, medalists in the Brazilian Portuguese Language Olympics, in previous years, to take a position on their experiences in the context of remote teaching. We base this work on Appraisal Theory studies (MARTIN, 2000; WHITE, 2004; MARTIN, WHITE, 2005). Regarding the methodology, we used the UAM Corpus Tool software (O'DONNELL, 2019), which helped us to statistically map the analyzed data. As a result, we noticed that the identifications and representations constructed by the students were mostly negative, based on Affections, Judgments about themselves and the teachers, and Appreciations about remote teaching. The results reflect the impacts of the pandemic on public education in Brazil.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Remote Teaching; Pandemic; Teenagers.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior Brasil (CAPES), código do financiamento 001. e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). layanecsoares@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2920-3170>.

³ Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). biancamgsouza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1476-6157>.

⁴ Doutora em Linguística (UnB). Professora associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). cidottoni@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3674-3407>.



Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), em virtude de sua disseminação comunitária em todos os continentes. Para conter o vírus, a OMS recomendou três ações básicas: distanciamento social, isolamento e tratamento dos casos identificados, e testes massivos (BRASIL, 2020).

Em decorrência de a alta transmissibilidade da doença, o Governo Federal, os Estados e os Municípios tiveram que adotar medidas de segurança com o intuito de evitar propagação do vírus, entre elas, a suspensão das atividades escolares. Assim, no dia 17 de março de 2020, foi publicada a portaria n.º 343, na qual o Ministério da Educação autorizou a realização de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020). Com a publicação dessa portaria, todas as instituições de ensino tiveram que repensar o modo de realização de suas atividades escolares e acadêmicas, adotando o ensino remoto emergencial como uma alternativa de continuidade do ano letivo.

A adoção do ensino remoto evidenciou, no Brasil, problemas relacionados a questões sociais e econômicas, que contribuem com *déficits* na aprendizagem estudantil (LAGUNA *et al.*, 2021). No país, 4,3 milhões de estudantes iniciaram o período da pandemia sem acesso à internet, conforme mostra dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em um levantamento realizado no ano de 2018. Desse total, 4,1 milhões de estudantes eram de escolas públicas (PAMPLONA, 2021), o que nos levou a refletir sobre os possíveis efeitos sociais do fechamento de escolas no período da pandemia.

De acordo com esses dados, percebemos que a desigualdade em relação ao acesso à internet já era grande antes da pandemia. Além de a falta de acesso à internet, notamos também que nem todas as pessoas tinham equipamentos adequados para assistir às aulas, pois, no Brasil, 20,1% da população possui restrição quanto ao acesso à internet (IBGE, 2019). Ao levarmos em consideração as localizações geográficas, percebemos que nas regiões Norte e Nordeste esse número é ainda maior, representando 28,7% e 30,8% da população, respectivamente. Além de questões geográficas, o levantamento apontou que em relação às pessoas pretas e pardas essa restrição chega a 23,9% e no que se refere aos trabalhadores familiares auxiliares essa restrição equivale a 35,2%. Para o IBGE (2019), os principais motivos de falta de acesso à internet são: preço do serviço, desconhecimento de como usar o serviço e a falta de disponibilidade do serviço.



Uma consequência desse cenário está relacionada à perda de aprendizagem, sendo vista como um dos maiores impactos da pandemia na educação, conforme aponta os dados divulgados por um estudo realizado entre o Insper e o Instituto Unibanco, em 2021. Segundo esses dados, há uma estimativa que, no ensino remoto, os estudantes aprenderam, em média, 38% do conteúdo relacionado à língua portuguesa e 17% do conteúdo de matemática, em comparação com a aprendizagem nas aulas presenciais. Esse estudo apontou que “o impacto da Pandemia, para o conjunto dos dois anos eletivos, será uma queda de 16 pontos na proficiência em Língua Portuguesa e de 20 pontos na proficiência em matemática” (INSPER; INSTITUTO UNIBANCO, 2021, p. 41). Caso essas perdas não sejam recuperadas, estima-se que cada estudante que finalizar o Ensino Médio, em 2021, terá uma perda de renda entre 20 e 40 mil reais, ao longo de sua vida.

Diante disso, notamos que os impactos da pandemia estão relacionados à acentuação de desigualdades sociais, marcada pela dificuldade de acesso à educação nesse período, pela redução de aprendizagem e pelo prejuízo financeiro para os estudantes que concluíram o ensino básico nesse contexto. Entendemos que a falta de acesso ao ensino remoto por parte dos estudantes pode ser considerado um problema social que tem uma faceta discursiva (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), visto que esse acesso é um direito previsto na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Tendo em vista esse contexto, o Grupo de Pesquisa e Estudo em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (GPE ADC&LSF), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propôs-se a pesquisar a educação remota, com o intuito de mapear e de analisar as representações e as identificações discursivas sobre essa temática em veículos jornalísticos brasileiros no período de enfrentamento da COVID.

Como fruto do desenvolvimento dessa pesquisa maior, apresentamos resultados parciais concernentes à análise de quatro reportagens publicadas na Folha de São Paulo, nos dias 17 e 18 de abril de 2021, que fazem parte do *corpus* de análise da pesquisa. Seleccionamos essas reportagens em razão de elas trazerem a voz de alunos da educação básica, que descrevem suas experiências com o ensino remoto no Brasil. Assim, desenvolvemos este trabalho com o intuito de investigar e de analisar representações e identificações da educação remota no contexto de enfrentamento à pandemia da COVID-19, e dos atores sociais nela envolvidos – alunos, professores e ensino. Buscamos, também, catalogar os recursos lexicogramaticais que realizam essas identificações e representações observadas no *corpus*.

Para atingirmos os objetivos propostos, ancoramo-nos nos estudos sobre o Sistema da Avaliatividade (MARTIN, 2000; WHITE, 2004; MARTIN; WHITE, 2005), mais especificamente, no



subsistema da Atitude. A nossa escolha teórica se justifica em virtude de o Sistema da Avaliatividade (SA) dispor de subsídios que nos possibilitam compreender as funções sociais dos recursos linguísticos empregados pelos indivíduos e as posições assumidas por eles frente a determinados problemas sociais. Nesse sentido, as avaliações que construímos linguisticamente nos posicionam enquanto atores no mundo vida, corroborando com o estabelecimento de representações e de identificações discursivas, que podem colaborar com a manutenção ou minimização/superação desses problemas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Fundamentação teórica

O Sistema da Avaliatividade (SA), desenvolvido por James R. Martin e Peter R. R. White, fornece “técnicas para a análise sistemática de avaliação e de postura” (WHITE, 2011, p. 14, tradução nossa)¹², preocupando-se com a função social de recursos linguísticos, de modo a considerar as posições de valores estabelecidas socialmente pelo falante/escritor. O SA é dividido em três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação.

Para esta análise, focamos no subsistema da Atitude, que “se preocupa com nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e apreciação de coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35)³. Nesse subsistema, há três categorias: Afeto, Julgamento e Apreciação. O Afeto está relacionado aos recursos empregados para a construção de reações emocionais. O Julgamento está preocupado com os recursos utilizados para avaliar o comportamento humano, de acordo com princípios e normas. A Apreciação está centrada em questões relacionadas à interpretação do valor das coisas, incluindo fenômenos naturais e semiose. Para White (2004, p. 182-183), há problemas quanto à consideração das “três categorias como fundamentalmente interligadas, visto que todas tem a ver com a expressão de ‘sentimentos’. A diferença é que a fundamentação desses sentimentos varia ao longo dos três modos”. Para ele, no Afeto, a ação da emoção é indicada diretamente; por outro lado, no Julgamento e na Apreciação, esses sentimentos são, em algum grau, institucionalizados e representados como partes intrínsecas do fenômeno avaliado.

Portanto, quando se discute Afeto, estamos, necessariamente, falando sobre sentimentos de diferentes polaridades. A investigação que parte da categoria Afeto desvela como um

¹ No original: “It provides techniques for the systematic analysis of evaluation and stance” (WHITE, 2011, p. 14).

² Todas as citações originalmente em outro idioma foram traduzidas pelas autoras.

³ No original: Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35).



falante/escritor se comporta emocionalmente em relação às pessoas, aos objetos, às coisas e aos acontecimentos (MARTIN, 2000). Ressaltamos que o Afeto pode ser identificado sob três aspectos no sistema semântico: como qualidade, descrevendo os participantes, por meio de atributos, epítetos ou circunstâncias de modo; como processo, seja ele afetivo mental ou comportamental; e como comentário, a partir do emprego de adjuntos modais (MARTIN; WHITE, 2005). Para mais, o afeto também pode ser identificado a partir de metáforas gramaticais, e, isso inclui “realizações nominalizadas de qualidades e de processos” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46)⁴.

As emoções podem ser agrupadas em três conjuntos: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação (WHITE, 2004; MARTIN; WHITE, 2005). Para a variável in/felicidade, consideram-se as emoções ligadas ao coração, por exemplo, amor, ódio, felicidade e tristeza. Já na variável in/segurança, buscamos notar as emoções ligadas ao bem-estar social, sendo materializadas por sentimentos como medo, ansiedade e confiança. Por último, temos a variável in/satisfação atrelada às emoções ligadas aos objetivos alcançados, envolvendo sentimentos como a curiosidade, respeito, tédio, desprezo, dentre outras (WHITE, 2004).

Quanto à categoria Julgamento, movemo-nos para a região de significados com os quais construímos posições em relação ao comportamento humano, sejam essas de aprovação e de aceitabilidade relacionadas às normas sociais, às avaliações de caráter das pessoas ou ainda relativas às expectativas e às exigências sociais (WHITE, 2004). O Julgamento é dividido em dois grupos — os de estima social (ligados às questões sociais) e os de sanção social (relacionados às questões legais e morais). Os Julgamentos de estima social envolvem a normalidade, ou seja, até que ponto alguém é estranho ou pouco usual; a capacidade, quão capaz esse alguém é; e a tenacidade, quão determinado alguém é. Os Julgamentos de sanção social, por sua vez, podem ser de veracidade, quão sincero alguém é; e de propriedade, quão ético ele é.

A categoria Apreciação “envolve avaliações de fenômenos semióticos e naturais, de acordo com as formas em que são valorizados ou não em um determinado campo” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 43)⁵. Nessa categoria, são atribuídos valores semanticamente a determinados objetos. A Apreciação é dividida em reação, composição e valoração (MARTIN; WHITE, 2005). Há algumas perguntas que podem ser realizadas para a análise de questões relativas à apreciação, são elas: sobre reação de impacto – prende a atenção?; reação de qualidade – gostei disso?; sobre composição de proporção – foi bem elaborado?; composição de complexidade – foi difícil de

⁴ No original: “including nominalised realisations of qualities [...] and processes” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46)

⁵ No original: “involves evaluations of semiotic and natural phenomena, according to the ways in which they are valued or not in a given field.” (MARTIN, WHITE, 2005, p. 43).



entender?; sobre valoração – valeu a pena?. Para ilustrar essa discussão das categorias, inserimos o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Tipos de Atitude com exemplos

Tipos de Atitude	Como identificar	Exemplo do corpus
Afeto	Avaliações relacionadas à região semântica da emoção, que denotam valores expressos na forma de atributos, de processos e de circunstâncias.	[...] um dos milhões que sofrem diariamente por não ter condições de estudar em casa [...].
Julgamento	Avaliações ligadas à região semântica da ética, sendo vista como um recurso semântico empregado para ressaltar as qualidades do falante/escritor por meio do uso de atributos e de epítetos.	[...] depois de conversar com alguns colegas, percebi que a maioria não conseguia manter o foco como na sala de aula.
Apreciação	Avaliações atreladas à região semântica da estética e da forma, sobre coisas e objetos ou atribuição de valor social ao objeto.	[...] tempo mais que suficiente para perceber que o ensino somente através da internet não é algo que funcione agora.

Fonte: as autoras.

Após essa discussão sobre as categorias de análise, passamos, na próxima seção, a discorrer sobre a metodologia adotada para a execução da análise.

Metodologia

Para realizarmos a análise e atingirmos os objetivos propostos, selecionamos quatro relatos de estudantes do ensino médio da rede pública, publicados em uma edição especial realizada pela Folha de São Paulo, em abril de 2021. Esses textos fazem parte da seção de textos liberados, ou seja, com acesso gratuito da versão online da Folha, sob a editoria de Educação. Todos os textos continham o mesmo resumo introdutório, no qual a jornalista responsável pela matéria apresentou a proposta de convite realizada aos estudantes e explicitou que as alterações feitas pelo jornal nos relatos foram apenas de questões ortográficas. No quadro 2, a seguir, indicamos os títulos, a autoria dos relatos, a data de publicação e a jornalista responsável.



Quadro 2 – Corpus analisado

Título	Autoria do relato	Jornalista responsável	Data de publicação
'A rotina virou algo exaustivo'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia	Jairo Bezerra da Silva, 15, de Caruaru (PE), aluno do Instituto Federal de Pernambuco.	Angela Pinho	17/04/2021
'Como estudar a distância sem internet?'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia	Aytan Belmiro Melo, 15, aluno da Escola Estadual Monsenhor Rocha, em Santa Bárbara do Leste (MG).	Angela Pinho	18/04/2021
'Meu cérebro não estava acostumado a tanto computador'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia	Beatriz Pereira Rodrigues, 15, aluna do Instituto Federal Goiano, no campus de Catalão (GO).	Angela Pinho	18/04/2021
'Professores estavam comigo na pior fase da vida'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia	Maria Eduarda de Moraes Silva, 16, aluna da Escola Estadual Prefeito Domingos de Souza, em Guarujá (SP).	Angela Pinho	18/04/2021

Fonte: As autoras.

Ademais, no passo a passo de análise, utilizamos o UAM Corpus Tool, que é um *software* para análise linguística criado por Michael O'Donnell. O programa está disponível gratuitamente na internet e, neste artigo, utilizamos a versão 3.3x, de agosto de 2021, porque é a última versão do *software* com todos os recursos completos.

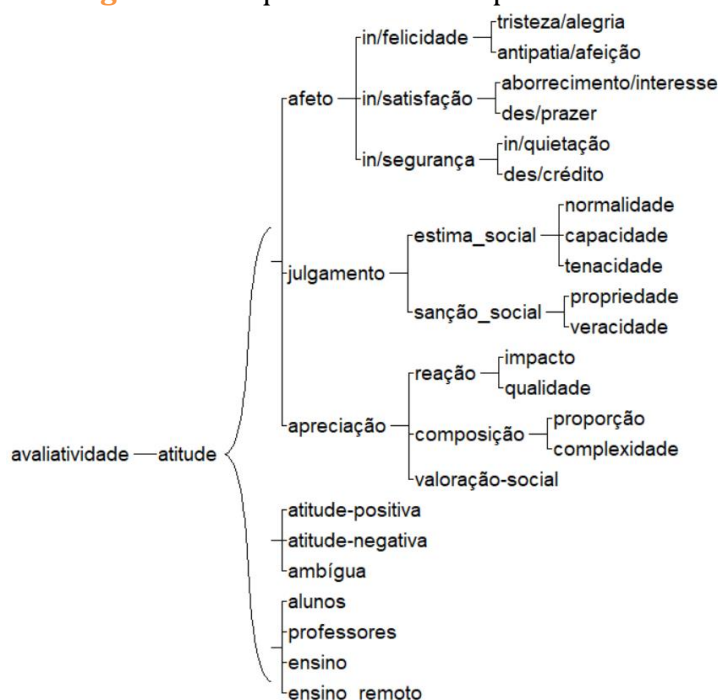
O UAM auxilia pesquisadores a realizar anotações de características linguísticas em seus *corpora* de estudo, sendo, essencialmente, “um sistema que permite ao usuário aplicar *tags* a segmentos de texto” (O'DONNELL, 2008, p. 1434)⁶. Dessa forma, o UAM permite anotação/etiquetagem do *corpus*, a partir de categorias pré-definidas pelo pesquisador, sejam elas disponíveis no programa ou inseridas para cada análise particular. A etiquetagem é uma tarefa comum para quem faz análise do discurso textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2001), pois consiste na marcação de trechos nos textos para fins analíticos, a diferença principal está em trocar o papel por um *software* de computador. A vantagem da anotação no *software* está relacionada a facilidade de acesso aos dados etiquetados e aos dados estatísticos gerados pelo programa a partir das marcações. Ademais, o programa nos possibilitou o acesso organizado de todas as anotações.

⁶ “It is at base a system which allows a user to apply tags to segments of text.” (O'DONNELL, 2008, p. 1434).



Aproveitamos que o SA está inserido no *software* como uma das camadas de anotação em língua inglesa e o utilizamos para realizar a nossa análise. Para isso, foi necessário fazer a tradução e a adaptação das categorias à língua portuguesa, considerando nossos interesses de análise. Nesse momento, apagamos do esquema de análise tudo que não usaríamos da teoria e inserimos outras informações complementares ao esquema necessário à análise, como a polaridade das atitudes e os atores sociais investigados. Na Figura 1, a seguir, temos o esquema de análise do SA com o recorte que usamos para este artigo.

Figura 1 – Esquema de análise para Atitude



Fonte: Traduzido e adaptado no programa *UAM Corpus Tool* (O'DONNELL, 2021), com base em Martin e White (2005).

Para utilizar o programa, foi necessário, ao coletar os textos do *site* da Folha de São Paulo, salvá-los no formato *text file* (txt), na codificação UTF-8, que é lida pelo UAM. Após a inserção dos textos no programa, realizamos a leitura e a análise, fazendo a etiquetagem das categorias com base no SA. A etiquetagem gerou dados estatísticos de cada categoria, o que nos permitiu elaborar uma análise interpretativa desses dados. Na próxima seção, apresentamos os dados estatísticos e as relações que observamos na análise deles.



Análise

Ao realizarmos a leitura das quatro reportagens que compõem o nosso *corpus*, observamos que os alunos além de construírem avaliações sobre si, também avaliaram os professores, o ensino de forma geral e o ensino remoto. Com base nisso, realizamos a análise considerando quatro atores sociais: os alunos; os professores; o ensino e o ensino remoto⁷. Ao inserirmos essas reportagens no *UAM Corpus Tool* e realizarmos a análise, obtivemos dados gerais sobre as avaliações materializadas nos textos e os dados específicos sobre a avaliação de cada ator social.

Ao todo, mapeamos 70 avaliações de Atitude, sendo 25 de Afeto, 24 de Apreciação e 21 de Julgamento. As avaliações de Afeto e de Julgamento se restringiram aos atores sociais alunos e professores, enquanto as de Apreciação estão relacionadas ao ensino e ensino remoto. Esses resultados gerais podem ser visualizados na figura 2, a seguir.

Figura 2 – Tipos de avaliação mapeadas no *corpus*

Feature	N	Percent
TIPO-AVALIATVIDADE	N= 70	
atitude	70	100.00%
TIPO-ATITUDE	N= 70	
afeto	25	35.71%
juízo	21	30.00%
apreciação	24	34.29%

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

Além de dados gerais sobre os tipos avaliações, obtivemos também sobre o tipo de polarização, isto é, avaliações positivas, negativas ou ambíguas. Um fato que nos chamou atenção foi de que as atitudes negativas ocorreram em maior número, o que representou 71,43% das avaliações, seguidas de atitudes positivas, que totalizaram 25,71% e de atitudes ambíguas⁸, que corresponderam a 2,86%. O predomínio de atitudes negativas pode estar relacionado às adversidades do próprio contexto pandêmico e as desigualdades sociais

⁷ Consideramos o ensino e o ensino remoto como um ator social tendo em vista a discussão construída por Van Leeuwen (2008, p. 46, tradução nossa) sobre a personalização, na qual as “escolhas representacionais personalizam os atores sociais, representam-nos como seres humanos, por meio de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos”. No original, “representational choices which personalize social actors, represent them as human beings, as realized by personal or possessive pronouns proper names, or nouns”.

⁸ Esse tipo de atitude se refere àquelas que não são ser interpretadas nem como positivas, nem como negativas.



evidenciadas pela dificuldade de acesso ao ensino remoto, visto que 20,1% da população brasileira possui restrição quanto ao acesso à internet (IBGE, 2019).

Em relação às avaliações sobre os atores sociais, observamos que a maioria estava relacionada aos alunos, o que representou 52,86%; seguidas de avaliações sobre o ensino remoto, que totalizaram 30%; além de avaliações sobre os professores, que representaram 12,86% e, por último, as avaliações sobre o ensino que ocorreram em menor número, totalizando 4,29%, conforme observamos na figura 3, a seguir.

Figura 3 - Dados sobre tipos de atitudes e sobre os atores sociais

POLARIDADE-ATITUDE		N=70	
atitude-positiva	18	25.71%	
atitude-negativa	50	71.43%	
ambígua	2	2.86%	
ATOR_SOCIAL		N=70	
alunos	37	52.86%	
professores	9	12.86%	
ensino	3	4.29%	
ensino_remoto	21	30.00%	

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

Sobre as avaliações que os alunos construíram sobre si nas reportagens, notamos que a maioria era de Afeto, representando 56,76%; seguidas de avaliações de Julgamento, que totalizaram 43,24%. Acreditamos que as avaliações que materializam Afeto ocorreram em maior número em função de sentimentos como de ansiedade e de medo, por exemplo, que marcaram as trajetórias pessoais e sociais desses alunos no contexto da pandemia, seja por perdas de familiares ou pela dificuldade de acesso ao ensino remoto. Essas avaliações, predominantemente, realizaram-se a partir de atitudes negativas, o que representou 78,38% das avaliações, conforme observamos na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Tipos de avaliações e de polarização em relação ao ator social aluno

Feature	N	Percent	POLARIDADE-ATITUDE		N=37	
TIPO-ATITUDE			N=37			
afeto	21	56.76%	atitude-positiva	8	21.62%	
juízo	16	43.24%	atitude-negativa	29	78.38%	
apreciação	0	0.00%	ambígua	0	0.00%	

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

Sobre essas avaliações, elas foram materializadas por meio das seguintes escolhas



lexicogramaticais: *estressados, ansiosos, fiquei desesperada, sofrem diariamente, perda de interesse, solidão, medo, nem me preocupei, desmotivação, foi muito complicado, estava morrendo de saudade, fiquei bem perdida, ficamos perdidos novamente, sozinhos, 100% desorientada*, dentre outros. Ao observamos essas escolhas, percebemos que esses alunos se identificam como pessoas estressadas, ansiosas, solitárias, medrosas, desmotivadas, perdidas, desorientadas, alguém que sente saudade, dentre outras identificações ligadas negativamente ao campo das emoções. Conforme o mapeamento realizado, notamos que as avaliações de Afeto de in/segurança ocorreram em maior número, com 11 ocorrências; seguidas de afeto de in/felicidade e de in/satisfação, com 5 ocorrências cada, segundo visualizamos na figura 5, a seguir.

Figura 5 - Avaliações de Afeto construídas pelos alunos sobre si

TIPO-AFETO	N=37		TIPO-IN/SATISFAÇÃO	N=37	
in/felicidade	5	13.51%	aborrecimento/interesse	1	2.70%
in/satisfação	5	13.51%	des/prazer	4	10.81%
in/segurança	11	29.73%			
TIPO-IN/FELICIDADE	N=37		TIPO-IN/SEGURANÇA	N=37	
tristeza/alegria	5	13.51%	in/quietação	10	27.03%
antipatia/afeição	0	0.00%	des/crédito	1	2.70%

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

As identificações construídas pelos alunos sobre si, leva-nos a refletir sobre os impactos do ensino remoto na vida emocional desses alunos, conforme observamos nas sequências discursivas (SD) 1 e 2.

SD (1): Alunos passavam seus finais de semanas **estressados** e **ansiosos** com matérias acumuladas [...].

SD (2): Fiquei bem **perdida** quando começaram as aulas online [...].

A SD (1) materializa avaliações de Afeto de insatisfação e de insegurança, que se realizam como qualidade atribuída ao participante por meio do emprego dos atributos “estressados” e “ansiosos”. Sentimentos como ansiedade e estresse foram bastante frequentes no contexto da pandemia em relação aos estudantes do ensino médio. De acordo com Silva e Rosa (2021, p. 194), um estudo *online* desenvolvido na China (CHI, 2020), realizado com 8.079 adolescentes, entre 12 e 18 anos, evidenciou a “prevalência de sintomas depressivos, sintomas de ansiedade e uma combinação de ambos os sintomas foi de 43,7%, 37,4% e 31,3%, respectivamente, entre estudantes do ensino médio”. Esse resultado também é confirmado por uma pesquisa realizada no Brasil, que investigou alunos de escolas públicas localizadas em periferias nas cidades de São Paulo e Guarulhos, entre os meses de outubro e de dezembro de



2020. Esse estudo revelou que os alunos “apresentaram triagem positiva em 10,5% para sintomas depressivos graves e 47,5% para sintomas ansiosos graves” (VAZQUEZ *et al.*, 2021, p. 14). Entendemos que esse resultado ressoa com as identificações de ansiedade e de estresse associadas à pandemia, conforme observamos na SD (1).

Na SD (2), percebemos que a estudante se identifica como uma pessoa “perdida” a partir de avaliação de Afeto de insegurança, que se realiza como qualidade atribuída ao participante. Essa avaliação se dá por meio de oração relacional atributiva, na qual temos o processo “fiquei” mais o atributo “perdida”. Esse sentimento de insegurança pode estar relacionado à falta alinhamento da instituição e dos profissionais quanto às informações passadas aos alunos, entendemos que essas questões fizeram parte do ensino remoto, visto que a sua implementação foi repentina e de caráter emergencial, conforme percebemos na portaria n.º 343, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020). Além disso, notamos também que algumas escolas não tinham infraestrutura adequada para a realidade de aulas remotas, conforme apontam os dados divulgados pelo IBGE (2019). Toda essa situação acabou gerando sentimentos como insegurança, por exemplo.

Além de avaliações de Afeto, os alunos também se identificaram por meio de avaliações de Julgamento. No mapeamento que realizamos, identificamos somente avaliações de estima social, que estão ligados às questões sociais (MARTIN; WHITE, 2005). Conforme notamos na figura 6, a seguir, os Julgamentos de capacidade ocorrem em maior número, com 12 ocorrências, seguidos dos de normalidade e de tenacidade, com 2 ocorrências cada.

Figura 6 - Avaliações de Julgamentos construídas pelos alunos sobre si

TIPO-JULGAMENTO	N=37	
estima_social	16	43.24%
sanção_social	0	0.00%
TIPO-ESTIMA_SOCIAL	N=37	
normalidade	2	5.41%
capacidade	12	32.43%
tenacidade	2	5.41%
TIPO-SANÇÃO_SOCIAL	N=37	
propriedade	0	0.00%
veracidade	0	0.00%

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

Essas avaliações foram materializadas nos textos por meio dos seguintes recursos lexicogramaticais: *não eram habituados, não conseguia manter o foco, não ter condições de estudar, perda de rendimento, inexperiência, inexperiente, não estava acostumado, dificuldade de manter a concentração, falta de esforço, dificuldade diferente, falta concentração, atrapalhar o*



rendimento das aulas, dentre outros. Com base nessas escolhas, percebemos que os alunos se identificam como pessoas sem foco, sem condições de estudar, sem concentração, que não se esforçam, que são inexperientes, dentre outros. A partir dessas identificações, notamos alguns impactos do ensino remoto na vida escolar desses estudantes, conforme observamos nas SD (3 e 4), a seguir.

SD (3): [...] a maioria **não conseguia manter o foco** como na sala de aula.

SD (4): [...] alunos da rede pública **não eram habituados** ao método de ensino [...].

As SD (3 e 4) materializam Julgamentos de capacidade, que dizem respeito ao quão capaz esse estudante é em relação a sua desenvoltura no ensino remoto. A SD (3) se materializa por meio de um advérbio de negação “não” mais a expressão “conseguia manter o foco”; a SD (4) também se materializa linguisticamente por meio do emprego de um advérbio de negação “não”, seguido de uma oração relacional atributiva, na qual temos o processo “eram” mais o atributo “habituados”. A falta de foco para acompanhar as aulas remotas pode estar relacionada ao tempo de exposição às telas, que, por conta da quantidade de estímulos, pode afetar a concentração. Em relação à falta habitualidade aos métodos de ensino utilizados na pandemia, entendemos que essa situação foi bastante comum, sobretudo, no contexto da educação básica pública brasileira, pois a maioria das instituições não dispõe de infraestrutura para se trabalhar com recursos tecnológicos (IBGE, 2019). Acreditamos que todo esse contexto acabou afetando o modo como esses alunos se identificaram nos textos jornalísticos produzidos por eles.

Sobre as avaliações que os alunos construíram sobre os professores nas reportagens, notamos que a maioria foi de Julgamento, representando 55,56%; seguidas de avaliações de Afeto, que totalizaram 44,44%. Acreditamos que as avaliações que materializam Julgamento tiveram uma maior ocorrência em função de posicionamentos dos alunos quanto ao comportamento de seus professores em uma escala relacionada ao que seria normal dentro daquela situação, ou ainda, ligada às questões de capacidade. Essas avaliações, predominantemente, realizaram-se a partir de atitudes negativas, que representaram 66,67% das avaliações, conforme observamos na figura 7, a seguir.

Figura 7 - Tipos de avaliações e de polarização em relação ao ator social professor

Feature	N	Percent	POLARIDADE-ATITUDE	N=9
TIPO-ATITUDE		N=9		
afeto	4	44.44%	atitude-positiva	3 33.33%
juízo	5	55.56%	atitude-negativa	6 66.67%
apreciação	0	0.00%	ambígua	0 0.00%



Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

Ao observarmos essas escolhas, percebemos que esses alunos identificam seus professores como pessoas com que também encontraram dificuldades com o ensino *online*, a partir do emprego dos atributos ansiosos, decepcionados, despreparados, mas também, como pessoas que são parceiras e presentes, dentre outras identificações ligadas ao campo das emoções. Conforme o mapeamento realizado, notamos que as avaliações de Julgamento estima social ocorreram em maior número, com 5 ocorrências; seguidas de Afeto de in/segurança com 3 ocorrências; e Afeto de in/satisfação com 1 ocorrência, segundo visualizamos na figura 8, a seguir.

Figura 8 - Avaliações construídas pelos alunos sobre os professores

TIPO-AFETO	N=9		TIPO-JULGAMENTO	N=9	
in/felicidade	0	0.00%	estima_social	5	55.56%
in/satisfação	1	11.11%	sanção_social	0	0.00%
in/segurança	3	33.33%	TIPO-ESTIMA_SOCIAL	N=9	
TIPO-IN/FELICIDADE	N=9		normalidade	2	22.22%
tristeza/alegria	0	0.00%	capacidade	3	33.33%
antipatia/afeição	0	0.00%	tenacidade	0	0.00%
TIPO-IN/SATISFAÇÃO	N=9		TIPO-SANÇÃO_SOCIAL	N=9	
aborrecimento/interesse	0	0.00%	propriedade	0	0.00%
des/prazer	1	11.11%	veracidade	0	0.00%
TIPO-IN/SEGURANÇA	N=9				
in/quietação	1	11.11%			
des/crédito	2	22.22%			

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

Sobre essas avaliações, elas foram materializadas por meio das seguintes escolhas lexicogramaticais: *não sabiam como entender os alunos, não fazem ideia de como lidar, adoeceram, estava bem, nunca nos deixaram de lado, decepcionavam, ansiedade, não me deixaram*, dentre outros. As identificações construídas pelos alunos sobre os professores trouxeram a reflexão sobre os impactos do ensino remoto na vida deles também, no aspecto profissional e humano, conforme observamos nas SD (5 e 6), a seguir.

SD (5): [...] os professores **nunca nos deixaram de lado**.

SD (6): [...] professores **não sabiam como entender os alunos** [...].

A SD (5) materializa uma avaliação de Afeto de segurança, por meio da negação do abandono, presente na metáfora *deixar de lado*. Essa é uma avaliação positiva dos alunos sobre seus professores que está ligada ao campo das emoções. O Afeto positivo, nesse caso, indica a natureza de uma relação de companheirismo entre professores e alunos, que, em meio a



pandemia, desdobrou-se em diversos cenários, seja por meio do apoio pedagógico, social, psicológico ou ainda alimentar (TENENTE, 2022). Ademais, relatos divulgados na mídia, tanto pelo jornalismo quanto por outros meios, evidenciam um cenário em que o professor esteve cada vez mais próximo de seus alunos e de suas famílias (CHIARADIA, 2020).

Por outro lado, a SD (6) materializa um Julgamento de capacidade negativo, nesse sentido, os alunos avaliam os professores como pouco capazes de *entender os alunos*, por meio de um advérbio de negação “não” junto ao processo “saber”. As dificuldades enfrentadas pelo ensino remoto aconteceram para todos os envolvidos, sejam eles alunos ou professores. Os Julgamentos de capacidade negativos ilustram a realidade do despreparo de milhões de professores, que sem devido treinamento, foram apressados a ofertarem uma modalidade de ensino que não era esperada para acontecer em larga escala da forma como ocorreu. Sobre as avaliações que os alunos construíram sobre o ensino de forma geral e o ensino remoto todas foram da categoria Apreciação. O ensino de forma geral é o ator social etiquetado com menor prevalência no *corpus* (cf. fig. 3), todas as três apreciações etiquetadas foram da categoria de valoração social, sendo duas (66,67%) atitudes negativas e uma (33,33%) positiva, como visualizamos na figura 9, a seguir.

Figura 9 - Avaliações construídas pelos alunos sobre o ensino

Feature	N	Percent	TIPO-APRECIÇÃO	N=3
TIPO-ATITUDE	N=3			
afeto	0	0.00%	reação	0 0.00%
juízo	0	0.00%	composição	0 0.00%
apreciação	3	100.00%	valoração-social	3 100.00%
POLARIDADE-ATITUDE			N=3	
atitude-positiva			0	0.00%
atitude-negativa			2	66.67%
ambígua			1	33.33%

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

No que concerne às Apreciações sobre o ensino remoto, elas equivalem a 30% do total de avaliações observadas (cf. fig. 3), a maioria (61,90%) são negativas, como podemos notar na figura 10, a seguir.

Figura 10 - Tipos de avaliações e de polarização em relação ao ator social ensino remoto

Feature	N	Percent	POLARIDADE-ATITUDE	N=21
TIPO-ATITUDE	N=21			
afeto	0	0.00%	atitude-positiva	7 33.33%
juízo	0	0.00%	atitude-negativa	13 61.90%
apreciação	21	100.00%	ambígua	1 4.76%

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.



As Apreciações relativas ao ensino remoto são, em sua maioria, de composição, representando 42,86%; seguidas das de reação, que totalizaram 33,33%, conforme mostra a figura 11, a seguir. Acreditamos que as avaliações que materializam Apreciações de composição tiveram maior ocorrência em função da necessidade de avaliar o ensino remoto quanto a sua funcionalidade, já que, ao discutir sobre a composição, movemo-nos para a construção de sentido sobre a boa ou má-formulação e execução do ensino remoto no país.

Figura 11 - Avaliações construídas pelos alunos sobre o ensino remoto

TIPO-APRECIAÇÃO	N=21		TIPO-REAÇÃO	N=21	
reação	7	33.33%	impacto	0	0.00%
composição	9	42.86%	qualidade	7	33.33%
valoração-social	5	23.81%	TIPO-COMPOSIÇÃO	N=21	
			proporção	8	38.10%
			complexidade	1	4.76%

Fonte: Imagem gerada pelo *UAM Corpus Tool*.

As materializações lexicogramaticais dessas Apreciações podem ser observadas, a seguir: *extremamente estressante e cansativo, sem aviso, sem treinamento, sem recursos, o canal não pegava, não tinha internet, era um aparelho só, desafio a ser superado, sensação de estranheza, mais desgastantes, são necessárias, gostei da ideia, seria bem tranquilo, melhor que na sala de aula*, dentre outros. Essas materializações apontam para uma representação do ensino remoto como algo exaustivo, executado de forma não ideal, com problemas técnicos e como atividade desgastante. Por outro lado, as apreciações do campo positivo acontecem majoritariamente no início dos textos, quando os estudantes recontam seus primeiros sentimentos sobre o ensino remoto, essas avaliações representam o ensino remoto como algo que os alunos gostaram no campo das ideias; e, como algo que poderia ser melhor que a sala de aula tradicional. A partir dessas identificações, notamos a posição dos estudantes quanto ao ensino remoto, conforme observamos nas SD (7 e 8), a seguir.

SD (7): [...] a implementação das aulas on-line, **sem aviso, sem treinamento e sem recursos** [...].

SD (8): [...] estudar em casa pode ser algo **extremamente estressante e cansativo** [...].

Na SD (7), temos a representação do ensino remoto a partir de uma Apreciação de composição negativa, que reafirma a falta de recursos humanos e tecnológicos enfrentados pelas escolas, alunos e professores no período da pandemia. Nas palavras do aluno, a repetição “sem aviso, sem treinamento e sem recursos”, não só avaliam o ensino remoto negativamente, mas o faz de uma forma em que gradua esse posicionamento como algo muito negativo. A repetição criada pelas circunstâncias descritas em “sem aviso”, “sem treinamento” e “sem



recursos”, pode ser relacionada aos dados do IBGE (2019) sobre a falta de acesso à internet, sendo um problema presente no país em um contexto anterior à pandemia, evidenciando o despreparo do poder público para lidar com as necessidades urgentes causadas pela implementação do ensino *online* na rede pública brasileira.

A SD (8), por sua vez, aborda o ensino remoto a partir de uma apreciação de reação qualidade, que está relacionada à afeição (ALMEIDA, 2010). Nessa SD, temos uma circunstância de modo “extremamente” ligada aos atributos “estressante” e “cansativo”, que constroem uma Apreciação negativa dos alunos em relação a essa modalidade de ensino. Entendemos, nesse contexto, que o ensino remoto não foi algo que agradou os estudantes devido ao cansaço e ao estresse causado por essa modalidade de ensino. Isso pode estar relacionado a diferentes fatores como tempo de exposição a telas, falta de preparação do corpo discente e docente a esse formato de ensino, transtornos emocionais salientados por esse contexto, dentre outras questões.

Percebemos que toda essa situação repercutiu no modo como os alunos representaram o ensino remoto, identificaram a si e aos professores, partindo de avaliações predominantemente negativas. Esses alunos construíram avaliações para si baseadas nas categorias de Afeto e de Julgamento, a partir de escolhas lexicogramaticais, que os identificaram como pessoas desmotivadas, que sofrem por não ter condições de estudar em casa, que não têm concentração, dentre outras. Quanto aos professores, há diferentes perspectivas pelas quais eles foram avaliados, tanto positivamente quanto negativamente, também por meio de Afeto e de Julgamento, a partir de escolhas que os identificam como: pessoas que estiveram presentes, que não decepcionaram, que não entendiam os alunos, dentre outras. Em relação ao ensino remoto, ele é avaliado, predominantemente, por meio de Apreciações negativas, que materializam representações como: algo que não funcionou, tornou-se um problema, atividade cansativa e estressante, dentre outras.

Considerações Finais

Com base na análise realizada, entendemos que quando os alunos expressaram atitudes, eles estavam emitindo valores e opiniões sobre as pessoas e as coisas que fazem parte de sua vivência social, com o intuito de obter uma resposta afirmativa e reconfortante dos seus interlocutores (ALMEIDA, 2010). Portanto, compreendemos que as identificações e as representações construídas por eles revelam, de certa forma, o modo como o ensino remoto foi



implementado no país e os seus impactos no processo de ensino e de aprendizagem, colocando em evidência questões sociais que afetaram significativamente o acesso à educação em tempos de pandemia.

Os resultados obtidos nos mostram a importância de ouvirmos as vozes desses atores sociais que experienciaram essa modalidade de ensino, para que em um futuro próximo, possamos pensar em políticas públicas de preparação e de formação discente e docente, além de recursos materiais que viabilizem esse tipo de ensino de modo igualitário. Para tanto, é necessária a realização de pesquisas que tenham como foco a educação remota, dando visibilidade a esse problema social e buscando meios de minimizar os seus impactos.

Por fim, as avaliações discutidas na análise apontam para diversos caminhos que podemos trilhar na construção da nossa pesquisa maior, na qual este artigo faz parte. No processo de realização da análise, notamos quão rica é a integração de *softwares* na análise discursiva e como a anotação proporciona ao pesquisador uma visão geral e, ao mesmo tempo, específica do trabalho de análise realizado. Para mais, percebemos que a análise empreendida nos possibilitou uma maior compreensão do cenário de implementação do ensino remoto nas escolas públicas brasileiras e como isso se relaciona com um contexto de vulnerabilidades múltiplas, com o poder público como figura notadamente ausente no discurso desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR. O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base o sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99 - 112.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diário Oficial da União. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CHI, X. Prevalência e correlatos psicossociais dos resultados de saúde mental entre estudantes universitários chineses durante a pandemia da doença por coronavírus (COVID-19). **Psychiatry**. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2020.00803/full>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CHIARADIA, K. Distantes há sete meses, professores e alunos tentam preservar afeto nas aulas virtuais. **Folha de São Paulo**, 15 out. 2020, Ilustríssima. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/10/distantes-ha-sete-meses-professores-e-alunos-tentam-preservar-afeto-nas-aulas-virtuais.shtml>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: Rethinking Critical Discourse Analysis.



Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 130p.

INSAPER; INSTITUTO UNIBANCO. **Perda de aprendizagem na pandemia**. Jun. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudo-perda-de-aprendizagem-na-pandemia/>. Acesso em: 31 mai. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Trad. I. Magalhães et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

LAGUNA, T. F. S; HERMANN, T; SILVA, A. C. P; RODRIGUES, L. N; ABAID, J. L. W. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife, 21 (Supl. 2): S403-S412, maio., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt>. Acesso em: 31 mai. 2022.

MARTIN, J. R; WHITE, P. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S; THOMPSON, G. (ed.). **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

O'DONNELL, M. **UAM Corpus Tool**. Versão 3.3x, 2021. Disponível em: <http://www.corpustool.com/download.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

O'DONNELL, M. **The UAM Corpus Tool**: Software for corpus annotation and exploration. Proceedings of the XXVI Congreso de AESLA, Almeria, Spain, 2008.

PAMPLONA, N. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de São Paulo**, 14 de abril de 2021, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>. Acesso em: 31 mar. 2022.

PINHO, A. 'A rotina virou algo exaustivo'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. **Folha de São Paulo**, 17 de abril de 2021, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/a-rotina-virou-algo-exaustivo-leia-relato-de-jovem-sobre-educacao-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PINHO, A. 'Como estudar a distância sem internet?'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. **Folha de São Paulo**, 18 de abril de 2021, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/como-estudar-a-distancia-sem-internet-leia-relato-de-jovem-sobre-educacao-na-pandemia.shtml#:~:text=Os%20textos%20falam%20sobre%20dificuldades,a%20Olimp%C3%ADada%20ter%C3%A1%20algumas%20mudan%C3%A7as>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PINHO, A. 'Meu cérebro não estava acostumado a tanto computador'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. **Folha de São Paulo**, 18 de abril de 2021, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/professores-estavam-comigo-na-pior-fase-da-vida-leia-relato-de-jovem-sobre-educacao-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PINHO, A. 'Professores estavam comigo na pior fase da vida'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. **Folha de São Paulo**, 18 de abril de 2021, Educação. Disponível em:



<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/professores-estavam-comigo-na-pior-fase-da-vida-leia-relato-de-jovem-sobre-educacao-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 02 mar. 2022.

SILVA, S. M; ROSA, A. R. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, a. 18, n. 2, mai./ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2446/2856>. Acesso em: 17 jul. 2022.

TENENTE, L. Por 'razão humanitária', escolas se arriscam e deixam alunos levarem merenda para familiares com fome; 'Foi o que me sustentou nos últimos meses', diz mãe. **G1**, 03 jul. 2022, Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/03/por-razao-humanitaria-escolas-se-arriscam-e-deixam-alunos-levarem-merenda-para-familiares-com-fome-foi-o-que-me-sustentou-nos-ultimos-meses-diz-mae.ghtml>. Acesso em 06 jul. 2022.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse, and practice**. New tools for Critical Discourse Analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VAZQUEZ, D. A; CAETANO, S; SCHLEGEL, R; LOURENÇO, E; NEMI, A; SLEMIAN, A; SANCHEZ, Z. M. Vida sem Escola e a saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2329/3958>. Acesso em: 17 jul. 2022.

WHITE, P. R. R. Appraisal. In: ZIENKOWSKI, J.; ÖSTMAN, J.; VERSCHUEREN, J. **Discursive pragmatic**. v. 8. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2011. p. 14-36.

WHITE, P. R. R. **Valoração**: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 178-205, 2004.