



GUILHERME AUGUSTO DE FIGUEIREDO CARNEIRO

**TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR
DURANTE A PANDEMIA OBSERVADA PELA LINGUÍSTICA
SISTÊMICO FUNCIONAL**

LAVRAS – MG

2024

GUILHERME AUGUSTO DE FIGUEIREDO CARNEIRO

**TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DURANTE A PANDEMIA À
LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG
2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Carneiro, Guilherme Augusto de Figueiredo.

A Transformação Identitária do Professor Durante a Pandemia
Observada pela Linguística Sistêmico Funcional / Guilherme
Augusto de Figueiredo Carneiro. - 2024.

74 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Ensino remoto individualizado. 2. Identidade docente. 3.
Linguística Sistêmico-Funcional. I. Romero, Tania Regina de

GUILHERME AUGUSTO DE FIGUEIREDO CARNEIRO

**TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DURANTE A PANDEMIA À
LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL**

***TEACHER IDENTITY TRANSFORMATION DURING THE PANDEMICS IN THE
LIGHT OF SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós – Graduação em Letras, área de concentração em Linguagem, Cultura e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 15 de março de 2024
Dr Tufi Neder Neto – UFLA
Dr Renato Caixeta da Silva – CEFET-MG
Dra. Tania Regina de Souza Romero – UFLA

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

**LAVRAS – MG
2024**

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão à Universidade Federal de Lavras (UFLA), pela estrutura e o ambiente acadêmico proporcionado, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento que viabilizou a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Tania Romero, minha sincera admiração e agradecimento pela paciência, orientação precisa e pela confiança depositada em mim ao longo de todo o processo. Sua sabedoria e dedicação foram pilares essenciais para a concretização deste estudo.

Aos membros da banca, Professores Tufi Neder Neto e Renato Caixeta da Silva, agradeço pelas valiosas contribuições, críticas construtivas e sugestões, que enriqueceram significativamente este trabalho. Suas perspectivas ampliaram minha visão e foram essenciais para a qualidade final desta dissertação.

À minha família, expresso meu mais profundo reconhecimento. À minha mãe, Vera, e ao meu pai, Ronaldo, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, pelo incentivo constante e por acreditarem em mim em todos os momentos. Vocês foram a base que sustentou todo este percurso. Aos meus padrinhos, Rosemary e Maurício, agradeço pelo carinho, apoio e inspiração contínuos.

Às minhas primas, Maria Clara e Tamires, meu muito obrigado por todo o apoio, carinho e por depositar uma confiança em mim que eu não consigo ter.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado em cada etapa dessa jornada, deixo meu agradecimento especial. Raí, Carol, Mirella, Bianca, Calebe, Patrícia, Isabela, Rosa, Thaís, Eduardo, Danilo, Amanda, Gustavo, Laura, Lisley, Débora e Matheus, vocês são parte fundamental dessa conquista. Suas palavras de incentivo e companheirismo fizeram toda a diferença.

A todos, meu muito obrigado.

RESUMO

Dedico-me, neste trabalho, à análise da construção identitária de um professor de língua inglesa recém-formado, enfocando seus primeiros passos na carreira de ensino remoto individualizado. Com base em narrativas autobiográficas como fonte de dados, busco responder, por meio desta dissertação, a três indagações principais: (a) quais foram as aprendizagens necessárias para a atuação no ensino remoto individualizado?; (b) Quais foram os pontos de virada percebidos na minha trajetória profissional? e (c) Como os pontos de virada e as necessidades de aprendizagem, destacados na autobiografia, se realizaram pela linguagem? Para auxiliar a descoberta dos reforços, considero como pilares fundamentais o ensino remoto individualizado (Bleistein; Lewis 2015), o ensino na pandemia (Leurquin, 2020), (Denards, Marcos e Stankoski, 2021), (Lucena, Alves, Ramos 2022), o conceito de identidade docente, (Barkhuizen, 2017), (Romero, 2020) agência (Allen, 2018), além dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Mathiessen, 2014),(Fuzer; Cabral, 2014). Destaca-se, por meio da análise, a importância da Transitividade (Halliday, Mathiessen, 2014), bem como os detalhes significativos sobre o processo de reconhecimento como professor, enquanto a Avaliatividade (Martin, White 2005) emerge como uma ferramenta essencial para a mensuração do impacto dos eventos na minha vida e como cada evento foi essencial em minha transformação. Sublinha-se, neste estudo, assim, a relevância da linguagem, especialmente por meio dos elementos de transitividade e avaliatividade, relativos à compreensão da transformação identitária do professor, fortalecendo a compreensão do caráter social da linguagem.

Palavras-chave: ensino remoto individualizado; identidade docente; linguística sistêmico-funcional.

ABSTRACT

The research is dedicated to analyzing the identity construction of a recently graduated English language teacher, focusing on his first steps in a career in individualized remote teaching. Using autobiographical narratives as a source of data, the investigation seeks to answer three main questions: (a) What learning was necessary to work in individualized remote teaching?; (b) What were the turning points noticed in my professional career?; and (c) How were the turning points and learning needs, highlighted in the autobiography, realized through language? To assist in the discovery of reinforcements, I have as fundamental pillars individualized remote teaching (Bleistein; Lewis 2015), teaching in the pandemic (Leurquin, 2020), (Denards, Marcos e Stankoski, 2021), (Lucena, Alves, Ramos 2022), the concept of teaching identity, (Barkhuizen, 2017), (Romero, 2020), agency (Allen, 2018), in addition to the theoretical assumptions of Systemic-Functional Linguistics (Halliday; Mathiessen, 2014), (Fuzer; Cabral, 2014). The analysis highlights the importance of Transitivity (Halliday; Mathiessen, 2014), revealing significant details about the process of recognition as a teacher, while Appraisal (Martin; White 2005) emerges as an essential tool for measuring the impact of events in my life and how each event was essential in my transformation. This study thus highlights the relevance of language, especially through the elements of transitivity and evaluativeness, in understanding the teacher's identity transformation, strengthening the understanding of the social character of language.

Keywords: teaching English one to one; teachers' identities; systemic-functional linguistics.

INDICADORES DE IMPACTO

Este trabalho explora os desafios enfrentados por um professor de línguas na pandemia de COVID-19 com foco no ensino remoto e como isso influenciou sua identidade profissional. A pandemia trouxe à tona a necessidade urgente de adaptação às novas tecnologias e expôs as dificuldades que muitos docentes enfrentaram com a infraestrutura, como o acesso à internet e a criação de um ambiente de trabalho adequado em casa. Esses desafios não só mostraram a importância da formação continuada em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs), mas também a necessidade de suporte e recursos que garantam uma educação mais acessível e eficaz. O estudo aponta que a formação em TICs foi crucial para capacitar o professor em questão a lidar com as novas demandas, permitindo que inovasse e melhorasse suas práticas pedagógicas mesmo em um cenário adverso. Além disso, destaca a relevância de políticas que assegurem condições de trabalho decentes para os professores, ligando-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 8, que trata de trabalho decente e crescimento econômico. Ao abordar os efeitos do ensino remoto, o trabalho contribui para o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Ele mostra como a adaptação rápida e a busca por novas estratégias foram essenciais para que os alunos continuassem aprendendo, independentemente de suas situações. A reflexão sobre essas experiências também sugere que, ao enfrentar esses desafios, um olhar mais crítico e criativo sobre a prática docente pode ser desenvolvido, o que contribui para uma educação mais equitativa, alinhando-se ao ODS 10, que busca reduzir desigualdades. Os impactos deste estudo são tanto práticos quanto potenciais. Praticamente, ele reforça a necessidade de melhorar as condições de trabalho dos professores e a infraestrutura educacional em geral. Potencialmente, pode influenciar a pensar em políticas educacionais e práticas de formação de professores, promovendo um ensino que seja não só mais inclusivo, mas também mais adaptado às necessidades reais dos professores e alunos. Em última análise, o trabalho sugere que os desafios enfrentados durante a pandemia podem servir de aprendizado para construir uma educação mais sólida e justa, impactando positivamente o futuro da educação.

IMPACT INDICATORS

This work explores the challenges faced by a language teacher during the COVID-19 pandemic, focusing on remote teaching and how it influenced their professional identity. The pandemic highlighted the urgent need to adapt to new technologies and exposed the difficulties many educators encountered with infrastructure, such as internet access and creating a suitable work environment at home. These challenges not only underscored the importance of ongoing training in Information and Communication Technologies (ICTs) but also the need for support and resources that ensure more accessible and effective education. The study indicates that ICT training was crucial in enabling the teacher in question to handle new demands, allowing them to innovate and improve their teaching practices even in an adverse scenario. Additionally, it emphasizes the relevance of policies that ensure decent working conditions for teachers, linking to Sustainable Development Goal (SDG) 8, which deals with decent work and economic growth. By addressing the effects of remote teaching, the work contributes to SDG 4, which aims to ensure inclusive and quality education. It shows how quick adaptation and the search for new strategies were essential for students to continue learning, regardless of their circumstances. Reflecting on these experiences also suggests that by facing these challenges, a more critical and creative perspective on teaching practice can be developed, contributing to a more equitable education, aligning with SDG 10, which seeks to reduce inequalities. The impacts of this study are both practical and potential. Practically, it reinforces the need to improve working conditions for teachers and the educational infrastructure in general. Potentially, it can influence the thinking around educational policies and teacher training practices, promoting teaching that is not only more inclusive but also more adapted to the real needs of teachers and students. Ultimately, the work suggests that the challenges faced during the pandemic can serve as learning opportunities to build a stronger and fairer education system, positively impacting the future of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – desafios do professor no ensino remoto.....	17
Figura 2 – metafunções da Linguagem.....	29
Figura 3 – <i>print</i> do LancsBox.....	40
Figura 4 – incidência de Participantes.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – quantidade de processos.....	53
Tabela 2 – ocorrências de Atitude.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – tipos de Processo.....	31
Quadro 2 – aprendizagem necessárias e agência.....	46
Quadro 3 – pontos de virada.....	51
Quadro 4 – Processo material de início de atuação online	54
Quadro 5 – Processo material de dar aulas de speaking.....	54
Quadro 6 – Processo material de fazer games	54
Quadro 7 – Processo material de fazer ‘coisas’.....	54
Quadro 8 – Processo relacional do início da atuação.	55
Quadro 9 – Percepção família da docência.....	55
Quadro 10 – Processo relacional de ser professor.....	56
Quadro 11 – Processo mental perceptivo de ser docente.....	56
Quadro 12 – Processo material de contratação pela escola.....	56
Quadro 13 – Processo material de atuar na escola.....	56
Quadro 14 – Processo material de trabalhar por conta própria.....	57
Quadro 15 – Processo mental de sentir segurança.....	57

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 O ensino e a pandemia de COVID-19	15
2.2 Ensino remoto individualizado de inglês	18
2.3 Identidade e constituição do sujeito	20
2.3.1 Identidade docente	21
2.3.1.1 A formação identitária do professor de línguas	23
2.4 Narrativas autobiográficas	24
2.5 Linguística Sistêmico-Funcional	28
2.5.1 Transitividade	30
2.5.2 Avaliatividade e subsistema de Atitude	33
3. METODOLOGIA	37
3.1 Narrativa autobiográfica em Pesquisa qualitativa	37
3.2 Contexto e procedimento de análise	38
3.3 Linguística de Corpus e o Sistema de Transitividade	39
4. DISCUSSÃO DOS DADOS	42
4.1 Quais foram as minhas aprendizagens necessárias para a atuação no ensino remoto individualizado?	42
4.2 Quais foram os pontos de virada percebidos em minha trajetória como professor?	48
4.3 Como as minhas necessidades de aprendizagem e os pontos de viradas são realizados pela linguagem na minha autobiografia?	52
4.3.1 Transitividade	52
4.3.2 Avaliatividade	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65
ANEXO A – AUTOBIOGRAFIA	71

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2020, muitos professores e aprendizes foram surpreendidos com a adoção do ensino remoto, diante da necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia de COVID-19. Nesse período, alunos e professores tiveram de se adaptar ao ensino mediado por tecnologias digitais. Em meio a esse cenário, ingressei no mercado de trabalho e me formei. Especificamente, comecei a atuar como professor de língua inglesa, em contexto remoto, em julho de 2020, e me formei na graduação em Letras no segundo semestre do ano de 2021. Os obstáculos presentes nessa época, atravessados por conflitos políticos e ideológicos que atrasaram o retorno a uma normalidade, fizeram com que eu enfrentasse desafios como o fechamento das escolas por longos períodos e dificuldade para encontrar emprego. Tendo em vista as adversidades mencionadas, e a minha necessidade de adaptação para exercer a docência na pandemia, investigo, nesta dissertação, minha transformação identitária como docente no ensino remoto individualizado, modelo em que atuo há, aproximadamente, 2 anos. Por meio de uma autoinvestigação, recorro ao suporte oferecido pela pesquisa narrativa e pela Gramática Sistêmico-Funcional, conceitos que serão explorados ao longo do trabalho.

Para nortear o percurso investigativo, valho-me das seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais foram as aprendizagens necessárias para a atuação no ensino remoto individualizado?
- Quais foram os pontos de virada¹ percebidos em minha trajetória como professor?
- Como os pontos de virada e as necessidades de aprendizagem mencionadas na autobiografia foram marcadas na linguagem?

A fim de responder tais questões, inicialmente, discuto os dilemas e adversidades pelas quais os professores passaram no contexto da pandemia de COVID-19, quando, rapidamente, se viram na situação de mudarem suas práticas pedagógicas, se reinventarem e se adaptarem às novas formas de ensinar. Para isso, me apoio em Leurquin (2020), Denards, Marcos e Stankoski (2021), Lucena, Alves e Ramos (2022). Busco, com base em autores que pesquisam sobre o

¹ Proponho, em língua portuguesa, o termo pontos de virada como tradução do termo, em língua inglesa, *turning points*, relativo a uma ampla variedade de momentos transformadores. Incluem o desenvolvimento de competências em educação inclusiva, a dinâmica nas relações entre professor e aluno e o impacto dos avanços tecnológicos. Esses pontos decisivos desempenham um papel crucial para a modelagem do crescimento profissional e as práticas pedagógicas dos educadores (Docan-Morgan; 2011).

ensino remoto individualizado, tais como Bleisten e Lewis (2015), Yung (2020) e Yung (2022), compreender como ele ocorre.

Discorro, também, sobre a identidade docente, especialmente do docente de línguas, baseado em Hall (2008), que discute a construção identitária do sujeito e as transformações que ele passa, e em Pillen, Beijaard e Den Brook (2013) e Barkhuizen (2017), que discorrem sobre o processo de transformação dos professores recém-formados e das particularidades que envolvem a formação de professores de línguas, respectivamente. Além disso, descrevo a ferramenta teórico-metodológica da pesquisa narrativa com base em Mertova e Webster (2020), Mello (2020) e Reichman, e Romero (2020). Para os autores, as narrativas autobiográficas são capazes de dar destaques a aspectos importantes à formação e à prática do professor, o que justifica o fato de esta ser utilizada no campo da Linguística Aplicada, entre outras vertentes, sobre a formação de professores de línguas.

Conforme dito anteriormente, analiso os dados obtidos por meio da escrita da autobiografia com base no suporte teórico oferecido pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A utilização dessa abordagem possibilita trazer contribuições relevantes para que as respostas das perguntas norteadoras da pesquisa sejam encontradas, pois a perspectiva Sistêmico-Funcional permite que a análise da narrativa compreenda, com profundidade, os significados construídos ao longo do relato. Especificamente, no campo da LSF, trabalho com o sistema de Transitividade que envolve os processos que o sujeito participou, tendo a oração como base para a representação de sua experiência, auxiliando a produção de significado em representar-se pela linguagem (Halliday; Mathiessen, 2014, Mathiessen; 2017, Miranda; 2021)

O sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), por sua vez, destaca a forma pela qual os acontecimentos impactaram o sujeito em seu percurso. A Avaliatividade fornece os insumos para observar como as relações sociais — que ao mesmo tempo constroem e reconstroem a identidade do professor de línguas — se realizam na linguagem, sendo fundamental para a análise dos dados.

No capítulo a seguir, no entanto, abordo cada elemento mencionado na introdução, que fornece o suporte necessário para a realização da pesquisa, trazendo dados recentes da literatura em cada tópico, de modo a auxiliar a compreensão dos resultados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordo, neste capítulo, conceitos e discussões teóricas relevantes para a investigação do tema delimitado, contribuindo para a análise e interpretação dos dados no capítulo seguinte. Inicialmente, descrevo e conceituo, brevemente, o ensino remoto individualizado, ilustrando suas modalidades e delimitando possibilidades para sua implementação. Em seguida, exploro os desafios e intercorrências no contexto da pandemia de COVID-19, que provoca mudanças imediatas na forma de ensinar, exigindo adaptações abruptas na prática docente.

No segundo tópico, apresento o conceito de identidade docente, explorando alguns de seus construtos e compartilhando dados recentes sobre essa construção identitária em professores recém-formados, uma vez que essas reflexões se aproximam das perguntas de pesquisa. No terceiro tópico, discuto a pesquisa narrativa, enfocando as pesquisas autobiográficas como ferramenta de investigação da prática docente e da construção identitária do professor.

No último tópico, explano os fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, com base nos autores clássicos da área, apresentando os sistemas de Transitividade e de Avaliatividade, para, posteriormente, nortear a compreensão e a análise dos dados.

2.1. O ensino e a pandemia de COVID-19

O contexto pandêmico teve início no primeiro semestre de 2020 no Brasil e implicou estratégias para o distanciamento social, as quais, por sua vez, culminaram na necessidade de adaptação das práticas em sala de aula, em um cenário em que a utilização de tecnologias se tornou indispensável (Moreira, Schlemmer; 2020). Diante dessa conjuntura, nós, professores em exercício, tínhamos de nos adequar a uma nova forma de trabalhar, de maneira que nossa interação com os alunos fosse mediada pelos recursos digitais. Na busca por reduzir os problemas causados pela pandemia, diversas instituições de ensino brasileiras buscaram adotar estratégias para mitigar os danos causados pela impossibilidade de ir, presencialmente, às escolas.

Dados do Censo Escolar de 2021 revelam que, nesse mesmo ano, apenas 8% das escolas brasileiras já estavam atuando com o ensino presencial; enquanto 17% estavam atuando, apenas, remotamente, e 25,4% das escolas adotaram, somente, o regime híbrido. Enquanto isso, o outro montante oscilou entre remoto, híbrido e presencial, ou seja, pelo menos em algum momento, implementaram alguma atividade remota durante o ano de 2021 (INEP; 2021).

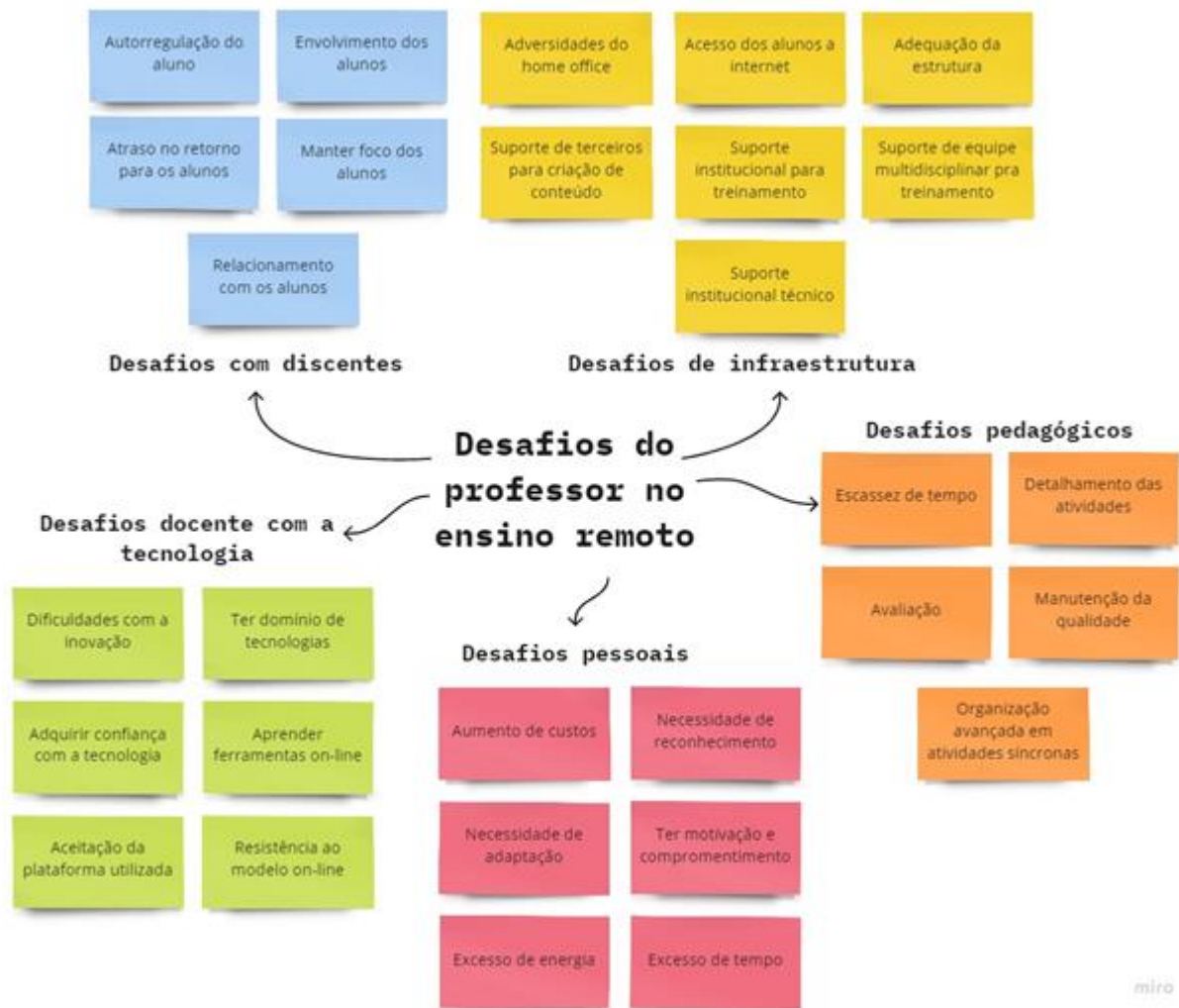
No contexto de Minas Gerais, Silva et al. (2021) entrevistaram 15.641 docentes de 795 municípios. Os resultados revelaram uma notória insatisfação no tocante ao desempenho laboral durante o período pandêmico. Apenas 21,6% dos participantes manifestaram contentamento. A insatisfação demonstrou correlação com três fatores primordiais. Primeiramente, 64,2% dos respondentes confrontaram-se com obstáculos para acessar ou utilizar recursos tecnológicos destinados ao ensino remoto. Ademais, 63,1% reportaram sentir-se sobrecarregados com a carga laboral durante essa conjuntura. Por fim, 57,1% dos participantes indicaram a insuficiência de apoio por parte da administração escolar como elemento contributivo para a insatisfação no âmbito do ensino remoto.

Em termos de qualitativos, uma pesquisa conduzida por Denardi, Marcos e Stankiski (2021), com base em entrevistas com 24 professores de inglês que ministram aulas de língua inglesa no Paraná e em Santa Catarina, revelou que muitos destes já haviam percebido, desde antes da pandemia, a necessidade de usar recursos digitais para realizar as atividades. Além disso, conforme os educadores, antes da pandemia, utilizaram-se alguns recursos tecnológicos esporadicamente, em relação ao interesse de se trazer novidades para a sala de aula. Porém, quando houve a implementação do ensino remoto, os professores utilizaram as plataformas de videoconferência para lecionar. Apresentaram-se os *feedbacks* dados via *Google Classroom* ou *Whatsapp*, e utilizaram-se ferramentas como o *Power Point* ou lousa digital para auxiliar a transmissão dos conteúdos.

O estudo conduzido por Denards, Marcos e Stankoski (2021) também desvelou problemas ocorridos por professores de língua inglesa a respeito do contexto pandêmico, como a falta de interação entre os alunos e a sobrecarga de trabalho. Além disso, observaram-se dificuldades para manter os alunos concentrados e orientá-los com agilidade para a realização de tarefas, o que pode ter gerado obstáculos para o professor verificar o nível de aprendizagem de seus alunos. Adiante, as autoras destacam outra demanda apresentada por professores no contexto remoto, a respeito dos aspectos técnicos, como em casos de oscilação de internet e outros problemas tecnológicos que influenciaram o andamento da aula.

No Norte do país, Lucena Alves e Ramos (2022) entrevistaram 11 professores que atuaram por, pelo menos, 1 semestre na UFRN e descobriram que, com a falta de um suporte e de capacitação em tempo hábil, considerando a urgência da necessidade de aprendizagem, os professores aprenderam a utilizar, pedagogicamente, os recursos digitais com base na própria prática docente. Ademais, os pesquisadores mapearam todos os desafios implicados na atuação desses professores na pandemia conforme a figura 1.

Figura 1 – desafios do professor no ensino remoto



Fonte: reprodução de Lucena, Alves e Ramos (2022).

Destacam-se, na figura 1, as modificações provocadas pela pandemia de COVID-19, que afetaram diversas esferas da vida do professor, não somente as atividades profissionais, mas também as experiências pessoais, questões financeiras e a criação de um ambiente propício para o exercício da profissão.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa que apresento nesta dissertação trazem dados importantes para o campo da formação de professores e dos estudos de identidade docente, pois abordam aspectos de diferentes esferas da vida do professor que influenciam sua prática profissional.

Conforme a figura 1, os professores enfrentaram desafios de diferentes naturezas no período da pandemia, como: desafios com os discentes, desafios na infraestrutura, desafios com a tecnologia, desafios pessoais e desafios pedagógicos. Eles, ainda, listaram os problemas recorrentes em cada área do trabalho docente no contexto da pandemia, mostrando aspectos

técnicos, como a sincronicidade das atividades, as dificuldades para avaliar o aluno em um novo cenário, bem como a falta de tempo e a infraestrutura dos professores para trabalhar em casa. Ademais, apresentaram como uma recorrência a falta de suporte técnico das escolas, a falta de acesso à internet dos alunos e a necessidade de um treinamento específico para lidar com a situação observada. Ainda, os autores evidenciaram que houve a falta de domínio das ferramentas tecnológicas e suas funcionalidades pedagógicas durante o contexto pandêmico.

Além disso, conforme a figura 1, apontou-se a falta de envolvimento dos alunos nas aulas *online*, com problemas de interação, com distanciamento e com pouco foco. Considerando-se esses fatores, observam-se, também, desafios pessoais enfrentados pelos professores, relacionados à exaustão, ao excesso de trabalho, a adaptação à nova realidade e a falta de motivação para a atuação profissional.

Esses desafios revelam que os diferentes campos da vida do sujeito sofreram mudanças e novas necessidades de aprendizagem, o que, potencialmente, impacta sua identidade docente. Em resumo, o cenário pandêmico introduziu uma série de desafios diversos, como mencionado anteriormente. No capítulo seguinte, explico as particularidades do ensino remoto individualizado, em que atuei assim que formei.

2.2. Ensino remoto individualizado de inglês

O ensino particular de inglês, também conhecido, passou por um momento de grande crescimento na história recente, e, nos últimos anos, vem se configurando como um importante objeto de pesquisa na Linguística Aplicada (Hamid, Khan, Islam; 2018). Yung (2020) atribui o crescimento desse tipo de atividade pedagógica ao avanço do sistema econômico liberal nas sociedades, pois o domínio do inglês nesse contexto representa uma maior possibilidade de obtenção de sucesso na vida acadêmica e profissional do sujeito.

Nesse sentido, para compreender o funcionamento do ensino particular de inglês, Yung (2022) indica três configurações para a ocorrência deste:

- *privateness*: consiste no ensino particular com base em demandas específicas e remunerada;
- disciplinas acadêmicas: em que o professor atua comprometido com interesses acadêmicos do aluno, como em disciplinas para exames e concursos;
- suplementação: que complementa o conteúdo trabalhado nas escolas.

De acordo com Yung, o ensino *one-to-one* pode não oferecer um currículo estruturado, apesar de oferecer um *feedback* individualizado e uma atenção especial às demandas e

necessidades do aluno. No entanto, o trabalho pedagógico nesse modelo impõe limitações ao professor e ao aluno, sobretudo no que diz respeito à realização de sequências didáticas que envolvem práticas em grupo.

Segundo Bleisten e Lewis (2015), o professor que atua especialmente nesse formato de ensino-aprendizagem de línguas deve se atentar aos objetivos dos alunos e buscar adaptar diferentes materiais pedagógicos ao ensino individualizado e aos objetivos deste. Nesse sentido, cabe ao docente dialogar e tentar conhecer melhor seu aluno. Nessa perspectiva, os autores apontam aspectos presentes no relacionamento entre aluno e professor que podem influenciar, positiva ou negativamente, a participação do estudante, sendo eles:

- cultura de aprendizagem, referente à perspectiva do aluno sobre o significado de ensinar e aprender, sobre suas crenças a respeito do papel do aluno e do professor.
- proficiência na língua, que pode ser um impeditivo para uma participação efetiva do aluno na aula de inglês. Se o aprendiz estiver em um nível muito iniciante, ele pode sentir mais dificuldade para falar, o que exige que o professor lance mão de técnicas e atividades para desenvolver a segurança na interação.
- Padrões interacionais, relativos à forma de revezamento entre as falas numa aula, o espaço dado para que o aluno dê sua opinião sobre determinado assunto, e as formas de lidar e corrigir os mal-entendidos.
- Problemas do conteúdo, relacionados à escolha dos tópicos para discussão na aula, que precisam dialogar com a realidade do aluno, despertar o seu interesse, além de se direcionarem aos objetivos do aluno.
- Crenças sobre a língua, a respeito da percepção que o estudante possui sobre a língua que ele está se propondo a aprender e das razões pela qual ele busca aprendê-la.

Bleistein e Lewis (2015) apontam que, em muitos casos, em relação às sessões *one to one*, tratam-se estas de forma menos formal do que em relação à atuação tradicional do professor, mas o professor que atua em aulas individuais também estabelece regras, com grande responsabilidade, uma vez que suas ações têm um impacto direto nos alunos. Os autores acrescentam, ainda, que o local onde as aulas ocorrem pode contribuir para tal informalidade, pois as aulas individualizadas podem ocorrer na casa do aluno ou do professor, em bibliotecas, em cafeterias, ou *online*. Diante disso, o tutor deve escolher um local apropriado para as aulas, que enfatize o tom profissional da relação entre ambos.

Quanto aos efeitos positivos e negativos do ensino remoto individualizado, Kartal e Atay (2021) argumentaram que, com professores que estão iniciando sua carreira, esse tipo de atuação beneficia tanto os tutorados como os tutores. Segundo os autores, enquanto os tutorados

desenvolvem suas competências e habilidades na língua inglesa, os tutores articulam as teorias aprendidas no curso superior à sua experiência, isto é, essa prática profissional pode levar os professores em formação a perceber que são capazes de ensinar inglês, contribuindo para o crescimento da autoconfiança.

Quanto aos aspectos negativos, Bleistein e Lewis (2015), Kartal e Atay (2021) apontam a informalidade dessa forma de ensino, bem como a acentuação das desigualdades sociais, pois um percentual menor da população tem condições financeiras de buscar um ensino individualizado. Essa informalidade tem como consequência uma precarização denunciada por Diaz (2023), pois os professores que atuam nessa modalidade recebem por hora aula, sem um contrato formal de trabalho, e, geralmente, não possuem feriados ou férias remuneradas.

Diaz (2023) também discute que a precarização no ensino remoto individualizado afeta a identidade dos professores, ao receberem o tratamento como tutores, implicando uma sensação de que eles são menos profissionais do que os professores das escolas regulares. Nesse sentido, discute-se, no próximo item, a formação identitária do sujeito.

2.3. Identidade e constituição do sujeito

Conforme Hall (2008), há três concepções de identidade: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Ressalta-se que essas concepções têm grande influência, contemporaneamente, a respeito das discussões sobre identidade. A respeito da concepção de identidade pelo viés do sujeito do iluminismo, destaca-se a individualidade, com base em uma perspectiva de que este é um ser completo, que sua identidade é fixa, estável e não sofre interferências de outros. A identidade do sujeito sociológico, por sua vez, parte do princípio de que há um indivíduo completo, mas a formação de sua identidade dialoga com outras e sofre interferências do mundo.

Fundamento a concepção de identidade do sujeito pós-moderno — a qual considero para este trabalho, com base em Hall (2008) — como móvel, mutável. Nesse sentido, as pesquisas sobre as questões de identidade, contemporaneamente, revelam a fragmentação do ser humano, partindo do pressuposto que há vários “eus”. Assim, a identidade não é inata, mas funciona como resultado de processos e negociações sociais que a formam e transformam constantemente.

Hall (2008), ainda, identifica a globalização como um fator que implica uma crise identitária presente na pós-modernidade. O autor discute que o mercado global impacta a vida social das pessoas construindo seus gostos, estilos, o que implica que a identidade do sujeito se

separe do seu respectivo espaço-tempo, emergindo diferentes identidades que se movem livremente. Com base nas ideias de Hall, Passos (2008) afirma que, em relação aos contextos sociais contemporâneos, assume-se uma diversidade de novas identidades, nem sempre coerentes. Além disso, conforme o autor, os sujeitos assumem, em suas profissões, uma nova identidade, resultado de um processo negociado de identificação com a profissão. Nessa perspectiva, discorro, na próxima seção, sobre a construção identitária de professores.

2.3.1. Identidade docente

Tendo como cenário a pós-modernidade, a globalização, as negociações sociais e seu reflexo para a (des)construção de múltiplas identidades, compreende-se a identidade docente como a autopercepção do professor com o papel social que ele desempenha (PASSOS; 2008). Passos (2008) reconhece que a identificação com a profissão implica o comprometimento do docente com as causas que envolvem a educação. Por isso, o processo de identificação deve se iniciar no curso superior, porém, no caso de cursos de Letras, isso geralmente não acontece.

Para identificar como ocorre o processo de identificação com a docência, Pillen, Beijaard e Den Brok (2013) indicam três questões para o construto da identidade docente em professores recém-formados: o ponto de virada que leva à mudança do papel do sujeito, o embate entre diferentes perspectivas de como ensinar e a oposição entre a expectativa do professor de dar assistência aos seus alunos e o apoio realmente provido. Os pesquisadores também observaram que as emoções, positivas e negativas, atuam como constituintes da identidade profissional do professor.

Nessa mesma perspectiva, Vermunt et al. (2018) reforçam a influência das emoções para a formação identitária do professor, mostrando que a ansiedade e a insegurança afetam a autopercepção e a prática pedagógica destes. Ademais, Vermunt et al. (2018) acrescentam que, desde antes da formação e atuação como professores, as pessoas estabelecem referências sobre esse o que é ser um professor bom ou ruim ainda quando são estudantes. Essas referências constituem um sistema de crenças, que Barcelos (2019) entende como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, p. 151, 2019).

Exemplificando o impacto das crenças para a identidade docente, Barros (2021) ressalta o crescimento do mito de que um bom professor é aquele que domina as tecnologias digitais, influenciando, assim, a construção da identidade dos professores em formação. Isso tem resultado em uma carga de responsabilidade sobre o professor, que se vê pressionado a possuir um conhecimento abrangente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como uma solução para os desafios encontrados na sala de aula.

Tal pressão é ainda maior para os licenciados, nascidos na década de 90, conhecidos como nativos digitais, que se sentem obrigados a dominar os recursos tecnológicos existentes para fins didáticos. Em sua pesquisa, Barros observou, por meio das narrativas dos licenciandos, que os desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar não decorrem de despreparo e se manifestam de maneira contínua.

Azevedo (2019), estudando o comportamento de jovens entre 11 e 14 anos, ditos nativos digitais, invalidou a proposição de que as pessoas que nasceram no contexto de amplo acesso à tecnologia, dominam com competência as TDICs. A pesquisa de Azevedo (2019), realizada anteriormente ao contexto da pandemia, demonstra mudanças na sociedade, e, por sua vez, a necessidade de inserção da tecnologia no ambiente pedagógico. No entanto, a pandemia revelou a urgência dessa demanda para que os professores a atendam, transmutando suas identidades.

Ainda, Romero (2020) aponta que a identidade do professor passa por fatores que extrapolam a sala de aula, como questões políticas e ideológicas, mas também com fatores que se manifestam no cenário da sala de aula, e lembra que aspectos como gênero e raça também podem atuar na construção identitária do professor. A respeito dessa dinâmica social que molda e redefine a identidade do professor, observo o conceito de agência, relativo à habilidade do indivíduo em influenciar sua própria realidade diante das circunstâncias que enfrenta (Romero e Garcia, 2019). A agência do professor, entendida como sua capacidade de agir de forma deliberada e tomar decisões para atingir objetivos específicos, está intrinsecamente ligada à sua identidade, que engloba crenças, valores e percepções pessoais que definem seu papel e prática profissional (Allen, 2018). O exercício da agência influencia o desenvolvimento da identidade dos professores. À medida que os professores se envolvem, ativamente, na aprendizagem profissional, procuram o desenvolvimento e participam na cultura escolar, moldando, assim, as suas identidades profissionais (Allen, 2018).

A construção da identidade docente é um processo complexo que envolve discursos pessoais e profissionais, bem como interações no contexto educacional (Yuliyana, 2019) e o exercício da agência desempenha um papel crucial nesse processo, à medida que os professores navegam nos seus papéis, responsabilidades e se envolvem em práticas reflexivas para

desenvolver um sentido de agência (Tütüniş e Hacifazlıoğlu, 2018). A interação entre a agência e a identidade dos professores também é evidente no contexto do desenvolvimento curricular, em que os professores se esforçam para alcançar a agência considerando-se as restrições do sistema educativo, influenciando, assim, as suas identidades profissionais (Kneen et al., 2021).

Além disso, a agência dos professores tem sido associada a vários aspectos do seu trabalho, incluindo a capacidade de desenvolvimento do currículo, envolvimento em colaborações colegiais e profissional (Namgung et al., 2020). O exercício da agência é essencial para os professores poderem navegar pelos desafios e oportunidades nos seus contextos profissionais, moldando, assim, as suas identidades profissionais e contribuindo para o seu bem-estar geral e satisfação no trabalho (NI et al. 2021). Considerando esses fatores que impactam e transformam a identidade do professor, discuto, a seguir, as particularidades da identidade dos professores de línguas.

2.3.1.1. A formação identitária do professor de línguas

Barkhuizen (2017), um dos principais estudiosos da formação identitária de professores de línguas, reconhece a âncora social do processo formativo do docente, ao elucidar que a identidade não é unicamente individual, mas construída e negociada socialmente. Além disso, argumenta que fatores ideológicos sobre como deve ser a prática do docente (re)constróem a identidade do professor, que constantemente negocia socialmente suas atitudes. Segundo o autor, a identidade do professor de línguas se localiza no ponto de encontro da individualidade do professor e do contexto sócio-educacional em que ele se encontra. A interação do professor com o mundo forma sua identidade, dando base para sua atuação, seja nos materiais didáticos utilizados, seja pela sua abordagem de ensino, englobando, ainda, a forma pela qual ele se apresenta.

Nessa perspectiva, Romero (2020) reconhece o papel da globalização para a formação identitária do professor de línguas, especialmente aquele de línguas adicionais, dialogando com os estudos de Hall (2008). Segundo a autora, o professor de língua inglesa, como língua adicional, tem sua identidade negociada nos âmbitos locais e globais, pois, no cenário atual, a língua inglesa está presente em diversas culturas e sociedades.

A literatura sugere, ainda, que as atitudes, crenças, conhecimentos, motivação e experiências enquanto aprendentes de línguas, bem como o conhecimento de pedagogias que sustentam a aprendizagem de línguas influenciam a identidade desse professor (Toyos, 2022). A percepção pessoal da competência linguística, impulsionada tanto pela proficiência em língua

estrangeira quanto pela experiência em estágio como um ambiente intermediário para o crescimento da identidade do professor, desempenha um papel fundamental para a construção dessa identidade (Banegas, 2022; Archanjo, Barahona, Finardi; 2019).

Romero (2020) também destaca a relevância para o professor de línguas em reconhecer as influências que essas dinâmicas de poder exercem sobre sua identidade, assim como a importância do poder que ele detém sobre seus alunos. Atribui-se esse poder à linguagem como um elemento central da experiência humana, como abordado no item sobre a Linguística Sistêmico-Funcional, em que o professor de línguas atua, precisamente, no contexto da formação do sujeito.

Considerando-se o papel que a linguagem exerce sobre a experiência, Romero (2020) defende a utilização de narrativas autobiográficas para identificar os processos que constroem a identidade do professor, pois, por meio de sua autobiografia, o autor traça seu percurso e reflete sobre sua trajetória. Por essa razão, os estudos sobre narrativas autobiográficas para a formação docente são relevantes para este trabalho. Na seção a seguir, apresento discussões mais aprofundadas sobre o assunto.

2.4. Narrativas autobiográficas

Desde tempos remotos, as narrativas desempenham um papel fundamental para a (re)construção da experiência humana, permitindo que sujeitos compreendam as diversas dimensões dos eventos que moldaram suas vidas por meio do ato de compartilhar e recontar suas experiências (Mertova; Webster, 2020, Barcelos; 2020). Nesse sentido, para os autores, contar histórias permite reflexões e descobertas sobre o acontecimento narrado, o que legitima a narrativa como uma ferramenta de investigação.

Partindo desse princípio, entendem-se as narrativas constituintes do ser humano, pois, historicamente, as pessoas utilizam narrativas para lembrar e contar suas histórias, produzindo significados de suas vivências com base nas histórias contadas (Barcelos; 2020, Mertova; Webster, 2020). Por essa razão, utilizam-se, para fins científicos, ancorando-se em pensamentos filosóficos pós-modernos que compreendem a existência de múltiplas verdades, de múltiplas perspectivas sobre um mesmo assunto, com ênfase na subjetividade para a compreensão da experiência (Mertova; Webster, 2020).

Dessa forma, a pesquisa narrativa é um instrumento relevante para estudos na área de educação, por romper as barreiras impostas entre a prática profissional do professor e as pesquisas educacionais, pois o foco de investigação constitui a própria vivência e atuação do

professor (Barcelos; 2020, Mertova, Webster; 2020, Mello; 202, Romero; 2020, Barkhuizen; 2021). Diversos pesquisadores destacam as produções científicas em Linguística Aplicada — particularmente no que diz respeito à formação de professores —, especialmente Barcelos; 2020, Mertova, Webster; 2020, Mello; 202, Romero; 2020, Barkhuizen; 2021. Eles partem do princípio de que, por meio da linguagem, o sujeito produz significados dos acontecimentos que o atravessam, e, conseqüentemente, o transformam (Romero; Chiulli; 2016, Romero; 2020). Ademais, Mello (2020) acrescenta que, quando o professor narra suas vivências, potencialmente consegue compreender a dimensão de suas práticas pessoais e profissionais, pois “Recontar, portanto, não é contar de novo, mas compor sentidos das experiências já contadas (...)” (Mello; p. 49, 2020).

Por isso, a pesquisa narrativa auxilia os professores a contar suas histórias e a pensar sobre elas. O pesquisador se preocupa com o tempo, as vivências passadas e os anseios por novas experiências, bem como as emoções, desejos e reações pessoais e sociais (Barcelos, 2020). Barcelos (2020) utiliza esse critério para diferenciar a pesquisa narrativa da pesquisa com narrativas, pois, na pesquisa narrativa, o mesmo sujeito desempenha os papéis de pesquisador e participante, sem que haja um distanciamento completo do cientista conforme abordagens positivistas. Por outro lado, na pesquisa com narrativas, frequentemente, aborda-se a narrativa, exclusivamente, como um instrumento de coleta de dados, resultando em um distanciamento mais pronunciado entre o pesquisador e seu *corpus*.

Mello (2020) reforça que o pesquisador que emprega a narrativa como método de investigação também faz parte do escopo da pesquisa, contribuindo para uma autoinvestigação sobre a maneira como o próprio pesquisador compreende relatar suas experiências. Assim, o autor-pesquisador relembra experiências para relatá-las e reflete sobre como tais experiências revelam aspectos da construção do sujeito segundo o prisma teórico eleito no momento específico da investigação.

Conforme as descobertas sobre a experiências de Lee Schaefer e Clandinin (2019), a pesquisa narrativa permite que o professor compreenda sua vivência na prática pedagógica, seu contexto e sua identidade, visto que o contexto educacional perpassa pelas relações interpessoais e acontecimentos alocados nos campos da intelectualidade e da moralidade. Nessa perspectiva, Romero (2020) defende o uso de narrativas para estudar os construtos identitários dos docentes de línguas.

No mesmo sentido, Reichman e Romero (2020) revelam que o processo de escrita da narrativa para fins acadêmicos permite que aspectos constitutivos da identidade do professor sejam desvelados por meio das histórias contadas, evidenciando a importância de professores

investigarem sua própria formação. A prática do professor, relatada por meio de seu próprio olhar, configura-se em uma investigação que traz dados de alto potencial para ser considerado de diferentes ângulos (Mertova; Webster, 2020). Salienta-se que, conforme Barkhuizen (2022), a pesquisa narrativa não se restringe a, apenas, contar e rememorar experiências, mas consiste em sua utilização para compreender o ponto de vista do narrador com base nos acontecimentos narrados e em como ele produz sentido considerando suas próprias memórias.

Quanto aos eventos narrados, Mello (2020) diferencia os conhecimentos práticos pessoais dos conhecimentos práticos profissionais do narrador, porém reconhece sua interdependência, já que os conhecimentos práticos pessoais derivam das vivências individuais; enquanto as experiências no campo profissional moldam os conhecimentos práticos profissionais. Em consonância com as ideias de Mello (2020), Mertova e Webster (2020) destacam que a narrativa possibilita ao pesquisador uma análise crítica dos eventos narrados, permitindo a avaliação do impacto desses acontecimentos para o desenvolvimento do narrador, nesse contexto compreendido como professor e pesquisador.

Mertova e Webster (2020) advertem, no entanto, sobre a tendência dos cientistas de não reconhecerem a narrativa como uma ferramenta de pesquisa, possivelmente devido ao seu enfoque subjetivo, ao concentrar-se em uma experiência individual. Para o pesquisador-narrador, em relação às contribuições para o rigor científico da pesquisa, Mertova e Webster (2020) recomendam que determinados princípios sejam seguidos para a elaboração de uma narrativa verossímil, autêntica, com reflexões e eventos que geram dados para serem analisados à luz de discussões teóricas.

A fim de seguir os princípios apresentados por Mertova e Webster (2020), o pesquisador deve selecionar eventos que os autores sinalizam como eventos críticos, definidos como aqueles acontecimentos que impactaram o autor, transformaram sua vida e os envolveram cognitiva e/ou emocionalmente, de forma singular e sem ser planejado. Ainda, Mertova e Webster (2020) indicam que uma narrativa pode ser composta por eventos críticos intrínsecos que ocorrem num recorte de tempo do professor pesquisador, como sua primeira aula, seus primeiros meses ou anos lecionando, o processo de ingresso na profissão.

Esses eventos podem ocorrer num cenário em que acontecem outros eventos, compreendidos, também, como críticos, que os autores relatam ser extrínsecos à profissão, como o cenário histórico que pode influenciar a formação e a atuação do professor. É justamente ao narrar minha entrada na profissão de professor que abordo esse período, marcado por um cenário político e sanitário conturbado de crise mundial. Foi um momento em que

precisamos nos adaptar, rapidamente, a novas práticas profissionais, incluindo o distanciamento social.

Quanto à forma de se analisarem os dados coletados por meio de uma narrativa, Barkhuizen (2022) pontua que o pesquisador pode focar a história narrada, mas também a forma em que ela foi contada. Anteriormente aos autores mencionados, Benson (2018) trouxe distinções, ainda, relevantes para se analisarem os dados extraídos na narrativa, com base na linguística aplicada:

- análise do conteúdo da narrativa, com um foco nas histórias e nas experiências narradas.
- análise da linguagem da narrativa, quando se privilegia a forma em que a história foi contada, considerando a produção de sentidos em determinado contexto de interação.

Considerando as possibilidades de análise de narrativas autobiográficas postuladas por Benson (2018), não privilegio neste trabalho alguma das possibilidades de análise, pois recorro à Linguística Sistêmico-Funcional para identificar os significados construídos na narrativa, com base nas minhas escolhas lexicais. Nesse sentido, a fim de sustentar a minha análise, apresento, na próxima seção, um panorama dos conceitos necessários da Linguística Sistêmico-Funcional.

2.5. Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional se configura como uma perspectiva teórica de estudo, descrição e análise da língua, resultado de elaborações do pesquisador M.A. K. Halliday que se tornou mais divulgada com base na publicação de “An Introduction to Functional Grammar” em 1985. Em 2004, essa publicação seminal foi revisada por Halliday e Mathiessen (Teixeira; 2022; Fuzer e Cabral, 2014).

A linguagem, segundo Halliday e Mathiessen (2004), é um recurso humano para a criação de significados, uma vez que o texto constitui um processo que se desenvolve em uma situação específica, inserida num contexto cultural específica, utilizando a linguagem como uma ferramenta para a construção da experiência humana. Dessa forma, a linguagem tem um caráter sistêmico, composta por sistemas semânticos, e funcional.

Posteriormente, Halliday e Mathiessen (2004) indicam três dimensões de compreensão da linguagem, intituladas de estratos, sendo, inicialmente, a expressão, que engloba a fonologia e a grafologia, a léxico-gramática e a semântica do discurso. Em seguida, no nível lexicogramatical, analisam-se as relações gramaticais e lexicais entre as palavras em uma frase, como a concordância de gênero e número, a ordem das palavras e a escolha de tempos verbais, isto é, aspectos morfológicos e sintáticos. No nível semântico, observam-se os significados das

palavras e as relações de sentido entre elas, considerando-se relações interpessoais e contextuais para a construção de sentidos. Ainda, na esfera fonética, trata-se dos mecanismos utilizados pelo corpo para a emissão do som, para falar e para ouvir, enquanto, no fonológico, pensa-se na organização das estruturas que compõem a fala.

Nesse viés, os linguistas sistêmico-funcionais compreendem que a linguagem é responsável pela produção de significados da experiência humana, é utilizada para possibilitar as interações entre as pessoas, além de possibilitar a criação e organização de mensagens. Nesse sentido, a gramática inter-relaciona-se com os processos sociais nos quais os sujeitos participam e com os eventos que ocorrem no mundo, de maneira que também organiza e possibilita a interpretação dos eventos que ocorrem no mundo. Dessa forma, os significados decorrentes das relações interpessoais e da experiência humana se localizam no estrato chamado semântico. Quando se reproduzem tais significados por meio de palavras, estas estão no domínio léxico-gramatical.

Os autores concebem o texto como um fenômeno falado ou escrito que produz significados para uma pessoa proficiente na língua em questão, em determinado contexto.

O contexto abrange todos os estratos da língua mencionados acima, permeando todas as situações comunicativas, pensadas pela abordagem sistêmico-funcional. Segmenta-se o contexto em cultura e contexto de situação. O primeiro refere-se aos temas sócio-semióticos presentes em determinada cultura que permitem que seus membros compartilhem de redes de significados para interpretar elementos linguísticos e paralinguísticos. Em seguida, compreende-se o contexto de situação em três diferentes dimensões: campo, relações e modo (Fuzer; Cabral, 2014).

O campo, todavia, se trata do que ocorre em determinada situação, da finalidade e da ação desempenhada. Articulam-se as relações aos papéis sociais desempenhados pelos interagentes em determinado contexto situacional. Enquanto o modo, por sua vez, abrange o papel desempenhado pela língua, de acordo com os objetivos do falante/escritor, como persuadir, informar, ou explicar algum assunto.

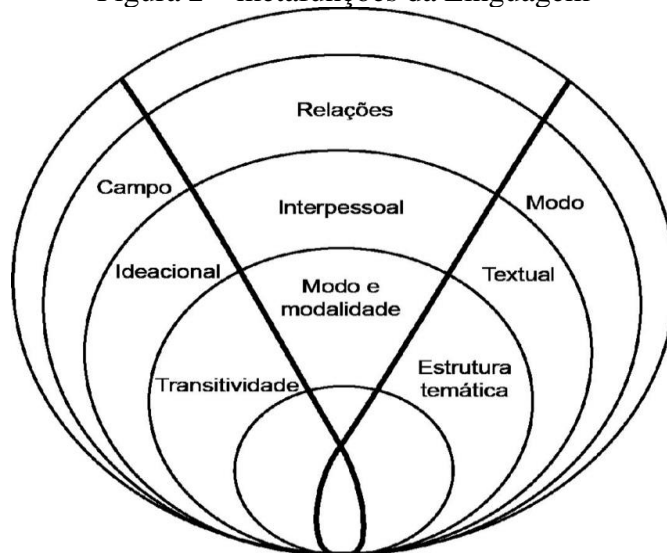
Relacionados ao contexto de situação, autores identificam três metafunções da linguagem, sendo elas:

- Metafunção textual (modo): diz respeito à organização da linguagem em textos coerentes e coesos, com foco na estrutura do texto, sequência de informações, organização dos parágrafos, referenciação, coesão e construção do sentido global.
- Metafunção ideacional (campo): refere-se à utilização da linguagem para representar a realidade, transmitir informações e construir significados. Se concentra na estrutura da

proposição, ou seja, como a mensagem é construída e organizada em termos de seu conteúdo semântico. Por meio da metafunção ideacional, a linguagem é empregada para descrever o mundo, expressar fatos, conceitos, processos, relações de causa e efeito, entre outros.

- Metafunção interpessoal (relações): envolve a utilização da linguagem para estabelecer e regular as relações sociais e interpessoais entre os falantes. A atenção direciona-se para os papéis e as relações sociais dos participantes da comunicação, bem como para as intenções e atitudes dos falantes. Por meio da metafunção interpessoal, a linguagem é empregada para expressar sentimentos, intenções, expectativas e outras dimensões das interações humanas, emoções, atitudes, opiniões, identidades, e para estabelecer a interação entre os falantes.

Figura 2 – metafunções da Linguagem



Fonte: reprodução de Fuzer e Cabral (2014).

Gramaticalmente, na metafunção textual, parte-se da concepção da oração como mensagem, em que se estrutura a informação transmitida por meio de um elemento dado, já familiar aos interlocutores, e um elemento novo, representando o que é desconhecido ou não recuperado no texto. A metafunção ideacional, por sua vez, compreende a oração enquanto uma representação da experiência humana, trazendo classificações para o verbo com base em seu valor semântico, entendendo-o enquanto processo. Finalmente, a metafunção interpessoal refere-se à língua enquanto meio de interação, enfocando os papéis sociais desempenhados, negociados e expressos no texto (Halliday; Matthiessen, 2014).

Neste trabalho, enfoco a metafunção ideacional, articulada aos sistemas de Transitividade e ao sistema de Avaliatividade, derivados da metafunção interpessoal, como base para a análise linguística da minha narrativa autobiográfica.. Justifico essa escolha em virtude de o sistema de Transitividade me oferecer suporte para a categorização dos processos

que participei, considerando o fato de que cada oração representa minha experiência no mundo. O sistema de Avaliatividade, por sua vez, me fornece recursos para compreender e mensurar os eventos que participei e como estes me impactaram. Por isso, realizei as análises considerando o domínio léxico-gramatical e semântico discursivo.

2.5.1. Transitividade

Presente no estrato léxico-gramatical, o sistema de Transitividade, permite analisar com profundidade a oração como representação da experiência, porém se atendo ao nível da léxico-gramática, sem ir para o domínio semântico (Halliday; Mathiessen, 2014). Em outras palavras, a experiência humana se realiza por meio de elementos léxico-gramaticais e o sistema de Transitividade possibilita categorizar e atribuir significados a esta, representada pelas orações (Mathiessen; 2017).

Assentado na metafunção ideacional, o sistema da Transitividade fornece suporte para a análise e descrição das orações, com enfoque além do verbo, pois aborda os componentes que constituem a oração, os quais Halliday e Mathiessen (2014), e Mathiessen (2017) intitulam de figura. A figura possui componentes chamados de processo, participantes e circunstância.

O processo, representado pelo núcleo verbal, se configura como parte central da oração, indicando a experiência, conforme mencionado anteriormente. Consideram-se os participantes, representados por sintagmas nominais com base na gramática tradicional; enquanto sujeito e objeto, por serem partes da oração responsáveis pelo evento relatado, ou também afetados por ele. Representa-se a circunstância pelos advérbios, o que implica as relações de tempo, modo, lugar do acontecimento representado na oração (Fuzer, Cabral; 2014).

Conforme a figura 3, há seis tipos de processo: existencial, relacional, verbal, material, mental e comportamental.

Quadro 1 – tipos de Processo

Tipos de processo	Significado da categoria	Exemplos de verbos	Participantes
Material Transformativo Criativo	fazer, acontecer	aquecer, congelar, construir, crescer, esmagar, exercer, explodir, ocorrer, pagar, praticar, queimar, varrer	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo
Mental Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	perceber pensar sentir desejar	amar, gostar, imaginar, interessar, lembrar, notar, odiar, ouvir, pensar, perceber, perceber, querer, saber, surpreender, ver	Experienciador Fenômeno
Relacional Intensivo Possessivo Circunstancial	caracterizar Identificar	estar, ficar, indicar, manter-se, parecer, permanecer, representar, ser, ter, tornar-se, virar	Portador Atributo Identificado Identificador
Comportamental	comportar-se	chorar, dormir, golpear, pular, sorrir	Comportante Comportamento
Verbal	dizer	anunciar, contar, criticar, denunciar, dizer, explicar, falar, ordenar, perguntar, relatar, responder	Dizente Verbiagem Receptor Alvo
Existencial	existir	haver, existir	Existente

Fonte: reprodução de Fuzer, Olioni, Cabral (2017).

Os processos materiais ocorrem com base em ações concretas e eventos, partindo de experiências externas do sujeito, de modo que o Ator pratica a ação e afeta a Meta, correspondente, na gramática tradicional, ao objeto. Por exemplo, na oração “comecei a fazer uns games”, o sujeito implícito “eu” representa o Ator “eu”, e “alguns games” representa o Meta. Ressalta-se que há processos materiais que não apresentam a Meta, considerados, à luz da transitividade, orações materiais intransitivas, como na oração “Eu brinquei na aula”, em que “na aula” revela a Circunstância.

Além disso, classificam-se os processos materiais como criativos, já que estes, enquanto verbos/ações, revelam um fator componente da própria existência do Ator ou da Meta. Por outro lado, os processos materiais transformativos ocorrem quando o Ator transforma alguma característica da Meta ou a Meta transforma alguma característica do Ator (Fuzer, Cabral; 2014).

Podem-se considerar outros participantes em orações materiais, como o ‘Escopo’, que se configura como um participante não influenciado pelo processo de transformação ocorrido nas orações materiais. Assim, este pode assumir a forma de uma ‘Entidade Escopo’ quando participa da oração como o ambiente onde o processo material ocorre, ou ‘Processo Escopo’ quando constitui o próprio processo, como nos casos de ‘dar um beijo’, ‘dar um abraço’ e ‘tomar

um banho'. Dessa maneira, tanto o Sintagma Verbal quanto o Nominal, na qualidade de objeto da oração, compõem o processo material (Fuzer, Cabral; 2014).

As autoras, também, asseveram que, em determinados casos, há a presença de um Beneficiário como participante da oração. Nesses casos, o Beneficiário recebe um serviço ou bens do Ator da oração. Essas situações podem ocorrer em orações construídas por um verbo bitransitivo com dois objetos, direto e indireto, como em “Eu levei minha filha à escola.” Diante disso, ainda há o caráter atributivo em relações materiais, sendo um atributo resultativo, quando o Ator ou Meta possuem determinado atributo como resultado da oração material exemplificado por: “Eu saí decepcionado da reunião” ou Atributo Descritivo, quando retrata o Estado do Ator ou Meta constituintes do processo material, como na frase: “Eu atuo como professor de inglês em cursinho.” (Fuzer; Cabral 2014).

Ademais, consoante Fuzer e Cabral (2014), com base nos pressupostos teóricos de Halliday, os advérbios podem representar a Circunstância, componente da oração que representa o contexto da realização do processo, como o cenário, o tempo e o modo em que ocorreu, agregando significados ao processo representado pela oração. As autoras também destacam a possibilidade de haver uma inversão de classificações sintáticas, relacionadas ao Ator e Meta, pois, quando há estruturas na voz passiva, o Ator ocupa o lugar de objeto da oração, enquanto a Meta ocupa a posição de sujeito.

Em relação aos processos mentais, como lembrar ou imaginar, representam experiências a respeito da consciência do interlocutor, entendido nessa perspectiva de análise como Experienciador, considerando o âmbito da percepção e entendendo como Fenômeno, aquilo que é notado ou percebido. Diante disso, classificam-se os processos mentais como Perceptivos, Cognitivos, Desiderativos e Emotivos (Fuzer, Cabral; 2014). Conforme Fuzer e Cabral (2014) destacam, as orações mentais necessitam de participantes que possuam características humanas, tais como a capacidade de sentir e perceber, aspectos intrinsecamente ligados à consciência.

Assim, as autoras indicam que o Experienciador, em uma oração mental, pode ser representado por substantivos utilizados para descrever coletivos de pessoas ou produtos da consciência humana, como uma lembrança, ou, inclusive, partes do corpo humano. Representa-se o outro participante das orações mentais, conhecido como Fenômeno, por uma pessoa, coisa ou instituição, constituindo aquele que é percebido. Ressalto que, em determinados contextos, outra oração pode desempenhar o papel de Fenômeno, indicando outro processo em andamento. Nesse sentido, categorizam-se os processos mentais em perceptivos, fundamentados nos cinco sentidos (visão, paladar, olfato, paladar e audição); cognitivos, relacionados a verbos como

pensar ou saber; emotivos, ligados aos sentimentos e emoções; e desiderativos, quando representam um desejo do Experienciador.

Os processos relacionais, por sua vez, abarcam relações de identificação, considerando os aspectos que constituem a identidade do interlocutor. Nesse caso, classificam-se os participantes como Portador/Atributo e Identificado/Identificador. Esses processos relacionais podem ser intensivos, identificando um sujeito ou algo específico; circunstanciais, quando se estabelece a relação entre os participantes por meio do tempo, lugar, modo ou causa; e possessivos, quando a relação envolve posse.

Conforme a imagem reproduzida de Fuzer, Olioni e Cabral (2017), há também os processos comportamentais, representados por verbos que denotam atividades de cunho psicológico ou fisiológico dos seres humanos, como “bocejar”, por exemplo. Além disso, entre os processos relacionais e mentais, há os processos verbais (como “dizer”, “afirmar”); enquanto, entre os processos materiais e relacionais, destaca-se o processo existencial, exemplificado pelo verbo “haver” (Fuzer; Cabral, 2014).

Em síntese, a análise dos tipos de processo apresentados revela a complexidade e a riqueza das formas como a linguagem estrutura ações, estados e relações.

A categorização delineada por Halliday e Mathiessen (2014), e explorada no contexto da Língua Portuguesa por Fuzer e Cabral (2014), ressalta os processos mentais, perceptivos, cognitivos, emotivos e desiderativos. Cada um desses processos desempenha um papel singular na expressão linguística das experiências e cognições humanas. Além disso, a distinção entre os processos relacionais, subdivididos em intensivos, circunstanciais e possessivos, amplia a compreensão das dinâmicas interativas entre os elementos em uma sentença. A apresentação da interconexão entre processos materiais, mentais e relacionais, corroborada pela visão de Fuzer e Cabral (2014), realça a fluidez e a inter-relação entre diferentes modos de expressão verbal. Essa compreensão mais profunda dos processos linguísticos enriquece a análise sintática e contribui para uma apreciação mais completa da diversidade linguística e sua representação de experiências no discurso. Na próxima seção, discorro sobre o Sistema de Avaliatividade, derivado da metafunção interpessoal.

2.5.2. Avaliatividade e subsistema de Atitude

O Sistema de Avaliatividade deriva a metafunção interpessoal da linguagem proposta por Halliday. Nessa perspectiva interpessoal, parte-se do princípio de que a língua funciona como meio de interação social e possui duas grandes funções, dar/pedir informações e trocar

de bens e serviços (Halliday; Mathiessen, 2004). A dimensão interpessoal da linguagem estabelece uma estreita relação com o sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005). Este proporciona uma estrutura analítica abrangente, permitindo a investigação de diversos elementos, tais como a avaliação em si, a postura do escritor, a subjetividade, a intersubjetividade e as atitudes, em diversos contextos (Huang; 2014).

Martin e White (2005) ampliam a discussão incluindo para o campo de análise dessa metafunção as negociações de relações sociais e relações de poder expressas na língua em uso. Ou seja, para os autores, o Sistema de Avaliatividade perpassa pelas relações de poder existentes entre os interagentes, e pela interação do falante/escritor com o mundo, o que se articula, sobretudo, à semântica.

Para os linguistas, o sistema de Avaliatividade se constitui na esfera semântico-discursivo, porque realizam-se atitudes avaliativas de diferentes formas em um texto, sem haver categorias gramaticais fixas para representar tais avaliações. Além disso, o tipo de avaliação realizada pelas escolhas gramaticais implica significados diferentes e gera impactos diferentes, de acordo com os contextos de cultura e de situação.

De acordo com as ideias apresentadas por Halliday e Mathiessen (2004) acerca da metafunção interpessoal e da descrição do sistema de avaliatividade proposta por Martin e White (2005), a avaliatividade possibilita uma análise linguística com base nas negociações sociais e nas relações que os sujeitos estabelecem com o texto.

Identificam-se três subsistemas que se originam da Avaliatividade: Engajamento, Gradação e Atitude. O subsistema de Engajamento se refere às vozes presentes no texto. Já o subsistema de Gradação engloba os processos utilizados pelo interlocutor para intensificar o que está sendo dito. Por fim, o subsistema de Atitude articula-se aos sentimentos, reações, julgamentos e apreciações das coisas expressos pelo falante (Martin; White, 2005).

Subdivide-se o Engajamento, segundo Martin e White (2005), entre Monoglossia, quando o texto apresenta, apenas, uma voz e Heteroglossia, quando há múltiplas vozes representadas no texto, dialogando com princípios Bakhtinianos, conforme análise feita por Silva (2021). O sistema de Avaliatividade também contempla a Gradação, relativa à intensidade daquilo que é dito no texto, dividido entre Força, quando a oração se constitui com base em advérbios que intensificam um processo ocorrido; e Foco, quando a oração traz um termo que reconstrói o sentido daquilo que foi dito (Martin; White; 2005).

Enfoco, nesta dissertação, o subsistema da Atitude. Justifico, nesse sentido, essa escolha em virtude de esta auxiliar a compreensão dos fenômenos que ocorreram quando ingressei no mercado de trabalho, e os acontecimentos conseguintes que me impactaram e construíram a

minha identidade profissional. Por isso, refletir sobre a forma que lidei com os eventos à luz da atitude explicita a dimensão de fatores como a pandemia, a insegurança e os desafios impostos pelo mundo profissional em relação à formação de minha identidade e à minha autopercepção enquanto professor.

Nessa perspectiva, Martin e White (2005) definem o subsistema de Atitude como um sistema que possui três pilares, o das emoções, da ética e da estética, subdivididos em três outras categorias, conhecidas como Afeto (emoções), Julgamento (ética) e Apreciação (estética). O Afeto ocorre no âmbito das reações emocionais do falante/escritor, com ênfase nos sentimentos negativos ou positivos. O Julgamento se trata da forma em que o falante/escritor julga e avalia o comportamento das pessoas, podendo ser também positivo, no campo da admiração, ou negativo, no campo da crítica. Por sua vez, a Apreciação implica a forma em que o falante/escritor avalia ou aprecia as coisas.

Martin e White (2005) também estabelecem distinções para as categorias supramencionadas. Apresenta-se o afeto com base em processos mentais ou comportamentais, de caráter positivo ou negativo, considerando-se as categorias:

- (In)felicidade, representada por palavras como triste, feliz, odiar, gostar.
- (In)segurança, representada por palavras como seguro, inseguro, confiante, ansioso.
- (In)satisfação, representada por palavras como insatisfeito, satisfeito, furioso, entediado, impressionado. (tradução minha).

Em relação ao Julgamento, segundo Martin e White (2005), divide-se este em dois tipos. Julgamento de estima social, quando o sujeito julga a normalidade, capacidade ou tenacidade de algum comportamento:

- Normalidade positiva: normal, sortudo, previsível.
- normalidade negativa: anormal, excêntrico, imprevisível.
- capacidade positiva: poderoso, vigoroso, saudável.
- capacidade negativa: fraco, imaturo, incompetente.
- tenacidade positiva: paciente corajoso, heroico.
- tenacidade negativa: independente, covarde, tímido.

Ainda, subdivide-se o julgamento de sanção social entre duas categorias, sendo propriedade e veracidade, negativas e positivas.

- Veracidade positiva: verdadeiro, honesto, discreto, direto.
- Veracidade negativa: desonesto, mentiroso, manipulador, falso.
- Propriedade positiva: bom, moral, ético, justo.

- Propriedade negativa: ruim, imoral, corrupto, injusto. (Martin; White, 2005, p. ? tradução minha).

Finalmente, a Apreciação refere-se à avaliação atribuída às coisas, fenômenos que ocorrem ao redor dos sujeitos, relacionando-se com a forma que estes os impactam. Nesse sentido, divide-se a apreciação em Reação, Composição e Valoração:

- Reação: reação de impacto e de qualidade. A reação de impacto refere-se a como o evento impactou o sujeito; enquanto a reação qualidade diz respeito à caracterização do fenômeno pelo sujeito.
- Composição: relativa à percepção do sujeito sobre o que ocorreu. Refere-se à composição de proporção e composição de complexidade. A composição de proporção implica as avaliações sobre o equilíbrio das coisas; enquanto a composição de complexidade se trata do nível de dificuldade de algo.
- Valoração: consiste na avaliação que o sujeito faz sobre as coisas, como se algo valeu a pena, se ele achou algo inovador ou não (Martin, White; 2005).

Pesquisadores têm estudado textos de diversos gêneros com base no sistema de Avaliatividade, como materiais didáticos e matérias jornalísticas (Silva; 2021, Teixeira; 2022; Machado; 2022). Contemporaneamente, Nóbrega e Griffo (2021) discutem que o sistema de Avaliatividade oferece o suporte necessário para interpretar as crenças sobre a docência, o que dialoga com a proposta desse trabalho.

3. METODOLOGIA

Descrevo, neste capítulo, os procedimentos teórico-metodológicos para a obtenção dos dados e, posteriormente, sua interpretação. Com essa finalidade, explico os recursos que utilizei para a geração dos dados que analiso, com base no ensino remoto individualizado, bem como na identidade de professores de línguas e na agência docente. Ademais, para realizar uma interpretação de maior profundidade, utilizo os sistemas de Transitividade e de Avaliatividade.

3.1. Narrativa autobiográfica em Pesquisa qualitativa

Geraram-se os dados da pesquisa apresentada nesta dissertação com base na escrita de minha narrativa autobiográfica, em que investigo minha própria experiência como professor de línguas, em relação ao ingresso nessa profissão e ao momento em que assumi o papel social de professor. Minha narrativa se refere ao momento em que comecei a trabalhar, no ano de 2020, época em que fomos afetados pelo isolamento social, o que implicou, especificamente, dificuldades na minha vida profissional, ensinando inglês ensinando inglês remotamente, e culminou, por outro lado, em aprendizagens que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, retomo o posicionamento de Clandinin (2017) referente ao fato a pesquisa narrativa ser uma forma de estudar e sistematizar a experiência do autor. Na mesma direção, Barcelos (2020) defende a pesquisa narrativa como instrumento de coleta de dados analisados por uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, Romero (2020) defende a pesquisa narrativa de cunho autobiográfico como uma potencial ferramenta para investigar a formação identitária dos professores de línguas, num contexto em que o professor desempenha um papel mútuo de pesquisador e participante da pesquisa. Adiante, a autora ainda ressalta que o aparato teórico da Linguística Sistêmico-Funcional possibilita uma interpretação dos significados criados pelo autor, com base em suas escolhas léxico-gramaticais para a escrita da narrativa, fundamentada em abordagem qualitativa de natureza interpretativista.

Diante disso, saliento a adoção dessa abordagem qualitativa para este trabalho com base em Gomes Junior (2020), para quem pesquisas de natureza interpretativista consideram o contexto, o processo de geração de dados e a subjetividade de sua interpretação e da reflexão implicada na elaboração do texto como parte do fazer científico. Em síntese, a pesquisa narrativa aplicada à formação de professores implica uma reflexão do pesquisador sobre seu

objeto de estudo. Nesse sentido, utilizo o método qualitativo com orientação interpretativista neste trabalho, pois realizo uma análise reflexiva dos dados.

3.2. Contexto e procedimento de análise

Quando surgiu a ideia da pesquisa, ao término do ano de 2021, tinha interesse por me debruçar sobre minha própria experiência, utilizando-a como *corpus* de estudo.

Considerando o contexto da pandemia, percebi a necessidade de entender e assimilar como foi o processo de começar a atuar na profissão em um cenário em que muitos professores tiveram de se reinventar, com as escolas fechadas e as aulas realizadas remotamente. Portanto, impactado por essas mudanças ao desempenhar o papel de aluno na graduação em Letras, em sistema de ensino remoto emergencial e de professor em aulas remotas individualizadas, surgiu a necessidade de investigar minha vivência e as influências destas para o desenvolvimento de minha identidade profissional como docente de línguas.

Para isso, escrevi uma autobiografia acadêmica e profissional, relatando como ingressei na profissão e as aprendizagens que tive por meio da minha atuação, incluindo, nesse relato, meus medos, inseguranças, incertezas, erros, mas também acertos e felicidades, pois, conforme os escritos de Barkhuizen (2017), as emoções constituem a identidade docente. Redigi a minha autobiografia no ano de 2022, começando por volta de abril e concluída no segundo semestre do mesmo ano. Durante essa etapa, a atividade avaliativa da disciplina do mestrado em Linguística Sistêmico-Funcional envolveu a observação dos elementos do subsistema de atitude no *corpus* da minha pesquisa.

Além disso, nesse período, eu já havia apresentado os dados — durante a qualificação —, no primeiro semestre de 2023, para os professores que compuseram a banca, e eles não passaram por nenhuma alteração ou modificação. Essa informação é relevante para conduzir uma pesquisa com a metodologia que adotei, pois, de acordo com os pressupostos da pesquisa narrativa, o papel de narrador e pesquisador se alteram durante o processo, e, para a análise, assumo o papel de pesquisador.

Diante disso, retomando o que especifique na Introdução, segmentei a análise dos dados em três partes. Então, na primeira parte, eu respondo a primeira pergunta de pesquisa que é “Quais as minhas aprendizagens necessárias para atuação no ensino remoto individualizado?”. Na segunda parte, respondo “Quais foram os pontos de virada percebidos em minha trajetória?”. E, na terceira, eu respondo “Como as minhas aprendizagens necessárias e os pontos de viradas em minha trajetória se realizam pela linguagem?”.

Para responder às duas perguntas iniciais, procuro, na autobiografia, as possíveis respostas e as interpreto de acordo com os conceitos de identidade docente, identidade do professor de línguas, além de como esses conceitos surgem no contexto do ensino remoto individualizado e da pandemia, o que me ajuda a interpretar e analisar os dados qualitativamente. Enquanto isso, a fim de verificar como as respostas se realizaram por meio da linguagem, utilizo os pressupostos teóricos do sistema de Transitividade e do sistema de Avaliatividade, que constituem um suporte linguístico para sustentar a interpretação dos dados.

Elenquei o sistema de Transitividade, para análise linguística na autobiografia, pois, como destacam Fuzer e Cabral (2014), representa-se a experiência no texto, e também se consideram os tipos de processo e os participantes e as circunstâncias nas orações. Para a análise no sistema de Transitividade, utilizei a ferramenta LancsBox que explico no tópico seguinte.

Além disso, também elenquei o sistema de Avaliatividade — derivado da metafunção interpessoal — para auxiliar a análise considerando o subsistema da Atitude, fundamental para as avaliações que realizei sobre os eventos que atravessaram minha trajetória, mensurando seus impactos na minha construção como professor. As categorias oferecidas pelo subsistema de atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação sustentam o caráter interpretativo da pesquisa que realizo.

Diante das discussões teóricas sobre a formação identitária do docente de línguas, juntamente à pesquisa narrativa enquanto ferramenta teórico-metodológica para a obtenção de dados, a análise da narrativa, assentada na Linguística Sistêmico-Funcional, permite ressignificar as experiências para que haja uma reflexão embasada sobre o processo.

3.3. Linguística de *Corpus* e o Sistema de Transitividade

Para me auxiliar na localização dos processos realizados pela linguagem, recorri à Linguística de *Corpus*, o que se mostrou de grande valia para quantificar os processos realizados pelas orações na minha autobiografia. Brezina (2018) define a Linguística de *Corpus* como uma metodologia que possibilita analisar amostras linguísticas quantitativamente, ou seja, com base na repetição de padrões presentes no *corpus* definido pelo pesquisador.

Para isso, utilizei o *software* LancsBox, conforme Brezina (2018), por ser capaz de extrair dados de textos produzidos em língua portuguesa, pelas ferramentas oferecidas serem suficientes para me auxiliar na análise, e pela gratuidade. Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelo *software*, utilizei, apenas, algumas, considerando os objetivos do trabalho.

O Lancsbox é uma ferramenta de análise linguística, utilizada em pesquisas na área de Linguística Sistêmico-Funcional, especialmente em relação à Transitividade, como as produções de Nur e Asmad (2020), que investigaram os processos realizados em artigos de opinião para identificar o tipo e a frequência destes. No Brasil, Miranda (2021) analisou os processos experências realizados com mais frequência em artigos científicos, e, para identificar as palavras mais frequentes em seu *Corpus*, também utilizou o LancsBox.

Inicialmente, inseri o texto da minha autobiografia no bloco de notas, considerando a compatibilidade desse editor com o formato .txt. Em seguida, utilizei uma ferramenta intitulada *Wordlist*, que permitiu a listagem das palavras presentes na minha autobiografia e a frequência, em modo decrescente. Ao utilizar essa ferramenta, o programa indicou, em meu texto, 1852 *tokens*, 668 *types* e 635 *lemmas*. Ou seja, no total, o meu *corpus* contempla 1852 palavras, em que há uma variação de 668 palavras diferentes. Partindo para uma análise mais refinada, a quantidade do lemma considera as classificações léxico-gramaticais. Na figura 4, apresento as diferentes formas de análise, a primeira em Types, e a segunda em Lemmas.

Figura 3 – *print* do LancsBox

Lemma	Frequency: 01 - Freq	Dispersion: 01 - CV
o_DA0	84.000000	0.000000
e_CC	55.000000	0.000000
de_SPS	51.000000	0.000000
que_PR0	51.000000	0.000000
eu_PP1	49.000000	0.000000
que_CS	44.000000	0.000000
para_SPS	38.000000	0.000000
um_D0	37.000000	0.000000
meu_DP1	33.000000	0.000000
me_PP1	31.000000	0.000000
não_RN	29.000000	0.000000
ela_PP3	29.000000	0.000000
em_SPS	25.000000	0.000000
ser_VMI	23.000000	0.000000
ter_VMI	20.000000	0.000000
mas_CC	20.000000	0.000000
muito_RG	20.000000	0.000000
aluno_NCMP	18.000000	0.000000
aula_NCFP	18.000000	0.000000
a_SPS	17.000000	0.000000
em+a_SP+DA	15.000000	0.000000
de+o_SPS	15.000000	0.000000
com_SPS	14.000000	0.000000
mais_RG	14.000000	0.000000
inglês_NCMS	13.000000	0.000000
pós_CS	13.000000	0.000000
ir_VMI	13.000000	0.000000
aula_NCFs	12.000000	0.000000
de+a_SPS	11.000000	0.000000
escola_NCFs	11.000000	0.000000
em+o_SP+DA	11.000000	0.000000
quando_RG	11.000000	0.000000
por_SPS	9.000000	0.000000

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise em Lemmas possui uma sigla ao lado, relativa à classificação léxico-gramatical de cada palavra. Para confirmar a análise dada pelo software, recorri a um *site* que indica os sentidos de cada sigla. (<https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/Portuguese-Tagset.html>) Por exemplo, o

primeiro Lemma, mais frequente, é o artigo “o” seguido da sigla DAO, ou seja, D, determinate, A, artigo. Como meu foco é verificar os processos que se formaram no limite temporal em que escrevi a autobiografia, verifiquei os participantes que realizam os processos e os processos realizados. Por isso, observei todas as palavras com o comando V (verbo), mas, como o programa não estabeleceu uma diferença entre verbos modais e locuções verbais, utilizei uma ferramenta oferecida por esse mesmo programa para mostrar o uso do verbo na frase. Para os grupos nominais, fiz o mesmo processo para identificar os participantes mais frequentes, realizando uma busca pelo comando N (nome).

Então, encontrei 234 verbos. Porém, considerando os casos de locuções verbais e de verbos modais que não atuam na função experiencial da linguagem, encontrei 208 processos, sendo, em sua maioria, processos relacionais, posteriormente processos mentais, e, em seguida, processos materiais e verbais. Apresento, no item 4.3 deste trabalho, as classificações e gráficos que indicam frequência de processos e de participantes. Assim, realizei uma análise qualitativa, observando minhas aprendizagens e os pontos de viradas percebidos na narrativa, assentada nas teorias de identidade docente e de agência.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresento, neste capítulo, os trechos da minha autobiografia, com uma breve análise dos sistemas da Avaliatividade, enfocando o subsistema da Atitude, e da Transitividade, observando os tipos de processo. Dividi o capítulo em três subtítulos conforme as perguntas de pesquisa elencadas na introdução.

4.1. Quais foram as minhas aprendizagens necessárias para a atuação no ensino remoto individualizado?

A minha primeira aprendizagem aparece, na autobiografia, decorrente de uma dificuldade relativa ao uso da tecnologia e de sentir falta de uma lousa para ilustrar algumas coisas ensinadas para auxiliar o aprendizado do aluno.

Excerto 1

(...) eu percebia que, quando eu queria explicar algum conceito, alguma estrutura, ou regra gramatical, eu sentia falta de um quadro para escrever, pois eu trabalhava pelo Skype, que possui pouquíssimas ferramentas pedagógicas, e o chat não facilita muito visualizar certos aspectos como um quadro.

Nesse excerto, notei uma dificuldade no domínio de ferramentas *online* que era um desafio comum entre os professores que atuaram no ensino remoto na pandemia. Conforme o quadro 1, reproduzido da pesquisa de Lucena, Alves e Ramos (2021), forçaram-se muitos professores a aprender a lidar com essas ferramentas digitais, utilizando-as para mediar o ensino-aprendizagem. Como eu utilizava o Skype para dar aulas e esse software não oferecia o suporte necessário, decidi fazer uso de outro aplicativo.

Excerto 2

“Hoje eu trabalho com outras ferramentas como o Zoom e o Google Meet que possuem lousa, mas ainda sim não gosto muito de usá-las. A do Zoom possui algumas limitações e a do Google Meet mais limitações ainda. Quando uso o Google Meet eu raramente utilizo da lousa para ilustrar questões, pois, nas minhas tentativas, acabei confundindo mais os alunos.”

Nesse processo, tive dificuldades para utilizar os recursos. No Zoom, aprendi mais facilmente; enquanto, no Google Meet, tive dificuldades. Essa decisão de mudar a plataforma reitera o conceito de agência postulado por Allen (2018), que trata das ações de professores para transformar contextos que podem ser desafiadores. Relembrar do meu percurso foi

importante. Inicialmente, interrompi o uso da lousa presente no *Google Meet*, mas, posteriormente, percebi que deveria ter estudado.

Excerto 3

“mais sobre as possibilidades oriundas de tais recursos, pois há a chance de eu não as usar corretamente, porém a dificuldade para utilizá-las existe.”

A minha percepção relativa à necessidade de melhorar, que ocorreu no momento de narrativa de minha experiência, reforça o caráter reflexivo desse ato. Para Mello (2020), no momento em que narrei minha trajetória, pensei sobre a necessidade de me desenvolver profissionalmente. Isso se deve ao fato de que apenas deixei de utilizar algumas ferramentas que não se alinharam à minha prática docente, mas pensar nisso me fez perceber que preciso me especializar mais no uso de recursos digitais para que eu possa incorporar mais possibilidades em minhas aulas, implicando a necessidade de agência.

Posteriormente, menciono um evento relevante no meu trajeto profissional, em relação ao momento em que fui contratado para atuar em uma escola de inglês *online*. Meu primeiro aluno nessa escola tinha demandas específicas e dificuldade para se interagir em inglês. Naquele momento, ele, inclusive, residia nos Estados Unidos. Menciono esses fatos em minha autobiografia, porém os reitero para compreender as aprendizagens que emergiram nesse caso.

Excerto 4.

“a escola não me forneceu um material para seguir, pois ele queria aulas personalizadas e já vinha de um dos melhores professores que a escola tinha que não seguia um material específico com ele. Nesse sentido, foi extremamente desafiador, pois eu tive que entender o que ele já sabia para saber de onde começar e o rumo das aulas, e diante dos objetivos que ele tinha, comecei a dar aulas de enfocadas no speaking, me utilizando de temas que eu via fazer sentido para ele, como *business*, *work* etc. e partindo das conversas eu ensinava questões estruturais do inglês.”

No relato, percebo que fui colocado diante de uma situação muito específica e desafiadora. Quando me deparei com esse desafio, recorri a insumos de práticas anteriores, como menciono na autobiografia. Com isso, percebi que essa situação me exigiu uma ação rápida que pudesse impactar, positivamente, o estudante. Noto também que essa passagem ilustra como as situações inesperadas e desafiadoras impulsionam o professor a refletir e agir para impactá-lo, positivamente, conforme discussões teóricas de Allen (2018), Romero e Garcia, (2019) e Kneen et al. (2021).

A questão da agência é notória em outros momentos da minha prática docente, pois, a cada desafio, uma ação se fez necessária para motivar meus alunos e me motivar enquanto professor. No excerto a seguir, apresento uma situação completamente diferente do que ocorreu no evento anterior, em que também tive de repensar a minha prática.

Excerto 5

Desse modo, comecei a buscar maneiras de me “descolonizar” do material didático, e então para os alunos não acharem muito chata a aula eu comecei a fazer uns “games”, em que quando eu lia as frases em português e os alunos falavam sem erros em inglês tinha points para os students, mas quando eles erravam ou esqueciam uma palavra, era points para o teacher, e eles gostavam.

Esse trecho decorre do problema de o método da escola que eu trabalhava ser bem complicado, com fundamentos puramente estruturalistas, com base em apenas repetição, o que tornava tudo mais cansativo. Entretanto, a atividade que eu era obrigado a trabalhar com eles tornou o processo menos cansativo e contribuiu para uma motivação mútua. Em seguida, eu reforço o sucesso de “competir” com meus alunos, aprimorando a brincadeira.

Excerto 6

Depois disso fui fazendo outras coisas para que prendessem a atenção deles, que era quando eles esqueciam uma palavra em inglês na vez deles de fala, mas conseguiam pensar em algum sinônimo para substituir a palavra que eles se esqueciam, eles também ganhavam *points*, e essa brincadeira deu muito certo, e, mesmo sendo adultos, eles gostavam.

Além disso, precisei tomar outras ações para que minhas aulas evoluíssem e eu não permanecesse vinculado, rigidamente, ao livro didático, conforme mostro a seguir.

Excerto 7

“Outra coisa que eu fazia para não me sentir preso ao livro didático era, após a leitura de um texto com os alunos, não me limitar às perguntas colocadas ali, mas utilizava-as como um roteiro para que, por meio de uma conversa, eu percebesse se o aluno conseguiu ter uma compreensão do conteúdo. Dessa forma, eu percebia conseguir fazer uma avaliação acerca da interpretação dos alunos até melhor do que a proposta da escola.”

Pensar em como avaliar as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, bem como conduzir as atividades de interpretação de texto como uma conversa e compreender a proficiência do aluno a partir dessa conversa foi uma solução encontrada para esse impasse no contexto em que eu estava inserido. A necessidade constante de buscar soluções para problemas e limitações no contexto educacional, principalmente em relação ao contexto pandêmico, reitera

as discussões de Kneen et al. (2021), reiterando a questão da agência. Destaco algumas práticas utilizadas em momentos em que busquei implementar novas estratégias em minhas aulas.

Excerto 8.

“Nessa mesma época, eu também comecei a fazer uns exercícios de *role-play* com meus alunos, e, a partir da estrutura ensinada no livro, eu criava situações para que os alunos pudessem utilizar o vocabulário e a estrutura que foi ensinada, além de ensinar outras palavras. Então, já aconteceu de uma aula que eu ensinei a utilização do verbo modal *would*, em que eu peguei várias coisas na minha despensa, coloquei na câmera, como se fosse um mercado e o aluno escolhia o produto que ele queria e me pedia utilizando *I'd like* ou *can I have?*.”

Diante disso, por mais que eu estivesse diante de situações que poderiam limitar minha atuação, busquei recursos que aproximassem o aluno das situações mais próximas de suas vivências cotidianas, em relação ao uso da língua inglesa. Lucena Alves e Ramos (2021) também apontaram essa limitação, relativa às aulas mediadas por computadores, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos e adaptação dos recursos disponíveis para serem usados *online*. Diante disso, a necessidade de encontrar materiais e criar cenários para me auxiliar quando trabalhei na escola serviram de base para quando eu optei por trabalhar de forma autônoma, conforme destaque no excerto 9.

Excerto 9

“Como a maioria dos estudantes que estão comigo são intermediários, hoje eu trago um assunto do interesse deles para discutirmos e posteriormente trabalho vocabulário, e conseqüentemente trabalho questões estruturais numa produção no final da aula, que pode ser um *role-play* em que fingimos estar numa reunião de empresa, ou numa entrevista de emprego, visto que grande parte dos meus alunos querem aprender *Business English*, visando desenvolver-se profissionalmente.”

Finalmente, apresento o excerto 10, referente às aprendizagens que tive como professor, quando interagir com uma aluna adolescente, que exigiu que eu pensasse outras abordagens e meios para ensiná-la língua inglesa:

Excerto 10

“No caso de uma aluna em específico que é adolescente, já procuro aprender as músicas em inglês que estão na moda, além de trazer assuntos sobre a cultura de países anglo-falantes que ela adora aprender sobre, como mais recentemente a história do Halloween, e expressões idiomáticas faladas em diferentes países. Como ela sonha em viajar para o exterior, às vezes passeio com ela pelo *Google Maps*, e “turistamos online” por diversos países falantes de inglês, além de realizarmos visitas online em diferentes museus que

trazem essa possibilidade ao redor do mundo e discutimos sobre as exposições em inglês, e costumo pedir que ela escolha uma obra que a marcou e pesquise sobre e fale como se fosse uma *tour-guide*.”

Nesse excerto, exponho algumas particularidades para lecionar para uma adolescente, o que me desafiou a mudar os cenários comunicativos que eu criava nas aulas a fim de envolvê-la mais na aula. Observei que a liberdade para planejar as aulas sem ficar preso em um material específico me possibilitou transformar minha prática e explorar mais possibilidades e recursos digitais para acrescentar no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as aprendizagens observadas em minha autobiografia, cada cenário em que me inseri trouxe diferentes desafios, porém alguns deles se repetiram, no que se refere ao envolvimento e foco do aluno, além da necessidade de adaptação de materiais didáticos, conforme Lucena, Alves e Ramos (2021).

No quadro 1, apresento um quadro resumo para ilustrar as aprendizagens necessárias e as minhas ações diante delas.

Quadro 2 – aprendizagem necessárias e agência

APRENDIZAGENS NECESSÁRIAS	AÇÃO AGENTIVA
Uso de quadro em aulas online.	Modificar da plataforma para uma que oferecesse esse suporte.
Uso do quadro em novas plataformas.	Observei que, ainda sim, essa prática não funcionava muito bem para as minhas aulas no ensino remoto individualizado.
Aula sem algum material específico.	Entendi as necessidades do aluno, verifiquei suas habilidades e trabalhei temáticas (<i>business</i>) e habilidades (<i>speaking</i>) conforme os seus objetivos.
Aula não limitada ao material didático	Elaborar pequenos <i>games</i> com ações comuns nas aulas, para motivar os alunos.
Motivação em relação aos alunos	Competir com os alunos nos games.

Aula não limitada ao material didático	Reformular as perguntas presentes nos livros e fazer mais perguntas, incluir <i>role-play</i> nas aulas.
Aula sem o amparo do material da escola.	Trazer temáticas a serem discutidas em língua inglesa, ensinando gramática com base nas discussões e escrita com uma produção ao término da aula, criando situações para os alunos usarem a língua inglesa.
Aula para adolescentes.	Aprender músicas de público <i>teen</i> , buscar temas de interesse, descobrir suas vontades e ambições como viajar para o exterior para incorporar nas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas informações presentes no quadro, observei como cada circunstância influenciou o meu desenvolvimento profissional de docência. Resumidamente, observei que cada situação que passei onde atuei como professor me possibilitou diferentes aprendizagens. Dentre as tarefas, destaco o desafio de ministrar aulas sem a necessidade de um material, personalizando as aulas de acordo com as necessidades do aluno e as formas de não me limitar aos materiais oferecidos pela escola. Isso me incentivou a atuar de forma independente, pois eu mesmo elaborei os planejamentos de cada aluno e a delimitação de habilidades, bem como os cronogramas.

Além disso, percebi o potencial dos obstáculos que surgem na prática docente para a formação do professor, abrangendo não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o fator de influência na identidade do professor, fazendo com que ele tome decisões relevantes para impactar, positivamente, seu aluno, além de serem formativas e transformadoras.

Isso realça a natureza mutável da identidade do professor de línguas (Barkhuizen, 2017; Romero, 2020), assunto que abordarei no capítulo subsequente. Ao examinar os momentos decisivos na trajetória do professor, torna-se mais evidente a relação entre cada experiência de aprendizado e a autopercepção do professor.

4.2. Quais foram os pontos de virada percebidos em minha trajetória como professor?

Quando iniciei a escrita da minha autobiografia, tinha como um dos objetivos verificar quais pontos em minha trajetória foram uma virada para que eu tomasse consciência de mim mesmo como professor. Quando iniciei minha narrativa, eu já havia explicitado que esse processo não é imediato.

Excerto 11

“Nossa! É estranho pensar em quando comecei a dar aulas... mais estranho ainda é pensar que eu passei a falar para as pessoas que eu sou professor depois de alguns meses que comecei a trabalhar.”

O excerto anterior articula-se às discussões de Pillen, Beijaard e Den Brook (2013) que estudaram casos de professores recém-formados e em pré-serviço, e observaram que esses professores tinham uma identidade que oscilava, porque, em alguns momentos, eles se percebiam como estudantes e, em outros, como professores. Esse conflito se assemelha ao que ocorreu comigo, pois, como comecei a atuar profissionalmente antes de me formar, tive dificuldade de me posicionar socialmente enquanto professor. Isso pode ser evidenciado no excerto a seguir, quando relato que minha família me inseria no papel de professor antes de mim.

Excerto 12

“Antes de pensar nisso, lembro que a minha família percebeu que sou professor antes de mim. Minha mãe, meu pai, meus irmãos sempre falavam para as pessoas que eu era professor de inglês, mas quando alguém me perguntava eu não afirmava ser professor, e falava que “dou aulas de inglês”. Parece que ser professor e dar aulas é a mesma coisa, mas hoje eu percebo que eu tentava não me colocar no papel de docente.”

Constato que o discurso da minha família sobre a minha profissão também contribuiu para a formação da minha identidade profissional. O excerto acima pode mostrar como as relações sociais atuam como construto identitário do docente de línguas, conforme Barkhuizen (2017), incluindo também as relações familiares, conforme Vermunt et al. (2018).

Uma mudança significativa em minha trajetória profissional ocorreu quando fui contratado por uma escola de inglês *online*, em que passei a ser visto socialmente como um professor. Resgato, nesse sentido, as ideias de Romero (2020), que afirma que a identidade do professor de línguas constrói-se por meio de negociações sociais, e de Nóvoa (2017), que aponta

a inserção no ambiente escolar como um elemento crucial para a construção identitária do professor.

Excerto 13

“No segundo semestre do ano de 2021, fui contratado por um curso de inglês que não havia turmas e sim aulas particulares à distância. Quando comecei a trabalhar lá, foi muito desafiador, pois os primeiros alunos que tive nessa escola tinham demandas muito específicas e eu tinha que me desdobrar para atendê-las.”

Nesse excerto exponho que passei por situações complicadas, mas essenciais para a construção da minha identidade docente, similarmente aos postulados de Barkhuizen (2017) que mostram a interação do professor no cenário que ele se localiza, constrói sua identidade. Nóvoa (2017), na mesma direção, exemplifica que especificidades e adversidades que podem ocorrer no contexto escolar também atuam na formação identitária do professor, reforçando a importância dessa contratação em minha trajetória.

Na sequência, eu falo sobre o meu pedido de demissão, que considero outro ponto de virada por ser a primeira vez em que eu me refiro a mim como professor. Além disso, menciono vários aspectos como desvalorização, insatisfações que eu tinha com a escola, e concluo finalmente com um dizer falando que eu era pago como instrutor, mas era cobrado como professor.

Excerto 14.

“Trabalhei por 6 meses nessa escola, porém tomei uma decisão muito difícil de sair, mas vários fatores pesaram na tomada dessa decisão. Dentre esses fatores, os principais eram o salário, pois eu recebia 12,00 na aula e eu tinha alunos querendo fazer aula comigo me pagando valores superiores e eu não tinha tempo para atendê-los. Além disso, a desvalorização dos professores me incomodava muito, que não era apenas no salário, mas também na falta de organização para liderar as equipes de professores e também a forma que éramos tratados, visto que nos contratavam como instrutores, mas, para nos cobrar, nos chamavam de professor.”

Saliento que todos os problemas mencionados no excerto anterior também foram listados por Lucena, Alves e Ramos (2021), como a desvalorização que os professores sofreram e eu também senti, a cobrança excessiva e a falta de organização dos líderes para lidar com uma grande quantidade de professores, cada um em sua residência. Todos esses fatores culminaram em um pedido de demissão que traz evidências de como todas essas adversidades do ensino remoto podem impactar a formação de identidade do professor. Enquanto isso, no parágrafo

seguinte, eu reflito sobre minha experiência em uma escola e como isso impactou a minha formação.

“Fazendo um balanço desse período, eu penso que a escola me ajudou muito a aprender a como utilizar diferentes ferramentas digitais, pois aprendi a usar vários recursos disponíveis na internet para otimizar minhas aulas. Além disso, escrevendo esta autobiografia, percebi que o curso de Letras contribuiu muito para a minha formação, no sentido de que mesmo com uma metodologia que me limitava, eu conseguia pensar em atividades que ultrapassavam as barreiras impostas pela escola.”

O propósito reflexivo da escrita da autobiografia me permitiu observar os ganhos que passar por aquela escola me trouxe, pois rememorei e visualizei como cada cenário desafiador nesse período me impactou, me encorajando a dar as aulas particulares por conta própria.

Excerto 15

“Hoje eu estou trabalhando bem menos e com um salário semelhante, trabalhando por conta própria e com liberdade para planejar minhas aulas e os meus alunos estão adorando também. Consigo me dedicar bastante para planejar as aulas deles e pensar em coisas mais elaboradas.”

Verifico que meu trabalho por conta própria trouxe mudanças que, de certa forma, me motivaram, pois eu me dedico mais em pensar do que trabalhar na aula. Dessa forma, pude observar que os diferentes problemas que ocorriam na escola em que eu trabalhava comprometiam a qualidade do meu trabalho. Finalmente, o último ponto de virada relevante refere-se ao momento em que, de fato, eu assumo o papel de professor e observo que o sentimento de segurança causa um impacto positivo para a construção da minha identidade, em convergência às elaborações de Barkhuizen (2017).

Excerto 16.

“Hoje em dia me sinto muito mais seguro enquanto professor de inglês e vejo que meus alunos têm ótimos resultados, o que me motiva a continuar trabalhando. Além disso, percebo que ingressar na pós-graduação me tornou mais confiante também em relação à minha atuação profissional, pois as discussões e as leituras que faço estão muito ligadas à minha profissão.”

Esse processo reflexivo da minha narrativa me possibilitou mensurar os eventos importantes que construíram minha identidade e, ainda, relaciono o meu ingresso na pós-graduação ao meu ganho de confiança para atuar como docente. Verifiquei que crenças e discursos familiares e na escola em que atuei foram importantes para minha (des)construção identitária, impactando tanto a forma com que eu me colocava/coloco socialmente como a

minha prática docente, servindo como motivadores ou desmotivadores. No quadro 3, resumo os pontos de virada percebidos.

Quadro 3 – pontos de virada

Pontos de virada	Excerto correspondente
Início da atuação	“Nossa! É estranho pensar em quando comecei a dar aulas... mais estranho ainda é pensar que eu passei a falar para as pessoas que eu sou professor depois de alguns meses que comecei a trabalhar.”
Percepção dos familiares	“Antes de pensar nisso, lembro que a minha família percebeu que sou professor antes de mim. Minha mãe, meu pai, meus irmãos sempre falavam para as pessoas que eu era professor de inglês, mas, quando alguém me perguntava, eu não afirmava ser professor, e falava que “dou aulas de inglês”. Parece que ser professor e dar aulas é a mesma coisa, mas hoje eu percebo que eu tentava não me colocar no papel de docente.”
Contratação pela escola.	“No segundo semestre do ano de 2021, fui contratado por um curso de inglês que não havia turmas e sim aulas particulares à distância. Quando comecei a trabalhar lá foi muito desafiador, pois os primeiros alunos que tive nessa escola tinham demandas muito específicas e eu tinha que me desdobrar para atendê-las.”
Pedido de demissão da escola	“Trabalhei por 6 meses nessa escola, porém tomei uma decisão muito difícil de sair, mas vários fatores pesaram na tomada dessa decisão. Dentre esses fatores, os principais eram o salário, pois eu recebia 12,00 na aula e eu tinha alunos querendo fazer aula comigo me pagando valores superiores e eu não tinha tempo para atendê-los.”
Início de trabalho autônomo.	“Hoje em dia, eu estou trabalhando bem menos e com um salário semelhante, trabalhando por conta própria e com

Pontos de virada	Excerto correspondente
	liberdade para planejar minhas aulas e os meus alunos estão adorando também. Consigo me dedicar bastante para planejar as aulas deles e pensar em coisas mais elaboradas.”
Autopercepção como professor.	“Hoje em dia, me sinto muito mais seguro enquanto professor de inglês e vejo que meus alunos têm ótimos resultados, o que me motiva a continuar trabalhando, além disso, percebo que me ingressar na pós-graduação me tornou mais confiante também em relação à minha atuação profissional, pois as discussões e as leituras que faço estão muito ligadas à minha profissão.”

Fonte: Elaborado pelo autor.

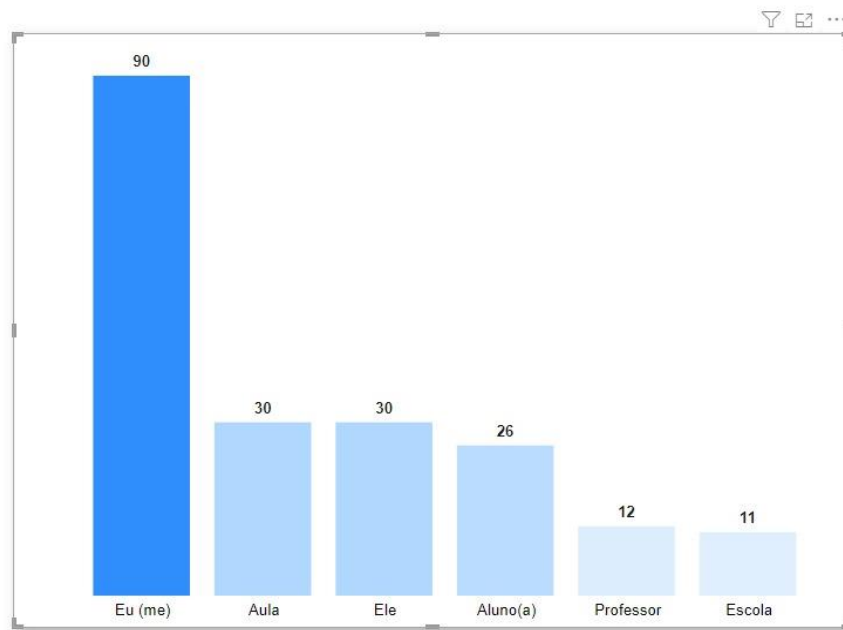
4.3. Como as minhas necessidades de aprendizagem e os pontos de viradas são realizados pela linguagem na minha autobiografia?

Neste tópico, respondo à pergunta em duas partes: a primeira dedicada à Transitividade e a segunda dedicada ao subsistema de Atitude na Avaliatividade.

4.3.1. Transitividade.

Na Transitividade, encontrei 208 processos, sendo os processos relacionais os mais presentes, visto que a questão da transformação identitária e a autopercepção como docente me guiaram durante a escrita de toda a narrativa. Nesse sentido, ainda verifiquei que o participante mais presente é o sujeito “eu”, ora como Ator, ora como experienciador, conforme a figura 4.

Figura 4 – incidência de participantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme mencionado anteriormente, os processos relacionais foram os mais presentes, seguidos dos processos mentais e processos materiais. Na tabela 1, explico esses dados.

Tabela 1 – quantidade de processos

Processos Relacionais	67
Processos Mentais	61
Processos Materiais	56
Processos Existenciais	18
Processos Verbais	5
Processos Comportamentais	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Inicialmente, quando se trata das aprendizagens eu menciono uma dificuldade para explicar o conteúdo sem o auxílio de um quadro. Quando encontrei uma solução, que foi o uso de plataformas *online* que ofereciam o recurso buscado, eu expressei isso por meio de uma oração material diretamente, conforme quadro 4.

Quadro 4 – Processo material sobre ferramentas online.

Hoje	eu	trabalho com outras ferramentas como o Zoom e o Google Meet
Circunstância	Participante	Processo Material

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida, relato uma dificuldade quando fui contratado por uma escola, e com um aluno específico tive de trabalhar sem um material didático, e minha ação agentiva para lidar com isso também foi expressa por um processo material.

Quadro 5 – Processo material de dar aulas de *speaking*

(eu)	comecei a dar	aulas enfocadas no speaking.
Participante (Ator)	Processo Material	Meta.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posteriormente, ocorreu uma situação oposta, quando trabalhei nessa escola, pois, como muitos alunos, eu tinha de ficar atrelado aos materiais e às metodologias da escola, o que me fez me sentir estagnado. Para lidar com essa situação, eu gamifiquei a aula, conforme a oração material a seguir

Quadro 6 – Processo material de fazer games

(eu)	comecei a fazer	uns “games”
Participante	Processo material	Meta

Fonte: Elaborado pelo autor.

E acrescento que

Quadro 7 – Processo material de fazer ‘coisas’.

fui fazendo	outras coisas	para prender a atenção deles.
P. Material	Meta	Oração projetada.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As orações materiais criativas acima revelam como as situações que foram desafiadoras me impulsionaram a desenvolver soluções a fim de solucionar tais impasses, emergindo na narrativa o conceito de agência de Allen (2018).

Pensando nos pontos de virada, visualizei uma recorrência maior nos processos relacionais, principalmente em relação ao processo de me reconhecer como professor. Atribuo estranheza, em relação à primeira sequência de eventos que relato, ao ato de pensar meu início da profissão. No quadro 8, exponho uma dificuldade de verbalizar a minha identificação como docente.

Quadro 8 – Processo relacional do início da atuação.

é	estranho	pensar em quando comecei a dar aulas.
Processo relacional	Atributo	Portador

Fonte: Elaborado pelo autor.

Revelo, ainda, que, na circunstância, há uma opção em utilizar um processo material em “dar aulas”, evidenciando que eu, ainda, não me colocava no papel social de docente, o que explicito quando eu me coloco como professor, mas menciono que essa percepção inicial ocorreu por parte da minha família, conforme quadro 9.

Quadro 9 – Percepção família da docência.

a minha família	Percebeu	que sou professor antes de mim
Experienciador.	Processo Mental perceptivo	oração relacional projetada/Fenômeno

Fonte: Elaborado pelo autor.

O período apresenta uma oração como Fenômeno, representando o processo relacional identificativo de ser professor. Esse fenômeno foi observado por membros da minha família. Em seguida, reflito sobre a diferença entre ser professor e dar aulas, em que o sistema de transitividade me auxilia a chegar a uma conclusão: dar aulas constitui um processo material; enquanto ser professor é um processo relacional, ou seja, confere nome, constrói identidade.

Quadro 10 – Processo relacional de ser professor.

ser professor e dar aulas	são	a mesma coisa, mas
identificado	Processo relacional	identificador

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 11 – Processo mental perceptivo de ser docente.

hoje	eu	percebo que eu tentava não me colocar no papel de docente.
Circunstância	Experienciador.	Processo Mental perceptivo.

Fonte:

Essa diferença pode ser acentuada quando deixo de pensar sobre o ser docente, já trabalhando em escola e descrevendo minhas ações, em que a grande maioria dos processos nesse contexto são materiais, como em

Quadro 12 – Processo material de contratação pela escola.

(eu)	fui contratado	por um curso de inglês
Meta	Processo material	Ator

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sujeito implícito “eu” é o Meta, contratado é um processo material transformativo e o Ator é o curso de inglês. Em seguida, quando pedi demissão, eu falo: **Trabalhei** por 6 meses nessa escola conforme o quadro 13.

Quadro 13 – Processo material de atuar na escola.

(eu)	Trabalhei	por 6 meses nessa escola
Ator	Processo material.	Circunstância.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O sujeito implícito “eu” é o Ator, e “por 6 meses nessa escola” é a circunstância. Diferencio ambas as estruturas em que inicialmente há uma estrutura passiva com uma omissão do meu papel de sujeito que trabalhou na escola, mas, quando relato minha saída, percebo o

que mudou em que o “eu” é Ator, e que executa o processo de trabalhar. Isso também ocorre quando eu relato ter iniciado meu trabalho com aulas *online*.

Quadro 14 – Processo material de trabalhar por conta própria.

Hoje em dia,	eu	estou trabalhando	bem menos e com um salário semelhante
Circunstância	Ator	Processo material	Circunstância

Fonte:Elaborado pelo autor.

Nesse caso, atualmente, e bem menos com um salário semelhante, funcionam como circunstância, e eu também sou Ator. Estou trabalhando é um processo material. Percebo que a opção pela estrutura de me colocar como Ator destacou minha autopercepção como professor. Em seguida, o último ponto de virada consiste em minha tomada de consciência como professor.

Quadro 15 – Processo mental de sentir segurança.

Hoje em dia	me	sinto	muito mais seguro enquanto professor de inglês”
Circunstância	Experienciador	Processo Mental Afetivo.	Fenômeno.

Fonte:Elaborado pelo autor.

Em observei o contexto em que a biografia foi narrada, o último ponto de virada é realizado por meio de um processo mental afetivo, que se relaciona com a questão do afeto no subsistema de atitude que discuto a seguir. Ao mesmo tempo, o complemento “enquanto professor de inglês” revela que compreendo a minha profissão como uma característica minha. Além disso, com os elevados índices de recorrência do participante “eu”, destaco a quantidade de ações e eventos que conduzi no fluxo da narrativa que impactava meus alunos, o que é esperado por se tratar de uma autobiografia, e, nesse sentido, eu sou o participante com maior incidência na narrativa.

Na minha autobiografia, eu contei como cada evento me afetou e me transformou. Percebi como o sistema de Transitividade me deu insumos para verificar, com mais

profundidade, o momento em que passo a me reconhecer como professor. Além disso, os processos materiais criativos que ocorreram quando narro as atividades que inventei para atingir maior sucesso em minhas aulas evidenciaram o caráter transformador de cada desafio que passou na minha trajetória. A análise da narrativa e os processos relacionais reforçam a concepção de Hall (2008) de que a identidade do sujeito é móvel na pós-modernidade e de Romero (2020) referente ao fato de que a prática do professor tem potencial transformador para sua identidade. A seguir, valho-me do subsistema da Atitude, dentro da Avaliatividade, para observar como cada evento me impactou em minha trajetória.

4.3.2. Avaliatividade

Neste tópico, realizo uma análise dos dados obtidos na autobiografia com base nas categorias oferecidas pelo subsistema de atitude. Para ilustrar como minha transformação identitária se concretizou por meio da linguagem, apresento com enfoque quantitativo, a recorrência de cada categoria de Atitude na autobiografia. Na tabela 2, destaco excertos que descrevem eventos significativos em minha trajetória, impactando e transformando minha identidade.

Tabela 2 – ocorrências de Atitude

Apreciação	42
Julgamento	23
Afeto	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os números na tabela representam a quantidade de casos em cada categoria de atitude na autobiografia. Dos 42 casos de Apreciação, refiro-me à minha apreciação de eventos e o impacto destes em mim. Em relação aos 23 casos de Julgamento, trato da estima social em relação às pessoas que atravessaram minha trajetória profissional. Os 9 casos de Afeto abordam como eu me senti em diferentes situações.

Partindo para a análise qualitativa, verifico que inicio minha autobiografia com uma Apreciação de reação-impacto, revelando um incômodo ao me identificar como professor.

Excerto 17

Nossa! É estranho (Ap-R) pensar em quando comecei a dar aulas... mais estranho (Ap-R) ainda é pensar que eu passei a falar para as pessoas que eu sou professor depois de alguns meses que comecei a trabalhar.

Em seguida, há outro caso de apreciação reação-impacto, por refletir e pensar que me assumi a identidade de professor com alguns meses de atuação. No período seguinte, manifestaram-se ocorrências de Afeto, ao narrar minha primeira aula.

Excerto 18

mas fiquei nervoso (Af) e não sei o que aconteceu, que a aluna não gostou da minha aula... (Af)

No excerto acima, quando relato que fiquei nervoso, há um Afeto de insegurança, pois o Afeto, segundo Martin e White (2005), se relaciona aos meus sentimentos e meu nervosismo se articula à minha insegurança de iniciar minha prática profissional. Tal emoção impactou na minha forma de atuar, que levou à insatisfação da minha aluna com a minha aula, levando a uma Afeto de insatisfação, considerando o sentimento da minha aluna em relação ao meu trabalho. Outro ponto importante após minha primeira aula refere-se ao momento em que fui contratado por um curso de inglês.

Excerto 19

No segundo semestre do ano de 2021 fui contratado por um curso de inglês que não havia turmas e sim aulas particulares à distância. Quando comecei a trabalhar lá foi muito desafiador (Ap - R), pois os primeiros alunos que tive nessa escola tinham demandas muito específicas (Ap - C) e eu tinha que me desdobrar para atendê-las.

Quando narro minha contratação, realizo uma Apreciação de reação-impacto, devido ao novo desafio na minha carreira. Esse desafio se justifica devido às necessidades de os alunos que me colocavam na necessidade de aprender a ensiná-los, quando eu falo da especificidade de suas demandas, o que se caracteriza como uma Apreciação de composição-complexidade.

Posteriormente, ao descrever uma dessas demandas muito específicas, me deparo com uma situação desafiadora que me impulsionou a mobilizar meus conhecimentos para tentar superá-la.

Excerto 20

(...)a escola não me forneceu um material para seguir, pois ele queria aulas personalizadas e já vinha de um dos melhores professores (J- Es. Cap.) que a escola tinha que não seguia um material específico com ele. Nesse sentido, foi extremamente desafiador (Ap - R.), pois eu tive que entender o que ele já sabia para saber de onde começar e o rumo das aulas, e diante dos objetivos que ele tinha, comecei a dar aulas de enfocadas no speaking, me utilizando de temas que eu via fazer sentido para ele, como *business*, *work* etc.

No trecho acima, verifiquei que meu Julgamento de capacidade do antigo professor do meu aluno, juntamente ao fato de as aulas serem personalizadas, contribuíram para eu entender a situação como extremamente desafiadora. Entretanto, prontamente, busquei entender seu conhecimento anterior e compreendi como conduzir as aulas desde o referido momento. Importante mencionar que esse evento me impactou, de modo que tive de pensar como agir prontamente, o que destaca a dinâmica interpessoal das nossas atitudes, reiterando o entendimento de agência de Allen (2018).

A seguir, há uma outra situação oposta, mas que contribuiu para que eu me tornasse mais independente do material didático.

Excerto 21

Comecei a buscar maneiras de me “descolonizar” do material didático, e então, para os alunos não acharem muito chata a aula, (Ap - R.) eu comecei a fazer uns “games”, em que quando eu lia as frases em português e os alunos falavam sem erros em inglês tinha points para os students, mas quando eles erravam ou esqueceram uma palavra, era points para o teacher, e eles gostavam (Ap - R.)

Na passagem que narro, eu percebo a possibilidade de os alunos não gostarem da minha aula por ficar muito presa à metodologia da escola, que resultou na decisão de incluir *games* na dinâmica cotidiana das aulas — o que funcionou, e eu percebi que eles gostavam. A sequência de uma apreciação sobre a qualidade da minha aula, com uma apreciação de impacto com a mudança que adotei, fez com que meus alunos ficassem mais satisfeitos com minhas aulas, reiterando a dinâmica social que envolve a atuação docente, e o poder mútuo que os participantes de um ambiente pedagógico possuem sobre as ações uns dos outros, conforme as ideias de Allen (2018) e Ni et al. (2021).

A respeito de outro evento relevante na minha carreira, trago um excerto que narro meu pedido de demissão.

Excerto 22

Além disso, a desvalorização dos professores me incomodava muito, que não era apenas no salário, mas também na falta de organização para liderar as equipes de professores e também a forma que éramos tratados, visto que nos contratavam como instrutores, mas para nos cobrar, nos chamavam de professor. (J- S.Social.)

O meu incômodo por ser desvalorizado realiza um Julgamento de sanção social, pois julgo a escola e a forma em que eu era tratado lá, enfatizando que essa desvalorização que narrei reforça a precarização dos professores que atuam no ensino-remoto individualizado,

denunciada por Diaz (2023). Além disso, sentir-se desvalorizado pode transformar a forma de o professor se entender e se expressar, conforme postulado pela mesma autora. Posteriormente, quando reflito sobre meu trabalho na escola, há uma ocorrência de Apreciação valorção.

Excerto 23

Fazendo um balanço desse período, eu penso que a escola me ajudou muito (Ap-v) a aprender a como utilizar diferentes ferramentas digitais, pois aprendi a usar vários recursos disponíveis na internet para otimizar minhas aulas.

Classifico o fato de a escola ter me ajudado como uma Apreciação de valorção, pois atribui valor ao tempo trabalhado na escola, mencionando como esse período me impactou e foi formativo no âmbito profissional, mesmo com o problema da desvalorização. Diante disso, o último parágrafo da narrativa reflete o resultado de todos os eventos que me impactaram, que é a minha autoidentificação como professor, e minha segurança, não apenas em me assumir, mas de exercer o papel de docente.

Excerto 24

Hoje em dia, me sinto muito mais seguro (Af-seg) enquanto professor de inglês e vejo que meus alunos têm ótimos resultados, o que me motiva a continuar trabalhando (...)"

O excerto acima, diferentemente do exceto 1, apresenta um afeto de segurança, quando afirmo que me senti seguro, que decorre do impacto de uma série de acontecimentos na minha trajetória profissional. O subsistema da Atitude, entretanto, revelou que cada evento expresso na narrativa impactou, diretamente, no meu processo de identificação como professor, mas também reiterou como cada evento e relação social me impactou e foi decisivo para que eu tomasse diferentes atitudes. Finalmente, no tópico a seguir, sistematizo as constatações e descobertas de minha pesquisa, além de ponderar suas limitações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o contexto que explorei neste trabalho, no início de 2022, as escolas e universidades estavam gradualmente retomando as atividades presenciais. Entretanto, refletir sobre o ensino remoto após esse retorno, ainda, é relevante, uma vez que os desafios da pandemia impactaram a prática docente e, conseqüentemente, transformaram as identidades dos professores. Resgatando o conteúdo presente na Figura 1, no início deste trabalho, destaco que houve dificuldade em manter a atenção dos alunos no início da minha prática docente. Isso ocorreu em virtude de eu trabalhar com alunos adultos, que, às vezes, justificavam o desinteresse pela aprendizagem de língua inglesa devido à percepção de que não era relevante para suas realidades ou por considerarem que esse idioma não se alinhava às suas práticas profissionais, posicionamento que não compartilho neste trabalho. Para exemplificar, em relação aos pagamentos das minhas aulas para determinados alunos, eu os recebia diretamente da empresa onde eles trabalhavam, havendo uma exigência de resultados tanto por parte desses alunos quanto da empresa.

Em relação à infraestrutura, enfrentei alguns desafios com o acesso à internet, pois, no local em que eu morava, havia queda de energia recorrentemente. Por isso, em alguns momentos, tive de remarcar as minhas aulas, e, em outros, em que a internet ficava fora do ar, roteava a internet do celular para o computador, o que limitava bastante o meu trabalho, além de implicar gastos extras.

Nesse contexto, houve um episódio em que o meu computador estragou e precisei levá-lo à manutenção com urgência. Assim, permaneci uma semana sem trabalhar, o que culminou em sobrecarga de trabalho para a semana seguinte. Ressalto que, em virtude de eu trabalhar como prestador de serviços autônomo, tive de lidar com esses problemas e me organizar para resolvê-los imediatamente para não atrapalhar o cronograma dos meus alunos e, ao mesmo tempo, não reduzir o meu ganho mensal.

Outro aspecto crucial diz respeito à estruturação adequada do ambiente. Tive de criar um espaço de trabalho na residência da minha mãe, a qual possui dimensões reduzidas e muitos ruídos, os quais, por sua vez, interferiram na minha capacidade de concentração. Tal questão foi resolvida quando iniciei o curso de mestrado em Lavras e me mudei de Belo Horizonte. Ao morar sozinho, consegui elevar a minha base de alunos, o que me permitiu arcar com os custos dessa mudança.

Além disso, as aulas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs) que tive na faculdade, direcionadas para o ensino de línguas, foram essenciais para a minha

formação. Destaco que ingressei nessa disciplina no cenário pandêmico da COVID-19, o que foi desafiador e enriquecedor ao mesmo tempo. Aprendi metodologias articuladas à minha prática, que me possibilitaram ter um olhar pedagógico para as ferramentas disponíveis *online*. Lembro-me, também, de que as atividades realizadas durante a graduação nesse período — tanto as de TICs quanto dos estágios realizados a respeito das propostas para o ensino remoto — aguçaram minha criatividade para planejar minhas aulas. Entre as questões que mais me marcaram, destaco a elaboração de sequências didáticas no *Google Classroom*, desenvolvidas para um contexto remoto durante os estágios. Além disso, na disciplina de TICs, tive a oportunidade de criar um plano de aula voltado para o ensino de inglês no formato híbrido, incorporando recursos pedagógicos de sites e materiais disponíveis *online*, uma experiência bastante enriquecedora.

Observo que a conclusão da graduação em Letras durante esse período me proporcionou uma base mais sólida para enfrentá-los. No entanto, os obstáculos de ordem pessoal e relacionados à infraestrutura foram sendo enfrentados gradualmente, à medida que fui confrontado com essas diversas situações. Nesse viés, a prática profissional e a reflexão sobre a prática e a busca por soluções de problemas recorrentes me levaram a me sentir mais confortável em ocupar esse espaço de professor, conforme discutido ao longo do trabalho.

Ao narrar a minha experiência, noto que a pesquisa sobre a educação, durante a pandemia, em contextos isolados, pode fornecer *insights* valiosos para futuras investigações na área educacional, avaliando os impactos do ensino *online* não apenas nos alunos, mas também na vida dos professores. Essa reflexão sobre minha própria história, conectada às experiências de outros educadores, destaca o caráter glocal da identidade de professores de línguas, conforme defendido por Romero (2020). As adversidades em um ambiente de ensino-aprendizagem podem repetir-se em outros contextos, influenciando a identidade e atuação dos professores de maneiras diversas.

Ao observar semelhanças entre as pesquisas sobre a atuação do professor na pandemia e minha autobiografia, ressalto a importância de explorar a própria história para compreender como cada experiência impacta nossos sucessos ou desafios na profissão. Refletir sobre a experiência própria é crucial para remodelar ações e identificar áreas a serem aprimoradas. Como exemplo, ao concluir minha narrativa, percebi a necessidade de aprofundar o conhecimento em recursos *online* para o ensino, além de reconhecer a importância de me posicionar socialmente como professor.

Quanto à análise da narrativa, utilizar os sistemas de Transitividade e Avaliatividade para olhar, com mais profundidade, para minha trajetória profissional, impactou os significados

construídos em minha narrativa. Inicialmente, observar a recorrência de processos relacionais contribuiu para observar como se deu minha autopercepção enquanto docente de línguas. Ademais, os processos materiais representaram grande parte das minhas ações diante de situações complicadas em sala de aula.

O sistema de Avaliatividade, por sua vez, indicou que uma recorrência de Apreciação na narrativa me possibilita mensurar como cada evento contribuiu para a minha (trans)formação. Além disso, a forma em que me senti no início e ao término da narrativa reitera o caráter mutável e fluido da identidade, conforme postulado por Hall (2008).

Entretanto, há limitações no meu trabalho, como a possibilidade de usar outros sistemas discursivos da LSF para enriquecer minha análise, como a ideação, modalidade, ou outros subsistemas da própria Avaliatividade. Ademais, houve algumas limitações na própria narrativa, em que não explorei todas as aprendizagens que obtive. Outro problema refere-se ao fato de que, embora o contexto narrado fosse da pandemia, ela tampouco foi mencionada na minha escrita, pois enfoquei minhas memórias profissionais.

Nesse sentido, por meio deste trabalho, busco colaborar para que se avance mais no diálogo existente entre as áreas da Educação e da Linguística Sistêmico-Funcional, pois os instrumentos oferecidos pela LSF podem auxiliar os professores a compreenderem suas histórias, aprofundando o caráter reflexivo das narrativas autobiográficas de cunho acadêmico. Destaco, ainda, que minha pesquisa pode contribuir para investigar, também, o cenário do ensino remoto individualizado no Brasil, considerando o pequeno número de material encontrado que investiga essa modalidade de ensino, podendo servir de insumo para futuras pesquisas na área de formação de professores de línguas que possam atuar nesse contexto.

Ao pensar nas contribuições da minha pesquisa, observo um diálogo que deve ser mais explorado em futuras pesquisas sobre as dimensões sociais da agência dos professores, bem como em relação à linguagem, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, e do conceito de identidade. Observar a dimensão social emergindo durante a discussão teórica, assim como a respeito dos dados da narrativa, demonstra a necessidade que haja mais pontes e diálogos para cada um desses aspectos que perpassa e (re)constrói a identidade do professor.

REFERÊNCIAS

- ARCHANJO, R.; BARAHONA, M.; FINARDI, K. Identity of foreign language pre-service teachers to speakers of other languages: insights from brazil and chile. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 1, n. 21, p. 62-75, 2019.
- AZEVEDO, D. S. **Investigação sobre as habilidades para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica**. 2019. 118 f. Monografia (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.
- BANEGAS, D. Four spheres of student-teachers’ professional identity formation through learning about curriculum development. **Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy**, v. 49, n. 3, p. 370-383, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2105644>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 15 mar. 2019.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 17-37, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.
- BARKHUIZEN, G. Ten tricky questions about narrative inquiry in language teaching and learning research: and what the answers mean for qualitative and quantitative research. **LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network**, Tailândia, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2022.
- BARROS, W. V. Construção identitária e formação de professores “nativos digitais” no estágio supervisionado de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n.1, p. 191-202, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/010318139263511820210205>.
- BENSON, P. Narrative analysis. In: PHAKITI, A. et al. (orgs.). **The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology**. London: Palgrave Macmillan, p. 595-613, 2018. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1>.
- BLEISTEIN, T.; LEWIS, M. **One-on-one language teaching and learning: theory and practice**. London: PalgraveMacmillan, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.
- BREZINA, Vaclav. **Statistics in corpus linguistics: A practical guide**. Cambridge University Press, 2018.
- CHIULLI, T. H. S.; ROMERO, T. R. S. Retalhos alinhavados: entendendo o construir do professor. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 14, n. 1, p. 71-85, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhos-linguistica/article/view/2006/1558>. Acesso em: 12 maio 2023.

CLANDININ, D. J. **Engaging in Narrative Inquiry**. New York: Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>.

D' ALMAS, J. Mídia e identidade do professor de língua inglesa: uma análise do discurso crítica de propagandas de um curso de inglês online. **Revista Interfaces**, Guarapuava, v. 7, n. 1, p. 50-60, 2016. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/3979/2973. Acesso em: 12 maio 2023.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia COVID-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, 2021. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>.

DÍAZ, N. R. Tutors' Perspectives of English Private Tuition in France: Challenges and Implications. In: **International Perspectives on English Private Tutoring: Theories, Practices, and Policies**. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 177-195.

FERREIRA, A. F.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Investigando a construção de identidades de aprendizes de inglês no curso de Letras. **Saberes Linguísticos n'Amazônia**, Capanema, v.1, n. 4, p. 06-24, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/9910671/Investigando_a_constru%C3%A7%C3%A3o_de_identidades_de_aprendizes_de_ingl%C3%AAs_no_curso_de_Letras. Acesso em: 12 maio 2023.

FOGAÇA, F. C. Narrativa na formação de professores de línguas. In: ROMERO, T. R. S. (org.). **O professor de línguas no mundo e o mundo no professor**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 281-299, 2022. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.357>.

FREITAS, L. F. R.; VELASQUEZ, M. T. Narrativas sobre tornar-se professor de línguas. In: OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. (Orgs.) **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Campinas: Pontes, 2018.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 228 p. 2014.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional**. 2023.

FUZER, C., OLIONI, R. D. C., CABRAL, S. R. S., Muniz da Silva, E. C., Soares, R. M., & Lima-Lopes, R. E. D. **Estudos de transitividade em Linguística Sistêmico-Funcional**. 2018.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a Social-Semiotic perspective**. USA: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 4th edition, London: Routledge, 2004.

HAMID, M. O.; ASADUZZAMAN, K.; ISLAM, M. M. The spread of private tutoring in English in developing societies: exploring students' perceptions. **Discourse**, v. 39, n. 6, p. 1-19, 2017. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1308314>.

HUANG, K. Snip-snap: an analysis of interpersonal meanings in a political TV interview. **International Journal of English Linguistics**, v. 4, n. 5, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/ijel.v4n5p89>. Acesso em: 20 fev. 2024.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. <http://dx.doi.org/10.14244/198271999978>.

KARTAL, M. G.; ATAY, D. Is tutoring a benefit for tutees only, or is it a mutual benefit?. **Focus on ELT Journal**, v. 3, n. 1, p. 65-80, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688972573006>. Acesso em : 12 maio 2023.

KNEEN, J. *et al.* Pioneer teachers: how far can individual teachers achieve agency within curriculum development? **Journal of Educational Change**, v. 24, n. 2, p. 243-264, 2021.. Acesso em: 20 fev. 2024.

LUCENA, J. P. O.; ALVES, T. C. L.; RAMOS, A. S. M. O professor no ensino remoto durante a pandemia do novo Corona Vírus: desafios enfrentados e quebra de sentidos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 139-162, 2022.

MATTHIESSEN, C. M. Transitivity in Systemic Functional Linguistics: Achievements and challenges. **Estudos de transitividade em linguística sistêmico-funcional**, p. 14-108, 2018.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

MEDRADO, B. P.; VELOSO-LEITÃO, L. Por entre paisagens líquidas: a construção identitária de professores de inglês no contexto de curso de idiomas. *In*: OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. (Orgs.) **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Campinas: Pontes, p. 43-68, 2018.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 38-61, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.

MERTOVA, P.; WEBSTER, L. **Using narrative inquiry as a research method: an introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice**. New York: Routledge, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p.1-35, 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

NAMGUNG, W.; MOATE, J.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Investigating the professional agency of secondary school English teachers in South Korea. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00083-1>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NI, et al. **Understanding professional identity of computer science teachers: design of the computer science teacher identity survey**. Proceedings of the 17th ACM Conference on International Computing Education Research.2021.

NÓBREGA, A. N. A.; GRIFFO, M. R. A. Um olhar da avaliatividade para a construção de crenças de um grupo de alunos sobre o professor de inglês. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 140–157, 2021. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.113047>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 12 maio 2023.

OLIVEIRA, T. L.; ROMERO, T. R. S. Da imersão à emersão: narrativa e transitividade na ressignificação do eu. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 35–50, 2021. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.112969>.

PASSOS, S. Juliana. Identidade e Formação de Professores de Letras: a contribuição de Stuart Hall. **Revista X**, v. 1, n. 0.2008, 2008.

PILLEN, M.; BEIJAARD, D.; DEN BROK, P. Professional identity tensions of beginning teachers. **Teachers and Teaching**, v. 19, n. 6, p. 660-678, 2013. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.

ROMERO, T. R. S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 86-109, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.

ROMERO, T. R. S.; GARCIA, S. S. Narrativas autobiográficas e sua presença em periódicos A1. **Devir Educação**, Lavras, Edição Especial, p. 313-333, 2020. <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.199>.

ROMERO, T. R. S.; PEREIRA, J. C. (Trans) formações na identidade docente na voz dos Pibiders. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 27, p. 169–187, 2021. <https://doi.org/10.47456/pl.v11i27.34152>.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *In*: Congresso Nacional de Formação de Professores. **Anais**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), p. 4094-4106, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766>. Acesso em 12 maio 2023.

SANTOS, I. C. S.; BARBOSA, F. G. S.; SANTOS, A. G. P. EnglishTutoring Club: monitoria de língua inglesa em tempos de ensino remoto. **Interletras**, Dourados, v. 10, p. 1-14, 2022. <https://doi.org/10.29327/214648.10.35>.

SCHAEFER, L.; CLANDININ, D. J. Sustaining teachers' stories to live by: implications for teacher education. **TeachersandTeaching**, v. 25, n. 1, p. 54-68, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1532407>.

SCHMIDT, C. Memórias e trajetórias: implicações na construção da identidade do profissional de línguas. **Línguas & Letras**, v. 15, n. 28, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10015/7617>. Acesso em: 12 maio 2023.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso et al. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores (as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 6117-6128, 2021.

SILVA, R. C. A pertinência da utilização do sistema de avaliabilidade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 359-382, 2015. <https://doi.org/10.5902/2176148520216>.

SILVA, R. C.; MISSAGIA, E. V. Avaliações docentes sobre o ensino remoto na pandemia à luz da linguística sistêmico-funcional: recursos tecnológicos, materiais didáticos e avaliabilidade em foco. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 116–139, 2021. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.113161>.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, Quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-se**. Campinas: Pontes, p. 39-64, 2013.

TEIXEIRA, V. C. M. **Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD e do tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais: discursos de produtores à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**. 2022. 163 f. Dissertação (Pós- Graduação em Estudos de Linguagens) - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2022.

TÜTÜNIŞ, B.; HACIFAZLIOĞLU, Ö. The impact of reflective practices of English language teachers on the development of a sense of agency. **Journal of Education and Training Studies**, v. 6, n. 10, p. 107, 2018.

TOYOS, P. Teacher identity in CLIL: a case study of two in-service teachers. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning**, v. 15, n. 1, p. 1-23, 2022.

VILLEGAS, D. F. M.; VARONA, W. H.; SANCHEZ, A. G. Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. **Teaching and Teacher Education**, v. 91, n. 21, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>.

YULIYANA, Y. The identity construction of newcomer teachers in english education through reflective writing, BAHTERA : **Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra**, vol. 18, no. 2, p. 148-154, 2019. <https://doi.org/10.21009/bahtera.182.04>

YUNG, K. W. H. Investing in English private tutoring to move socially upward: a narrative inquiry of an underprivileged student in Hong Kong. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 41, n. 10, p. 872-885, 2020. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1660667>.

YUNG, K. W. H. Enhancing language learning in private tutoring. *In*: REINDERS, H.; LAI, C.; SUNDQVIST, P. (Orgs.). **The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom**. Abingdon, Oxon: Routledge, p. 214-228, 2022.
<https://doi.org/10.4324/9781003048169-18>.

ANEXO A – AUTOBIOGRAFIA.

Nossa, é estranho pensar em quando comecei a dar aulas, mais estranho ainda é pensar que eu passei a falar para as pessoas que eu sou professor depois de alguns meses que comecei a trabalhar. Minha primeira aula foi para repor um amigo meu que é professor e tive que ensinar seasons and wheather, ele me mostrou o material, mostrou como utilizar e assim, na minha cabeça não tinha erro, mas fiquei nervoso e não sei o que aconteceu que a aluna não gostou da minha aula, acho que apaguei da minha memória, mas adiante vou tentando resgatar para identificar os problemas, mas penso que o nervosismo foi o que me atrapalhou. Meu amigo conversou comigo e me tranquilizou (e isso foi essencial para que eu não desistisse no meio do caminho). Duas semanas depois ele tinha conseguido uma outra aluna, de indicação e eu fazia a aula experimental dela. Ele me mandou o material e disse para eu caprichar na aula, ensinei alphabet e “How do you spell your name”, além de alguns cumprimentos e deu super certo tive minha primeira aluna que ficou comigo por 6 meses. Eu lembro até hoje que quando ela fechou o contrato, ela mandou um áudio para o meu amigo elogiando minha aula, isso foi uma tremenda injeção de autoestima, mas ainda, sim, eu ainda não falava que era professor.

Antes de pensar nisso, lembro que a minha família percebeu que sou professor antes de mim. Minha mãe, meu pai, meus irmãos sempre falavam para as pessoas que eu era professor de inglês, mas quando alguém me perguntava eu não afirmava ser professor, e falava que “dou aulas de inglês”. Parece que ser professor e dar aulas é a mesma coisa, mas hoje eu percebo que eu tentava não me colocar no papel de docente.

Voltando à minha trajetória, essa minha aluna me indicou para uma amiga dela que também ficou tendo aulas comigo por uns 6 meses. Essa amiga dela me desafiou mais pois não demonstrava interesse nas aulas. Engraçado que uma tinha mais dificuldade para aprender, mas não era tão desafiador porque ela realmente queria (hoje mora na Irlanda inclusive e eu morro de orgulho), mas a amiga dela por mais que pegava o conteúdo muito fácil não parecia ter vontade de estar na aula, então acabava me desmotivando de certo modo.

Minha desmotivação com essa aluna não ocorre do nada, preciso falar que minhas aulas são nada expositivas trabalho com interação a todo momento, então quando o estudante não está disposto a interagir dificulta muito o meu trabalho. Além dessa dificuldade, eu percebia que quando eu queria explicar algum conceito, alguma estrutura, ou regra gramatical, eu sentia falta de um quadro para escrever, pois eu trabalhava pelo Skype que possui pouquíssimas ferramentas pedagógicas e o chat não facilita muito visualizar certos aspectos como um quadro. Hoje eu trabalho com outras ferramentas como o Zoom e o Google Meet que possuem lousa, mas ainda sim não gosto muito de usá-las. A do Zoom possui algumas limitações e a do Google Meet mais limitações ainda. Quando uso o Google Meet eu raramente utilizo da lousa para ilustrar questões, pois nas minhas tentativas acabei confundindo mais os alunos. Obviamente

penso que devo estudar mais sobre as possibilidades oriundas de tais recursos, pois há a chance de eu não usá-las corretamente, porém a dificuldade para utilizá-las existe.

No segundo semestre do ano de 2021 fui contratado por um curso de inglês que não havia turmas e sim aulas particulares à distância. Quando comecei a trabalhar lá foi muito desafiador, pois os primeiros alunos que tive nessa escola tinham demandas muito específicas e eu tinha que me desdobrar para atendê-las. Um desses alunos já morava nos Estados Unidos, mas tinha muita dificuldade para falar inglês e para entender, a sensação que ele tinha era que nas aulas ele aprendia determinadas questões, mas que no dia a dia ele não conseguia colocar em prática.

Além disso, a escola não me forneceu um material para seguir, pois ele queria aulas personalizadas e já vinha de um dos melhores professores que a escola tinha que não seguia um material específico com ele. Nesse sentido, foi extremamente desafiador, pois eu tive que entender o que ele já sabia para saber de onde começar e o rumo das aulas, e diante dos objetivos que ele tinha, comecei a dar aulas de enfocadas no *speaking*, me utilizando de temas que eu via fazer sentido para ele, como *business*, *work* etc. e partindo das conversas eu ensinava questões estruturais do inglês. Penso que minhas experiências profissionais anteriores com as aulas particulares, juntamente à minha participação no intercâmbio entre a UFLA e a Columbia University me deram uma base melhor para que eu conseguisse fazer um bom trabalho nesse período.

Posteriormente, me encaminharam outros alunos com os quais utilizei a metodologia da escola, nesse momento comecei a sentir falta de planejar minhas próprias aulas, pois o material da escola era extremamente estruturalista, com frases prontas em inglês para que eu lesse elas em inglês duas vezes, e que os alunos repetissem as duas vezes e na terceira vez eu devia ler em português e os alunos deveriam repetir em inglês, porém, a ordem era utilizar a metodologia da escola. Desse modo, comecei a buscar maneiras de me “descolonizar” do material didático, e então para os alunos não acharem muito chata a aula, eu comecei a fazer uns “*games*”, em que quando eu lia as frases em português e os alunos falavam sem erros em inglês tinha *points* para os *students*, mas quando eles erravam ou esqueciam uma palavra, era *points* para o *teacher*, e eles gostavam.

Depois disso fui fazendo outras coisas para prender a atenção deles, que era quando eles esqueciam uma palavra em inglês na vez deles de fala, mas conseguiam pensar em algum sinônimo para substituir a palavra que eles se esqueciam, eles também ganhavam *points*, e essa brincadeira deu muito certo, que mesmo sendo adultos eles gostavam.

Outra coisa que eu fazia para não me sentir preso ao livro didático, era após a leitura de um texto com os alunos, não me limitar às perguntas colocadas ali, mas utilizava-as como um roteiro para que, por meio de uma conversa, eu percebesse se o aluno conseguiu ter uma compreensão do conteúdo. Dessa forma, eu percebia conseguir fazer uma avaliação acerca da interpretação dos alunos até melhor do que a proposta da escola.

Nessa mesma época eu também comecei a fazer uns exercícios de *role-play* com meus alunos, que a partir da estrutura ensinada no livro, eu criava situações para que os alunos pudessem utilizar o vocabulário e a estrutura que foi ensinada, além de ensinar outras palavras. Então já aconteceu de uma aula que eu ensinei a utilização do verbo modal *would*, em que eu peguei várias coisas na minha despensa, coloquei na câmera, como se fosse um mercado e o aluno escolhia o produto que ele queria e me pedia utilizando *I'd like* ou *can I have?*.

Trabalhei por 6 meses nessa escola, porém tomei uma decisão muito difícil de sair, mas vários fatores pesaram na tomada dessa decisão. Dentre esses fatores, os principais eram o salário, pois eu recebia 12,00 na aula e eu tinha alunos querendo fazer aula comigo me pagando valores superiores e eu não tinha tempo para atendê-los. Além disso, a desvalorização dos professores me incomodava muito, que não era apenas no salário, mas também na falta de organização para liderar as equipes de professores e também a forma que éramos tratados, visto que nos contratavam como instrutores, mas para nos cobrar, nos chamavam de professor.

Quando eu saí, também pensei muito nos meus alunos que gostavam muito de mim e eu deles também, mas eu não estava conseguindo mais trabalhar lá, que por mais que segundo a escola planejar as aulas não era necessário, visto que disponibilizavam um material, os planejamentos tomavam muito meu tempo e eu me ingressei no curso de mestrado que eu tinha muita vontade de fazer e necessitava de uma dedicação maior.

Fazendo um balanço desse período, eu penso que a escola me ajudou muito a aprender a como utilizar diferentes ferramentas digitais, pois aprendi a usar vários recursos disponíveis na internet para otimizar minhas aulas, além disso, escrevendo esta autobiografia, percebi que o curso de Letras contribuiu muito para a minha formação, no sentido de que mesmo com uma metodologia que me limitava, eu conseguia pensar em atividades que ultrapassavam as barreiras impostas pela escola.

Uma coisa que eu achei muito fofa quando saí do cursinho em que trabalhava foram as mensagens que recebia dos meus alunos me agradecendo pelo meu trabalho e falando que sentiram minha falta, o que foi muito legal para me motivar mais, visto que o tempo que passei lá foi bem desmotivador às vezes.

Hoje em dia eu estou trabalhando bem menos e com um salário semelhante, trabalhando por conta própria e com liberdade para planejar minhas aulas e os meus alunos estão adorando também. Consigo me dedicar bastante para planejar as aulas deles e pensar em coisas mais elaboradas.

Como a maioria dos estudantes que estão comigo são intermediários, hoje eu trago um assunto do interesse deles para discutirmos e posteriormente trabalho vocabulário, e conseqüentemente trabalho questões estruturais numa produção no final da aula, que pode ser um *role-play* em que fingimos estar numa reunião de empresa, ou numa entrevista de emprego, visto que grande parte dos meus alunos querem aprender *Business English*, visando desenvolver-se profissionalmente.

No caso de uma aluna em específico que é adolescente, já procuro aprender as músicas em inglês que estão na moda, além de trazer assuntos sobre a cultura de países anglo-falantes que ela adora aprender sobre, como mais recentemente a história do Halloween, e expressões idiomáticas faladas em diferentes países. Como ela sonha em viajar para o exterior, às vezes passeio com ela pelo Google Maps, e “turistamos online” por diversos países falantes de inglês, além de realizarmos visitas online em diferentes museus que trazem essa possibilidade ao redor do mundo e discutimos sobre as exposições em inglês, e costumo pedir que ela escolha uma obra que a marcou e pesquise sobre e fale como se fosse uma *tour-guide*.

No caso dela às vezes as coisas não dão muito certo, pois às vezes ela não faz os homeworks, não que os adultos façam, mas no caso deles eles são responsáveis pelas próprias atitudes e eu meio que larguei mão, pois percebo que eles só têm tempo de estudar na hora da aula, mas se tratando de uma menor de idade, devo falar com a mãe dela, quando ocorrências assim aparecem, o que me incomoda muito, visto que ela tem um ótimo resultado nas aulas.

Hoje em dia me sinto muito mais seguro enquanto professor de inglês e vejo que meus alunos têm ótimos resultados, o que me motiva a continuar trabalhando além disso, percebo que me ingressar na pós-graduação me tornou mais confiante também em relação à minha atuação profissional, pois as discussões e as leituras que faço estão muito ligadas à minha profissão.