

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CAROLINA DE ANDRADE COSME

**A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de  
investigação e de análise utilizando a *Appraisal Theory***

São Leopoldo

2014

CAROLINA DE ANDRADE COSME

A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de investigação e de análise utilizando a Appraisal Theory

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves  
Coorientador: Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C834e Cosme, Carolina de Andrade  
A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de investigação e de análise utilizando a Appraisal Theory / Carolina de Andrade Cosme. -- 2014.  
81 f. : il.

Orientador: Isa Mara da Rosa Alves.  
Coorientador: Leandro Miletto Tonetto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, BR-RS, 2014.

1. Educação a distância. 2. Appraisal Theory. 3. Avaliação. 4. Emoção. I. Alves, Isa Mara da Rosa, orient. II. Tonetto, Leandro Miletto, coorient. III. Título.

CDU 37.018.43

CAROLINA DE ANDRADE COSME

"A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de investigação e de análise utilizando a Appraisal Theory"

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 08 de maio de 2014

BANCA EXAMINADORA



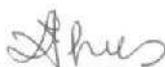
---

Prof. Dr. Thiago Alexandre Salgueiro Pardo (USP)



---

Profa. Dra. Silvia Matturro Panzardi Foschiera (UNISINOS)



---

Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves (UNISINOS)

Para minha mãe, com todo meu amor, admiração e gratidão.

## **Agradecimentos**

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pelo incentivo à complementação de minha formação.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e seus professores, pelo aprendizado constante. Aos colegas do mestrado, por terem partilhado tanto comigo.

À professora Dra. Isa Mara da Rosa Alves, minha estimada orientadora, por toda sua dedicação e paciência. Com certeza, concluir uma etapa tão importante só foi possível com todo seu apoio e incentivo constante.

Ao professor Dr. Leandro Miletto Tonetto, meu querido coorientador, que me guiou pela teoria dentro da Psicologia e me incentivou a persistir e a pensar sob outra perspectiva.

Ao professor Dr. Sandro Rigo, pelo incentivo do primeiro passo. À professora Ms. Monica Py, não só pelo estímulo do início, mas, também, pelo apoio constante nesta árdua caminhada. À querida Carolina Mussoi, por ter me ouvido e me apoiado ao longo do caminho.

Ao meu pai, Nei, que me ensinou a batalhar pelos meus ideais e me ajudou a perceber o valor inestimável do conhecimento. À minha mãe, Conceição, em sua memória, por ter me ensinado tanto e ter sido minha melhor amiga.

Ao Joel, meu querido marido e companheiro, meu maior incentivador, meu melhor amigo e eterno namorado. Obrigada pela compreensão de minhas ausências e pelo apoio incondicional.

Enfim, agradeço a todos aqueles que direta e indiretamente me apoiaram e guiaram até aqui.

"Somos donos de nossos atos,  
mas não donos de nossos sentimentos;  
Somos culpados pelo que fazemos,  
mas não somos culpados pelo que sentimos;  
Podemos prometer atos,  
mas não podemos prometer sentimentos...  
Atos são pássaros engaiolados,  
sentimentos são pássaros em voo".

(Mário Quintana)

## RESUMO

No contexto de pesquisa, a *Appraisal Theory* (AT) lida com a compreensão do processo de avaliação de eventos que resulta em emoções (Scherer, 2001, 2005; Ekman, 1992), pensando-o através da produção linguística dos falantes (Martin e White, 2005). Dentro dessa dimensão, o presente trabalho se propõe a compreender como a AT pode ser utilizada para apoiar a investigação e a análise da emoção de satisfação de alunos de cursos EAD, na tentativa de esgotar possibilidades de análise linguística a partir do corpus. Nesse sentido, as emoções são pensadas como consequência do processamento cognitivo e consideradas através das escolhas lexicogramaticais realizadas pelos falantes para o compartilhamento de emoções (Martin e White, 2005), pensando a linguagem como representação emocional (Johnstone et al., 2001). Para viabilização da análise proposta, foi realizado grupo focal com alunos de curso de graduação de instituição privada de ensino superior. O roteiro de realização do grupo focal foi guiado pelo modelo componencial da AT em sua perspectiva dentro da Psicologia Cognitiva (Scherer, 2005; Demir et al., 2009) e a produção linguística resultante foi registrada e analisada a partir das possibilidades indicadas por Martin e White (2005). Esses registros foram rastreados em busca de grupos coerentes de palavras reunidas para expressar avaliação de satisfação, identificados como grupos de *appraisal* (Whitelaw et al., 2005). No total, foram mapeados, transcritos e analisados treze (13) grupos, verificados com relação às escolhas lexicogramaticais utilizadas pelos falantes, tomando-se como base a AT.

Palavras-chaves: *appraisal*, avaliação, emoção.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções e representações da emoção (baseado em Scherer, 2005) .....	19
Quadro 2 – Componentes constitutivos de uma emoção – abordagem componencial da AT (Demir et al., 2009) .....	23
Quadro 3 – Funções e representações da emoção (Martin e White, 2005) .	31
Quadro 4 – Overview do roteiro do grupo focal .....	44
Quadro 5 – Proposta de análise baseada em Pangesti (White, 2012) e Whitelaw et al. (2005) .....	48
Quadro 6 – Níveis de análise percorridos por este trabalho de pesquisa ...	50

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do processo de appraisal (baseada em Scherer, 2005) .....	18
Figura 2 – Representação da organização dos níveis que formam o sistema linguístico (baseado em Halliday e Webster, 2009) .....	26
Figura 3 – Representação do sistema semântico em sua dependência com os demais níveis do sistema linguístico (baseado em Halliday e Webster, 2009) .....	26
Figura 4 – Representação dos estratos da linguagem (Martin e White, 2005, p. 9) .....	28
Figura 5 – Domínios e subsistemas da AT (baseado em Martin e White, 2005, p. 38) .....	32
Figura 6 – Relação entre subsistemas do domínio da atitude e diferentes aspectos de <i>appraisal</i> .....	33
Figura 7 – Eixos da gradação (baseado em Martin e White, 2005, p. 141) ...	35
Figura 8 – Julgamento e apreciação: afeto institucionalizado (Martin e White, 2005, p. 45) .....	37
Figura 9 – Representação do processamento da avaliação na AT (Vian Jr. 2009, p. 125) .....	47
Figura 10 – Percurso de análise dos GAs .....	49
Figura 11 – Análise de GA 1 .....	51
Figura 12 – Análise de GA 2 .....	52
Figura 13 – Análise de GA 3 .....	53
Figura 14 – Análise de GA 4 .....	54
Figura 15 – Análise de GA 5 .....	55
Figura 16 – Análise de GA 6 .....	56
Figura 17 – Análise de GA 7 .....	57
Figura 18 – Análise de GA 8 .....	58
Figura 19 – Análise de GA 9 .....	59
Figura 20 – Representação de escala de gradação subjacente ao GA 9 .....	60
Figura 21 – Análise de GA 10 .....	60
Figura 22 – Análise de GA 11 .....	61
Figura 23 – Análise de GA 12 – parte 1 .....	62
Figura 24 – Análise de GA 12 – parte 2 .....	63
Figura 25 – Análise de GA 12 – parte 3 .....	64
Figura 26 – Análise de GA 13 .....	65

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	12
2.	REVISÃO TEÓRICA .....	16
2.1.	Entendimento de “emoção” no contexto da pesquisa .....	17
2.2.	Embasamento linguístico da AT .....	24
2.3.	Domínio semântico da atitude .....	33
2.4.	Contexto de pesquisa: cenário da EAD .....	37
2.5.	Instrumentos de avaliação de satisfação no contexto da EAD .....	39
3.	METODOLOGIA .....	42
3.1.	Grupo focal .....	42
3.2.	Diretrizes de análise linguística .....	45
4.	ANÁLISE DE RESULTADOS .....	49
4.1.	GA 1: “estou atordoado com as cadeiras” .....	51
4.2.	GA 2: “eu achei que não ia ser difícil o curso EAD” .....	52
4.3.	GA 3: “é mais interessante pra mim tem sido mais interessante que o curso presencial” .....	53
4.4.	GA 4: “ele é mais barato que os demais o presencial é mais caro” ....	54
4.5.	GA 5: “o que o EAD te propõe é uma coisa diferente” .....	55
4.6.	GA 6: “como estou no começo do curso pra mim ainda é tudo desconhecido” .....	56
4.7.	GA 7: “bom pra mim pelo menos quando bate o pensamento ali no chat, como tu não tá presencial né acho legal quando as ideias fecham no chat ali acho que é uma parte gratificante como a gente não tá presencial e tal” .....	57
4.8.	GA 8: “quando a gente consegue responder o questionário é maravilhoso” .....	58
4.9.	GA 9: “às vezes o tutor não está muito bem preparado” .....	59
4.10.	GA 10: “o cara é incrível” .....	60
4.11.	GA 11: “a maioria comentou que é difícil chato não seria a palavra é mais difícil que o presencial” .....	61
4.12.	GA 12: “a gente sabe que EAD é diferente e aí a atenção tem que ser maior e mais focada né do que o presencial né porque ele é muito sucinto o EAD é bem sucinto o EAD é muito sucinto ele é muito resumido” .....	62
4.13.	GA 13: “então esse curso pra mim é bem interessante geral abrangente” .....	65
4.14.	Algumas considerações sobre a análise de resultados .....	66
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	73
	ANEXO 1 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL .....	77
	ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	80
	ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO SELETIVA DE OCORRÊNCIA DE GRUPOS DE APPRAISAL NA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DO GRUPO FOCAL .....	82

## A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de investigação e de análise utilizando a *Appraisal Theory*

### 1. INTRODUÇÃO

Aprender é uma atividade inerente ao ser humano, um processo essencial e contínuo em nosso desenvolvimento. A educação a distância (EAD) transita nas mudanças proporcionadas pelo surgimento de um novo paradigma educacional, efeito de transformações nas mais diversas esferas: econômica, tecnológica, científica, social e política (Behrens, 2011). Os paradigmas educacionais da EAD têm se transformado desde os cursos por correspondência até a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem servidos por recursos tecnológicos interativos (Moore, 2010). Neste percurso, estratégias de coleta de opinião dos alunos sobre os materiais, conteúdos, instituições e recursos vêm sendo utilizados com intuítos diversos. As características interacionais e colaborativas propostas por novas possibilidades educacionais e o novo perfil dos alunos fomentam a comunicação num processo de retroalimentação em busca de autonomia e gestão das expectativas dos envolvidos (Moore, 2010).

O processo de educação é permeado pela interação e verifica-se que a interação pedagógica vem sendo, cada vez mais, marcada pela utilização de tecnologias de informação e comunicação – TICs (Primo, 2005). Se, nas atividades mais cotidianas, as pessoas estão adquirindo mais espaço, manifestando sua satisfação ou insatisfação das mais diversas formas, na Internet, por exemplo, (des)qualificando produtos e serviços, também na educação essa manifestação se torna recorrente<sup>1</sup>. Se antes, de forma analógica (*offline*), verbal e localmente, os alunos tornavam públicas suas opiniões sobre o contexto escolar, interagindo com a comunidade mais próxima (pais, amigos, colegas, professores e funcionários da escola), agora, essas manifestações ganham espaço em mídias digitais (*online* e em tempo real) que vão muito além da comunidade local, principalmente através das redes sociais,

---

<sup>1</sup> Vide alternativas como o portal Reclame AQUI ([www.reclameaqui.com.br](http://www.reclameaqui.com.br)), que tem por objetivo ser um canal de comunicação empresa-cliente e compilar reclamações de consumidores sobre as mais diversas empresas e serviços, incluindo os educacionais.

como *Facebook* e *Twitter*, e mídias sociais, como *blogs* e *Tumblr*, tornando cada vez mais urgente a apropriação de avaliações de satisfação mais adequadas e flexíveis pelas instituições.

Enquanto estudam, os alunos estão recebendo diferentes estímulos, realizando atividades diversificadas voltadas à aprendizagem e interagindo com diferentes envolvidos no curso, em um processo constante de avaliação. Nesse sentido, a *Appraisal Theory* (AT) tenta compreender como acontece o processo de avaliação dos eventos com respostas emocionais vinculadas como resultado (Scherer, 2001, 2005; Ekman, 1992), contextualizando-o dentro de uma dimensão interacional de produção linguística (Martin e White, 2005).

Realizando atividades como Designer Instrucional (DI)<sup>2</sup>, tive oportunidade de trabalhar tanto no contexto corporativo como no educacional formal, desenvolvendo disciplinas de ensino e implantando cursos e programas de treinamento. Essas experiências foram realizadas atuando em diferentes papéis durante esse processo, executando atividades ligadas à área de Gestão Estratégica de Pessoas (subárea de Educação Corporativa), à prestação de serviço terceirizado de produção, à docência e à construção de materiais e objetos de aprendizagem (OAs). Assim, participei da criação, aplicação e tabulação de diversas formas e formulários de avaliação de satisfação do público-alvo dos projetos: os alunos. Como DI, com certeza, a análise dos resultados das respostas de tais questionários poderia se configurar um material riquíssimo para melhoria da qualidade dos materiais desenvolvidos. No entanto, pude perceber que esses instrumentos, em geral, ficam restritos a formulários com perguntas fechadas que, apesar de pleitearem alguma flexibilização através da adoção de gradação na análise das assertivas dispostas (ex.: concordo plenamente > concordo > neutro > discordo > discordo plenamente), não oferecem personalização suficiente para registro das emoções dos alunos. Embora alguns questionários até apresentem perguntas abertas (com campo de resposta livre e dissertativo), a formalização pleiteada pelo recurso acaba censurando as respostas oferecidas pelos alunos. Considerando-se tal experiência

---

<sup>2</sup> De acordo com a CBO (Classificação Brasileira de Ocupações), disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf> (acesso em 08/04/2013): profissional que implementa, coordena e planeja o desenvolvimento de projetos educacionais, em modalidades diversas (EAD, *blended learning* e presencial), em diferentes níveis de ensino, adotando metodologias, recursos e técnicas para incrementar o processo de ensino e aprendizagem. Seu foco está, ainda, no fomento ao trabalho coletivo, viabilizando estratégias de participação e comunicação entre os sujeitos da comunidade escolar/educacional.

e tais constatações, tornou-se evidente a necessidade de investigação de possibilidades de busca e análise de dados que evidenciem emoções e sensações dos alunos em contextos e atividades de modo mais natural, aberto e flexível.

Para tanto, este trabalho lida com a AT em duas diferentes perspectivas: (i) *appraisal*<sup>3</sup> enquanto aspecto linguístico fundamentado na Linguística Sistêmico-funcional (LSF) e (ii) *appraisal* como abordagem da Psicologia Cognitiva (PC). Na perspectiva linguística, a AT aborda a linguagem de avaliação, atitude e emoção de forma a compreender as relações estabelecidas entre os falantes através da linguagem e suas respectivas escolhas linguísticas para representá-las (Martin e White, 2005). Pode-se dizer que a AT se preocupa com os mecanismos linguísticos voltados ao compartilhamento de emoções, preferências e normas e com a forma como os falantes se posicionam em relação aos seus textos e aos outros falantes (Martin e White, 2005). Dentro da perspectiva psicológica, segundo Johnstone et al. (2001), a AT foca o processo envolvido na elicitación de respostas emocionais, considerando que a avaliação cognitiva dos estímulos e eventos aciona emoções diferentes a partir do processo de *appraisal*. Segundo Ellsworth e Scherer (2003), a AT tem por objetivo mais do que descrever as emoções, mas, sim, tentar explicá-las na sua relação com o processamento da informação, já que a avaliação das circunstâncias desempenha um papel importante no tipo de resposta emocional produzido.

Este trabalho tem por objetivo compreender como a AT pode ser utilizada para apoiar a investigação e a análise da emoção de satisfação de alunos de cursos EAD. Tal aspecto emocional foi elencado a partir da indicação de realização de “avaliação de satisfação” proposta por Kirkpatrick (2010) e da relevância do assunto nas anotações de Moore (2010), como indicativo importante para qualificação de cursos EAD.

Para tanto, inicialmente, ele busca compreender como se define uma emoção e como se caracteriza o processo de *appraisal*; e, por fim, investigar de que maneira a

---

<sup>3</sup> O termo *appraisal* será mantido em sua versão original, em inglês, bem como a denominação da teoria voltada ao seu estudo (*Appraisal Theory*), com a intenção de manter a sintonia entre as duas abordagens aqui apresentadas (Psicologia Cognitiva e Linguística Sistêmico-funcional). Além disso, tal escolha mantém consonância com a indicação de Vian Jr. (2009, p. 102) de diferenciá-lo de outros estudos sobre avaliação.

análise linguística proposta pela AT pode contribuir para o entendimento da emoção de satisfação dos alunos de cursos EAD.

O percurso pretendido por este trabalho parte da investigação teórica para entendimento do que contempla o termo “emoção”, compreensão da linguagem utilizada para expressar satisfação/insatisfação por parte dos falantes e sua representação, passando pela realização de grupo focal para investigar a emoção da satisfação de alunos de cursos de graduação a distância de instituição de ensino superior. Esse caminho será percorrido com o apoio da análise linguística fundamentada pela *Appraisal Theory* (AT) - considerando a visão dos linguistas Martin e White (2005) -, além da teoria psicológica de emoção do psicólogo cognitivo Scherer (2001, 2005).

## 2. REVISÃO TEÓRICA

No contexto deste trabalho, a AT é utilizada sob duas perspectivas que se relacionam: uma de fundamentação da Psicologia Cognitiva (Scherer, 2001, 2005) e outra da Linguística, amparada nos estudos da Linguística Sistêmico-funcional (Halliday, 2009; Martin e White, 2005).

Na primeira perspectiva, são perpassados conceitos relacionados ao entendimento de emoção como resultado do processamento cognitivo e, conseqüentemente, de *appraisals*, que são o processo de avaliação de estímulos contemplados por esse processamento. Segundo Ellsworth e Scherer (2003), a AT tem por objetivo mais do que descrever as emoções, mas, sim, tentar explicá-las na sua relação com a interpretação individual das situações, já que a avaliação das circunstâncias desempenha um papel importante no tipo de resposta emocional produzido.

A segunda perspectiva, de abordagem linguística, agrega a análise da língua enquanto resultado daquela elaboração e a respectiva utilização de mecanismos (escolhas lexicogramaticais) para o compartilhamento de emoções (Martin e White, 2005).

O vínculo entre as duas abordagens se aplica para a compreensão da emoção como um todo, num panorama que se estende desde seu processamento cognitivo até sua elaboração como linguagem, pois, nesse sentido, itens lexicais são vistos como representações emocionais. Ainda segundo Johnstone et al. (2001), a AT pode ser usada para explicar propriedades do “discurso emocional”. Considerando-se essa constatação, este trabalho pondera que as duas abordagens analisadas da teoria se complementam, de forma a oferecer uma visão mais completa do processo cognitivo e linguístico de *appraisal*. Pensando-se na abordagem linguística, um *appraisal* é um recurso semântico-discursivo de produção de significado. Esta seção do texto trata dessas duas perspectivas e sua fundamentação teórica, apresentando o conceito de emoção e sua relação com a AT.

## 2.1. Entendimento de “emoção” no contexto de pesquisa

Um dos conceitos fundamentais para a compreensão da AT é o termo “emoção”, pois o processo de *appraisal*, considerado sob uma perspectiva psicológica, resulta frequentemente em manifestações emocionais, tais como expressões faciais, reações fisiológicas, como aumento dos batimentos cardíacos, mudanças no tom de voz e verbalização. Esse conceito é comumente utilizado, porém de forma generalizada, gerando definições muito distintas (Scherer, 2005), além de se mesclar e confundir com outros termos tomados como relacionados ou sinônimos, como “sensação”, “humor” e “sentimento”, a saber suas diferenças:

- Sensação: reflexo primitivo, limitada à estimulação presente, processo cognitivo básico;
- Humor: estado mais ou menos consistente<sup>4</sup> de experiência de afeto entre pessoas;
- Sentimento: experiências afetivas duradouras.

Ekman (1999) destaca que existem mais “palavras emocionais” do que emoções propriamente ditas; há termos que se referem a outros aspectos de uma emoção e suas respectivas respostas e manifestações. Para delimitar o que seria uma emoção, o autor salienta que esses aspectos chegam a ser centrais para o entendimento do conceito, num processo de retroalimentação a partir das avaliações das mudanças ocorridas para cada emoção (Ekman, 1999, p.55):

The subjective experience of emotion, how each emotion feels, is for some at the center of what an emotion is. This presumably includes physical sensations, and other feelings which are the consequence of feedback from the various response changes which occur uniquely for each emotion. [...]

[...] Each emotion is not a single affective state but a family of related states.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Relativamente estável ao longo do tempo.

<sup>5</sup> “A experiência subjetiva de emoção, como cada emoção se faz sentir, está para alguns no centro da conceituação de uma emoção. Isso presumivelmente inclui sensações físicas e outros sentimentos que são consequência do *feedback* de várias mudanças de respostas que ocorrem unicamente para cada emoção. [...]

Cada emoção não é um estado afetivo isolado, mas uma família de estados relacionados.” (Ekman, 1999, p. 55)

Assim, emoções são reações limitadas no tempo, focadas em um objeto, geralmente relacionadas a um gatilho (externo ou interno), podendo apresentar componentes fisiológicos, reações psicológicas e reações comportamentais.

Para Scherer (2005), a emoção é reflexo da percepção individual das circunstâncias, numa relação intrínseca entre pensamento e sentimento, em que as formas de interpretação do ambiente são emocionais e as emoções influenciam os pensamentos.

Martin e White (2005, p. 42) destacam que a emoção é um recurso fisiológico expressivo inato. A definição de emoção para a AT é coerente com a perspectiva apresentada por Scherer (2005), incluindo um componente cognitivo, de processamento de informação, ao modelo de processo biológico de emoção, passando a defini-la como um episódio de mudanças inter-relacionadas e sincronizadas no estado de todos (ou na maioria) os subsistemas orgânicos<sup>6</sup>, em resposta à avaliação de um estímulo (interno ou externo). Nessa perspectiva, o componente cognitivo (*appraisal*) tem papel fundamental no acionamento de uma emoção, visto que os subsistemas funcionam independentemente a maior parte do tempo, realizando outras funções. Segundo Scherer (2005, p. 698-699), “a natureza especial de uma emoção como um constructo hipotético consiste na coordenação e sincronização de todos os sistemas, durante um episódio de emoção, direcionados por um *appraisal*”. Logo, um *appraisal* é justamente a avaliação que se faz dos objetos e eventos a partir de seu significado para o indivíduo (Scherer, 2001, 2005), como mostra a figura 1:



Figura 1 – Representação do processo de *appraisal* (baseada em Scherer, 2005)

---

<sup>6</sup> Processamento da informação (sistema nervoso central), suporte (sistema nervoso central, sistema nervoso endócrino e sistema nervoso autônomo), execução (sistema nervoso central), ação (sistema nervoso somático) e monitoramento (sistema nervoso central).

Considerando-se o bem-estar individual e os papéis desempenhados pelos subsistemas orgânicos, Scherer (2005) ainda lista funções que são realizadas pelas emoções: (i) avaliação de objetos e fatos (*appraisal*), (ii) regulação do sistema, (iii) preparação e direcionamento da ação, (iv) comunicação da reação ou intenção comportamental e (v) monitoramento do estado interno e da interação do organismo com o ambiente. Cada uma dessas funções é ligada a componentes emocionais distintos, conforme quadro a seguir<sup>7</sup>:

<b>Função da emoção</b>	<b>Componente da emoção</b>
Avaliação de objetos e fatos ( <i>appraisal</i> )	Componente cognitivo
Regulação do sistema	Componente neurofisiológico
Preparação e direcionamento da ação	Componente motivacional (tendência para a ação)
Comunicação da reação ou intenção comportamental	Componente motor (expressão facial e vocal)
Monitoramento do estado interno e da interação do organismo com o ambiente	Componente subjetivo (experiência emocional)

Quadro 1 – Funções e representações da emoção (baseado em Scherer, 2005)

Dentro dos estudos realizados junto a alunos de cursos EAD, Longhi et al. (2009) explica que:

No modelo de Scherer, o processo de avaliação cognitiva (*appraisal*) de um fenômeno afetivo é contínuo. (...) A emoção é descrita como um “dispositivo sintonizador”, constituído por cinco componentes (cognitivo, fisiológico, motivacional, expressão motora e de sentimento subjetivo) com funções específicas nos subsistemas orgânicos correspondentes, que, de forma constante e dinâmica, verifica e ajusta as mudanças afetivas através de um contínuo monitoramento do ambiente físico e social. Logo, a emoção é percebida como um processo de sincronização desses componentes. (Longui et al., 2009)

<sup>7</sup> Baseado em Scherer, 2005, p. 698.

Ao tratar de *appraisals*, Ekman (1999) relembra que, anteriormente, em 1977, propusera dois mecanismos diferentes de avaliação de estímulos: (i) um mecanismo automático, baseado em reflexo não consciente, que processa o estímulo e responde com uma determinada emoção – *automatic appraisal*; (ii) outro mecanismo, mais devagar, extensivo, de processamento consciente e deliberativo do estímulo, que seleciona cognitivamente a emoção modulada – *extended appraisal*. Segundo Ekman (1999, p. 52), as respostas emocionais acontecem, muitas vezes, como formas de reação a palavras e eventos complexos e indiretos, a partir de deliberação consciente.

Lazarus (apud Eysenck e Keane, 2005) determina dois tipos de *appraisal*: primário (avaliação do significado de uma situação para o bem-estar individual) e secundário (avaliação da habilidade individual de lidar com a situação). Nesse sentido, tanto aquela avaliação do significado como essa habilidade individual estão ligadas às percepções e distinções de interpretação individuais e subjetivas dos eventos, contaminadas, ainda, por diferenças culturais. Ellsworth e Scherer (2003, p. 584) destacam que o “universal” é o vínculo entre padrões de *appraisal* e emoções (“the if-then contingency”), enquanto o restante pode variar de forma muito ampla, determinando diferenças nas experiências emocionais.

No que tange a diferentes tipos de *appraisal*, Scherer (2005, p. 701) faz distinção entre intrínseco e extrínseco, também chamado por Lazarus (1991) de transacional. O processo intrínseco envolve avaliação de elementos considerando aspectos genéticos e preferências aprendidas, sem considerar necessidade e objetivos individuais. Por outro lado, o processo extrínseco leva em consideração necessidades, desejos e metas individuais.

A expressão vocal é um dos componentes emocionais destacados por Scherer (2005) e tratado por Johnstone, Reekum e Scherer (2001) como produto da relação entre *appraisals*, respostas fisiológicas e reações motoras e expressivas. Para Johnstone et al. (2001, p. 272), ela é modulada por traços específicos de linguagem (fonemas, vogais, consoantes, gramática, pausas e entonação). Os autores salientam que respostas emocionais são expressas pela estrutura gramatical e pelo conteúdo semântico da fala, marcadas pelo processo cognitivo de planejamento linguístico, mas, também, por sua manifestação através de outras características,

como tom de voz, pausas e entonação. Nesse sentido, ao tratar dos efeitos do processo de *appraisal* na expressão vocal, Johnstone et al. (2001) apresentam duas categorias: (i) *push effects* (resultados de adaptações fisiológicas e motoras produzidas por *appraisals* específicos) e (ii) *pull factors* (fatores socioculturais que contemplam regras de linguagem e influência de contextos sociais)<sup>8</sup>.

Os estudos de Johnstone et al. (2001) lidam com propriedades emocionais da produção vocal, enfatizando respostas fisiológicas de efeito direto. Nesse sentido, os autores levantam os seguintes efeitos:

- i. Relevância/importância: a intensidade de uma resposta emocional depende do grau de relevância do estímulo para as necessidades correntes do organismo e seu bem-estar;
- ii. Expectativa: um estímulo inesperado tende a gerar uma resposta de direcionamento da atenção e de recursos cognitivos com o objetivo de identificá-lo e significá-lo perante o contexto. Algumas vezes, mudanças repentinas de foco e de atenção acabam por interromper processos em andamento no organismo, incluindo o planejamento linguístico e a produção vocal;
- iii. Condutividade: um evento é considerado favorável quando sua ocorrência ajuda a conduzir ao relaxamento;
- iv. Potencial de enfrentamento: quanto mais acentuado, mais facilmente é possível lidar com estímulos não esperados;
- v. Padrões individuais e sociais: seus efeitos na fisiologia da produção vocal são mais sutis, mas mais claros nas escolhas de planejamento linguístico.

Para a compreensão de todo esse processo de encadeamento gatilho-*appraisal*-emoção, Demir et al. (2009) destacam que, dentro do contexto da Psicologia Cognitiva, considerando as perspectivas de Fridja (1986) e Lazarus (1991), um *appraisal* é “uma rápida avaliação de uma situação com relação ao bem-estar individual”<sup>9</sup> (Demir et al., 2009, p. 42).

---

<sup>8</sup> Johnstone et al.. (2001) direcionam sua pesquisa para os *push effects*, considerando as mudanças em estruturas anatômicas diretamente envolvidas na produção vocal e os efeitos psicobiológicos que afetam diretamente a expressão vocal.

<sup>9</sup> Tradução minha.

Há duas abordagens distintas na Psicologia Cognitiva relacionadas ao processo de *appraisal*: uma temática e outra componencial. A abordagem temática trata as avaliações através de temas, que são descrições dos significados das situações de forma geral, pleiteando a construção referencial. Por exemplo, ao investigar a experiência emocional de um aluno em um curso, poderia ser utilizada uma pergunta ampla (“Como você se sentiu durante a realização do curso? Qual o motivo de você se sentir assim?”) e poderiam ser coletados dados a partir dela, numa leitura integral do evento. Enquanto isso, a abordagem componencial tem por objetivo tratar as avaliações a partir da compreensão de seus componentes constitutivos, enfocando questões múltiplas a respeito do mesmo evento com a intenção de entender os gatilhos e características das emoções acionadas. Assim, essa segunda abordagem pode apoiar uma análise mais minuciosa do processo de avaliação de um curso a distância, visando ao entendimento de aspectos diversos relacionados ao processo de satisfação/insatisfação de um aluno com relação ao seu curso. Isso implica em um número maior de perguntas sobre um mesmo aspecto a ser avaliado, por exemplo, na tentativa de desmembrar a experiência emocional para investigação de seus *appraisals* constituintes. De acordo com Johnstone et al. (2001, p. 273), mesmo que, em geral, algumas respostas emocionais sejam resultado de *appraisals* individuais, a ocorrência de padrões, na maioria das vezes, é gerada de forma interativa, resultante de combinações de *appraisals* simultâneos e cumulativos.

Para efeito de estudo e orientação da pesquisa, serão considerados os componentes de *appraisal* levantados por Demir et al. (2009, p. 43) a partir da análise de recorrência dos modelos propostos por Smith e Ellsworth (2005), Fridja (1986), Ortony, Clore e Collins (1988), Lazarus (1991), Roseman (2001) e Scherer (2001)<sup>10</sup>. No estudo de Demir et al. (2009), foram analisados os padrões relacionados a quatro emoções: felicidade/alegria (*happiness/joy*), contentamento/satisfação (*contentment/satisfaction*), raiva/irritação (*anger/irritation*) e desapontamento/insatisfação (*disappointment/dissatisfaction*). A análise dessas emoções identificou que existem padrões de *appraisal* correspondentes. Esse conjunto de componentes constitutivos (abordagem componencial) é formado por sete elementos, conforme quadro a seguir.

---

<sup>10</sup> A proposta de sete componentes foi uma “leitura” de todos os modelos referidos para o design, a partir de uma pesquisa de experiência com produtos (não serviços de educação).

<b>Componente</b>	<b>Pergunta associada</b>
Consistência do motivo ( <i>motive consistency</i> )	Como o estímulo está relacionado ao que eu desejo?
Prazer intrínseco ( <i>intrinsic pleasantness</i> )	De que forma essa situação é prazerosa?
Confirmação da expectativa ( <i>expectation confirmation</i> )	Minhas expectativas com a situação se confirmaram?
Conformidade com padrões ( <i>standard conformance</i> )	Como essa situação se relaciona com meus padrões, crenças e normas sociais?
Agente ( <i>agency</i> )	Quem ou o quê é responsável pela situação?
Potencial de enfrentamento ( <i>coping potential</i> )	Como posso interferir na situação?
Certeza ( <i>certainty</i> )	Estou certo sobre a situação?

Quadro 2 – Componentes constitutivos de uma emoção – abordagem componencial da AT (Demir et al., 2009<sup>11</sup>)

Emoções diversas são elencadas por diferentes componentes de *appraisal* e tornam-se distintas de acordo com aqueles componentes envolvidos e com a maneira com que se relacionam. O componente de *appraisal* mais fortemente associado à ocorrência das emoções avaliadas dentre os sete analisados na pesquisa empreendida por Demir et al. (2009) foi o de consistência do motivo. Por configurar um elemento tão relevante e de mais complexidade, ele foi dividido em (i) motivos gerais, que abraçam razões e necessidades humanas compartilhadas de forma mais ampla; (ii) motivos contextualizados, que são especificações dos motivos

<sup>11</sup> Traduções dos componentes e das perguntas são minhas.

anteriores, dependentes das situações; e (iii) objetivos de interação, que se relacionam com a operação e manutenção das situações.

Observa-se, na relação indicada pelos autores ao estabelecerem padrões de *appraisal* para cada emoção, que as emoções de satisfação e insatisfação não estão sendo analisadas numa relação de oposição, estabelecendo o par satisfação/insatisfação. A análise componencial entende que cada uma dessas partes é uma emoção distinta, mesmo que configurando duas faces de um mesmo processo. Assim, neste trabalho, a oposição satisfação-insatisfação será compreendida como dois extremos de um mesmo eixo (eixo de contentamento<sup>12</sup>), contudo, atraídos por *appraisals* distintos. Assim, apesar de considerar uma relação de gradação, a intenção é percebê-las como um movimento que vai além da polarização positivo (satisfação) e negativo (insatisfação). Nessa perspectiva, a interpretação dos dois termos enquanto emoções diferentes e presentes na EAD pode revelar que é possível que elementos que fazem um aluno se sentir satisfeito à sua ocorrência poderão não ser determinantes de sua insatisfação se estiverem ausentes. Por exemplo, um aluno pode se sentir satisfeito por ter interagido com os colegas durante o curso que realizou, mas isso não significa que ele se sentirá insatisfeito na ausência de interação. Nesse sentido, é importante destacar que, segundo Demir et al. (2009, p. 44), o componente de *appraisal* associado à emoção avaliada de forma mais consistente é o de confirmação das expectativas.

## 2.2. Embasamento linguístico da *Appraisal Theory*

Esta seção tem por objetivo apresentar um panorama geral sobre as bases teóricas da perspectiva linguística da *Appraisal Theory*, localizando-a dentre os estudos da Linguística Sistêmico-funcional (LSF). De acordo com Hunston (2011) e Martin e White (2005), a AT se encontra dentro da tradição da LSF. Gouveia (2009, p. 14) destaca a LSF como uma teoria geral que trata do funcionamento da linguagem de maneira descritiva guiada pelo próprio uso.

<sup>12</sup>

Satisfação: alegria, contentamento, prazer  
(<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=satisfa%C3%A7%C3%A3o>)

Dentro do cenário da LSF (Halliday, 2005, 2009; Eggins, 2004), a linguagem é percebida como um sistema operado pelos falantes para a construção do significado. Para Hunston (2011), nesse sentido, a linguagem é concebida como um sistema de escolhas e a AT enfoca os recursos semânticos, pensando nos significados produzidos e não só nos padrões linguísticos que ocorrem para tal manifestação. Dessa maneira, para a LSF, “sistema e estrutura são faces complementares do potencial de significado” que a língua representa (Martin e White, 2005, p. 17). Essas duas noções retomam, de acordo com Martin e White (2005), as relações paradigmáticas e sintagmáticas propostas por Saussure: paradigma está para sistema e sintagma está para estrutura. Halliday (2004, p. 22), ainda destaca que estrutura contempla padrões e regularidades de “*o que vai junto com o quê*” e sistema, por outro lado, “*o que poderia ir no lugar de o quê*”. A língua é um potencial latente de significado porque sua materialização se dá como resultado das escolhas do falante. A contribuição da LSF é tratar unidades de estrutura como um todo que funciona como ponto de partida do sistema (Martin e White, 2005, p. 13), implicando no reconhecimento de metafunções linguísticas (apresentadas ao final desta seção).

Assim, a língua não pode ser considerada apenas como um agrupamento de regras, mas, sim, como um conjunto de recursos com o qual os falantes contam para fazer escolhas lexicogramaticais que desencadeiam a produção de sentidos. Segundo Halliday (2005, 2009), todo ato linguístico é um ato de escolha, mesmo que em diferentes níveis. A LSF opera com a noção de lexicogramática, abraçando duas partes de um mesmo fenômeno, com ênfase no fato de que palavras e suas combinações é que permitem a construção de sentenças. Halliday e Webster (2009) destacam que o sistema linguístico é formado por três níveis: no topo, o sistema semântico; no meio, a lexicogramática; na base, a realização morfológica e fonológica, conforme figura a seguir:

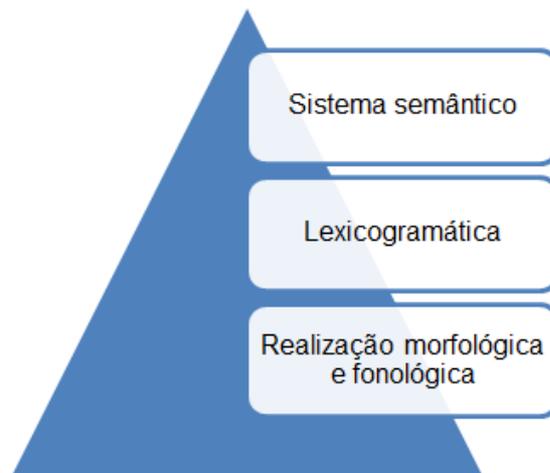


Figura 2 – Representação da organização dos níveis que formam o sistema linguístico (baseado em Halliday e Webster, 2009)

De acordo com Gouveia (2009), sistema semântico envolve aquilo que o falante pode significar e lexicogramática o conjunto do que o falante pode dizer. Segundo Halliday e Webster (2009), ainda há uma relação entre o sistema semântico e os demais níveis. Ele é baseado na lexicogramática e num sistema de palavras. Assim, outra representação que ilustra como os níveis se comportam pode ser:



Figura 3 – Representação do sistema semântico em sua dependência com os demais níveis do sistema linguístico (baseado em Halliday e Webster, 2009)

Essa relação de interdependência é evidenciada por Martin e White (2005) ao tratar da noção de realização, na qual a linguagem é um sistema semiótico estratificado, com três ciclos de codificação pensados em diferentes níveis de abstração:

- i. Fonologia (som, língua falada) e grafologia (escrita, ortografia, *layout* e formatação textual);
- ii. Gramática e léxico (padrões de palavras e estruturas);
- iii. Semântica discursiva, que se preocupa com o significado além das frases e orações, com os textos propriamente ditos.

O nível semântico-discursivo preocupa-se com a organização do sentido, incluindo algumas questões importantes, que fazem com que os *appraisals*<sup>13</sup>, enquanto manifestações linguísticas, sejam alocados nessa camada. Segundo Martin e White (2005, p. 9):

This level is concerned with various aspects of discourse organisation, including the question of how people, places and things are introduced in text and kept track of once there (identification); how events and states of affairs are linked to one another in terms of time, cause, contrast and similarity (conjunction); how participants are related as part to whole and sub-class to class (ideation); how turns are organised into exchanges of goods, services and information (negotiation); and how evaluation is established, amplified, targeted and sourced (appraisal).<sup>14</sup>

Essa estratificação é representada por uma estrutura radial abraçada pela semântica discursiva em sua camada mais exterior, intermediada pela lexicogramática e de núcleo fonológico e grafológico:

---

<sup>13</sup> Para a LSF e a AT, como mencionado anteriormente, um *appraisal* é um recurso semântico-discursivo de produção de significado.

<sup>14</sup> “Este nível está preocupado com vários aspectos da organização do discurso, incluindo a questão de como as pessoas, lugares e coisas são introduzidas no texto e como se mantêm o controle de uma vez lá (identificação); como os eventos e estados de coisas são ligados uns aos outros em termos de tempo, causa, contraste e semelhança (conjunção); como os participantes estão relacionados como parte de todo e subclasse para classe (ideação); como turnos são organizados em trocas de bens, serviços e informações (negociação), e como a avaliação é estabelecida, amplificada, orientada e originada (appraisal).” (Martin e White, 2005, p. 9)

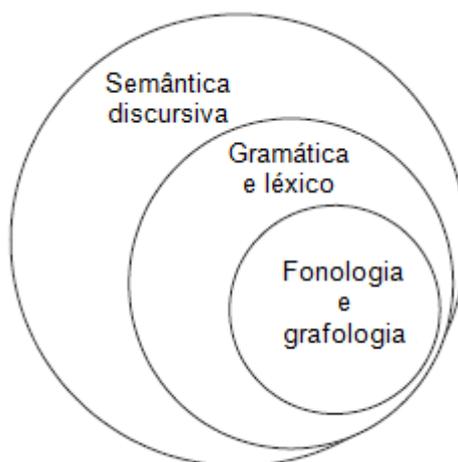


Figura 4 – Representação dos estratos da linguagem (Martin e White, 2005, p. 9)

Nessa perspectiva, apesar da imagem radial, a lexicogramática não é percebida apenas como a reunião de itens fonológicos/grafológicos, mas realizada de uma forma contínua através de padrões de palavras e estruturas. Assim, a AT enfatiza o fato de que escolhas de palavras e estruturas desencadeiam a produção de sentidos e geram os textos. A lexicogramática é tomada como recurso de construção de significado e sentido, não apenas como um conjunto de normas, numa relação em que esse processo é desenhado gramaticalmente.

O texto é a instanciação contextual do sistema linguístico (Gouveia, 2009, p. 29) ou, ainda, nas palavras de Vian Jr., “o sistema linguístico é instanciado em forma de texto”. A linguagem é composta por partículas que reunidas formam um todo que passa a constituir sentido entre os falantes. Essa construção é guiada pelas escolhas deles, embasadas em três aspectos do contexto<sup>15</sup> (Halliday e Webster, 2005; Martin e White, 2005): (i) campo (*field*), que diz respeito ao assunto tratado; (ii) relações (*tenor*), que trata do posicionamento enquanto falante e da negociação desse posicionamento; (iii) modo (*mode*), que lida com o meio de comunicação.

Ao situar a AT dentre os estudos da LSF, Martin e White (2005, p. 7) salientam que sua essência é um modelo de perspectiva múltipla, que fomenta a análise da língua em uso por diferentes prismas e enfoca a linguagem como um recurso de

<sup>15</sup> Traduções dos termos de acordo com grupo de discussão formado por linguistas brasileiros. Disponível em: [http://www2.lael.pucsp.br/~tony/sistemica/termos/db.cgi?db=default&id=default&view\\_records=1&ID=\\*esb=2](http://www2.lael.pucsp.br/~tony/sistemica/termos/db.cgi?db=default&id=default&view_records=1&ID=*esb=2). Acesso em 13/10/2013.

mapeamento de significados diversos em todos os atos de comunicação. Segundo Halliday (2004), a linguagem se caracteriza e define pelas funções que exerce dentre as atividades humanas, potencializando e complementando outras capacidades. O termo “função” atribui destaque nuclear ao aspecto comunicativo da linguagem dentro da LSF, contabilizando-o como primordial dentro da teoria, embasada na troca e na negociação de significados. Nesse sentido, além da comunicação em si, são atribuídas outras funções à linguagem. De acordo com Gouveia (2009, p.15):

[...] a linguagem serve para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprios; mas a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos, como ouvinte e falante; e, por fim, a linguagem providencia-nos a possibilidade de estabelecermos relações entre partes de uma mesma instância de uso da fala, entre essas partes e a situação particular de uso da linguagem, tornando-as, entre outras possibilidades, situacionalmente relevantes.

Para organizar aquela função nuclear da linguagem e suas demais funções, destacadas acima por Gouveia (2009), a LSF designa três metafunções linguísticas: ideacional (ou representacional), interpessoal e textual (Halliday, 2004; Martine White, 2005; Gouveia, 2009). A metafunção ideacional se relaciona com a construção das experiências, possibilitando a codificação dos significados da vivência humana, permitindo a verbalização de imagens a partir de ideias (Gouveia, 2009). Enquanto isso, a metafunção interpessoal compreende o estabelecimento de interações entre as pessoas, considerando a negociação de relações sociais (Martin e White, 2005). Esse aspecto também abraça o fenômeno de argumentação e de defesa de pontos de vista. Segundo Gouveia (2009, p.16), essa é a função linguística da codificação de significados interpessoais<sup>16</sup>. Já a metafunção textual engloba a organização do discurso, oferecendo o fluxo de informação: a linguagem é utilizada para arranjar significados ideacionais e interpessoais de forma linear e coerente (Gouveia, 2009, p. 16).

---

<sup>16</sup> Os estudos da AT dentro da LSF ficam localizados dentro da dimensão da metafunção interpessoal.

A avaliação é um processo subjetivo e intersubjetivo (Hunston, 2011) no qual ocorre expressão de opinião pessoal. Ao mesmo tempo, esse processo tão pessoal acontece no âmbito da metafunção interpessoal, localizada e influenciada, ainda, por um *framework* social e ideológico (Hunston, 2011). Todas as escolhas feitas pelos falantes, segundo ênfase de Vian Jr. (2009), são dialógicas e ideológicas, visto que elas se baseiam no contexto, em suas relações e papéis sociais e também nas relações entre os interlocutores.

Os estudos da AT encontram-se no conjunto compreendido pela metafunção interpessoal, enquanto se preocupam com os recursos linguísticos que o falante utiliza para se expressar, negociar e construir suas posições ideológicas (Martin e White, 2005). Dentro desse escopo, a teoria vai justamente se preocupar mais com a linguagem da avaliação, da atitude e da emoção, tratando também dos significados que veiculam uma variação do engajamento do falante com suas produções textuais. Para Vian Jr. (2009, p. 126), a linguagem da avaliação é permeada por todas as circunstâncias que compõem a experiência do falante:

A avaliatividade<sup>17</sup>, dessa forma, está relacionada ao sistema e cada uma das escolhas avaliativas feitas pelo usuário, permeadas por outros discursos, por suas crenças, seus julgamentos, suas experiências de mundo, afeto e diversos outros elementos contextuais e individuais serão instanciadas e realizadas no texto léxico-gramaticalmente. Isso significa que uma avaliação pode não ser assumida como tal, dependendo da relação entre os usuários, das diferenças culturais e sociais, pois um item lexical pode assumir um significado avaliativo em um contexto e não em outro. (Vian Jr., 2009, p. 126)

Hunston (2011) salienta perspectivas teóricas de abordagem (Hunston, 2011, p. 10-11) de *appraisal* enquanto fenômeno de avaliação: (i) ela pode ser tomada como ação em que os falantes se engajam, (ii) ela pode ser considerada “um grupo de palavras ou orações que expressam significado avaliativo”<sup>18</sup>, (iii) ela pode ser vista como um processo de construção de significados baseado em escolhas linguísticas, (iv) e pode ser pensada como uma função textual independente dos falantes em que o texto é o próprio agente. A perspectiva da AT de Martin e White (2005), tomada como base por este trabalho, encontra-se na terceira abordagem, aquela que

---

<sup>17</sup> Vian Jr. traduz o termo *appraisal* como “avaliatividade”.

<sup>18</sup> Tradução minha.

considera a avaliação como um sistema de significados representados na instanciação textual através de recursos linguísticos (Hunston, 2011).

Portanto, a AT se configura como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso e opera com variáveis segundo as quais a circunstância da intersubjetividade (Martin e White, 2005) se move durante a instanciação enquanto fenômeno linguístico. Ademais, a teoria funciona de forma articulada com recursos de construção de significado interpessoal: (i) negociação, que enfoca aspectos interativos do discurso, funções discursivas e estruturas compartilhadas e (ii) envolvimento, que enfoca recursos de negociação de relações (*tenor*), principalmente de poder e solidariedade. Segundo Martin e White (2005, p. 29), esses dois últimos são as dimensões vertical (poder) e horizontal (solidariedade) das relações interpessoais. A ideia de negociação de solidariedade tem impacto direto ao pensarmos sobre as escolhas e significados estabelecidos linguisticamente nas relações entre os falantes, pois a afinidade entre eles permite mais possibilidade de trocas de significados e também as torna mais ágeis, visto ser necessário “menos trabalho” para que a compreensão mútua seja alcançada (Martin e White, 2005). Quanto mais a solidariedade é alcançada, melhor os falantes se conhecem mutuamente, mais emoções eles compartilharão (dizendo até menos).

Esses recursos variam e trabalham juntos para formar aquele que é o principal escopo da AT, três domínios semânticos ou domínios interativos (Martin e White, 2005; Hunston, 2011), a saber:

<b>Domínio semântico ou interativo</b>	<b>Características</b>
Atitude ( <i>attitude</i> )	Domínio que compreende os sentimentos, as reações emocionais, os juízos de valor.
Engajamento ( <i>engagement</i> )	Domínio que evidencia o posicionamento do falante.
Gradação ( <i>graduation</i> )	Domínio que lida com diferentes níveis de força e foco.

Quadro 3 – Funções e representações da emoção (Martin e White, 2005)

Pensando assim, o domínio da atitude contempla a valoração pela qual o falante evidencia julgamentos e associa respostas emocionais ou afetivas a outros falantes ou processos; o do engajamento trata dos recursos de posicionamento do falante através do seu texto; o da gradação lida com as escolhas que evidenciam amplificação e intensificação, de forma a variar o impacto interpessoal do texto (força) e a elucidar a categorização semântica pretendida (foco). A figura 5 mostra um panorama da organização dos domínios semânticos da AT. Cada um dos domínios (engajamento, atitude, gradação) é subdividido em subsistemas para explicar o fenômeno linguístico de forma mais detalhada.

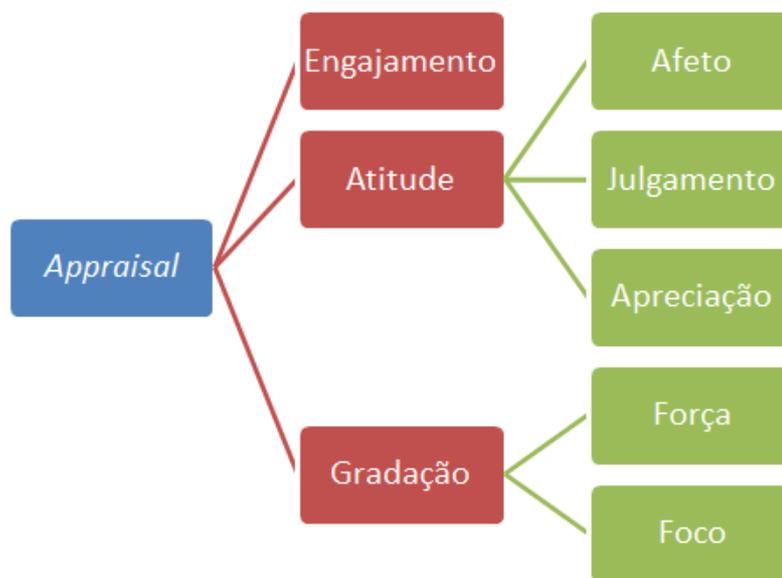


Figura 5 – Domínios e subsistemas da AT (baseado em Martin e White, 2005, p. 38)

Dentre essas categorizações e divisões previstas pela AT, aquelas que tratam do domínio da atitude possuem uma relação mais estreita com as perspectivas pretendidas por esta pesquisa. Em um cenário de avaliação de um curso, o aluno está realizando ações de avaliação linguística baseadas em suas emoções, construindo uma semântica própria ao contexto, materializada pelas escolhas lexicogramaticais que faz ao construir seu texto. Sua produção será marcada por reações acionadas pelo material, pelo conteúdo, pelo posicionamento do professor, atendimento da instituição e comportamento do grupo. Assim, cada aluno pode manifestar de forma única sua avaliação. Nesse sentido, este trabalho abordará

mais detalhadamente o domínio da atitude e seus subsistemas com vistas a fundamentar a análise linguística proposta posteriormente.

### 2.3. Domínio semântico da atitude

O domínio semântico da atitude se desmembra em outros três subsistemas (White, 2012; Halliday, 2009): (i) afeto (*affect*), que compreende a caracterização do fenômeno com referência à emoção; (ii) julgamento (*judgement*), que lida com questões éticas, com a avaliação do comportamento humano a partir de normas sociais; (iii) apreciação (*appreciation*), que absorve a avaliação de objetos e produtos a partir de princípios estéticos e outros sistemas de valor social. Essa subdivisão determina a seguinte relação:



Figura 6 – Relação entre subsistemas do domínio da atitude e diferentes aspectos de *appraisal*

A relação de afeto e emoção lida com a produção linguística como reflexo do processo cognitivo que caracteriza a ocorrência de emoções, de como os estímulos afetam os falantes. Martin e White (2005) propõem três agrupamentos principais de emoções relacionadas ao subsistema de afeto: (i) in/felicidade (*un/happiness*), (ii) in/segurança (*in/security*) e (iii) in/satisfação (*dis/satisfaction*). Ao pensar em tal subsistema do domínio da atitude, tomando-se a perspectiva do avaliador, as principais perguntas relacionadas são “como eu me sinto?” e “como isso me afeta?”. Essas indagações ligam-se à abordagem psicológica da AT, na medida em que tentam compreender e rastrear as emoções dentro da manifestação linguística do falante (Martin e White, 2005, p. 49): o primeiro agrupamento (in/felicidade) trata das “emoções do coração”, como tristeza, ódio, felicidade e amor; o segundo

(in/segurança), das emoções ligadas ao “bem-estar ecossocial”, tais como ansiedade, medo e confiança; o terceiro (in/satisfação) lida com a busca dos objetivos e as emoções vinculadas a eles, como respeito, curiosidade e descontentamento. De acordo com Martin e White (2005, p. 50), “a in/satisfação lida com nossos sentimentos de sucesso e frustração em relação às atividades nas quais estamos engajados”.

O subsistema de julgamento engloba sentidos e significados que servem à avaliação de comportamentos humanos (positiva ou negativamente), tomando como referência uma série de normas institucionalizadas. Os julgamentos, segundo Martin e White (2005) lidam com estima social, aqueles vinculados à tradição oral, ou com sanção social, os de tradição escrita. Julgamentos baseados na cultura oral são classificados por sua normalidade, capacidade e tenacidade. Julgamentos alavancados por regramentos de tradição escrita são analisados por sua veracidade e propriedade de acordo com o código (sanção social: leis, normas e convenções sociais, regras religiosas etc.) usado como base.

Se os julgamentos estão direcionados ao comportamento humano, a apreciação, por outro lado, está voltada à avaliação de produtos e processos, cobrindo as valorações estéticas e sociais, destacando as qualidades composicionais do item avaliado, em sua associação com a reação causada e seu impacto estético. Essa perspectiva, de acordo com Martin e White (2005) e White (2012), faz com que a apreciação possa ser tomada para análise a partir de três subcategorias, a saber: (i) reação, que descreve o impacto emocional das coisas sobre os falantes; (ii) composição, que contempla a análise visual, pensando-se na verificação da conformidade com convenções formais de organização; (iii) valoração, que abraça a análise a partir de convenções sociais.

Segundo Martin e White (2005, p. 57), é importante distinguir o domínio do afeto da subcategoria de reação do subsistema de apreciação: o afeto tenta interpretar as emoções das pessoas (“estou triste”) enquanto a apreciação tenta descrever as reações emocionais geradas pelas coisas/atribuídas às coisas (“uma interpretação triste da música”).

O domínio da atitude envolve significados gradativos (Martin e White, 2005). Em geral, a avaliação representada pelo domínio da atitude e suas categorias se encontra entre os polos negativo e positivo e cada significado está localizado em

uma escala de intensidade (White, 2012). Tal constatação evidencia que, apesar de ser um domínio semântico isolado, a gradação perpassa os demais na medida em que lhes empresta, principalmente, o eixo da intensidade. Martin e White (2005) salientam que tanto o afeto como o julgamento e a apreciação podem ser polarizados em negativo/positivo e alocados em uma escala de intensidade. Assim, considerado o domínio da atitude, a gradação trabalha com o ajustamento do grau de avaliação (Martin e White, 2005, p. 37).

Considerando-se os apontamentos de Martin e White (2005), a gradação se organiza em dois grandes eixos de escalabilidade: força e foco. Enquanto o primeiro opera com intensidade e quantidade, o segundo trabalha com aspectos relacionados à prototipicidade associada à perspectiva experiencial do falante (ex.: “Eles não jogam futebol **de verdade**.”). O eixo de foco enfatiza (como “futebol” no exemplo anterior) ou suaviza uma categoria (ex.: “Eles jogam **algo que se parece** futebol.”). O eixo de força, por sua vez, empresta intensificação e quantificação aos *appraisals*. A intensificação se refere principalmente a qualidades e processos. A quantificação trata do aspecto de quantidade e extensão no tempo e no espaço. Essa classificação fica assim distribuída:

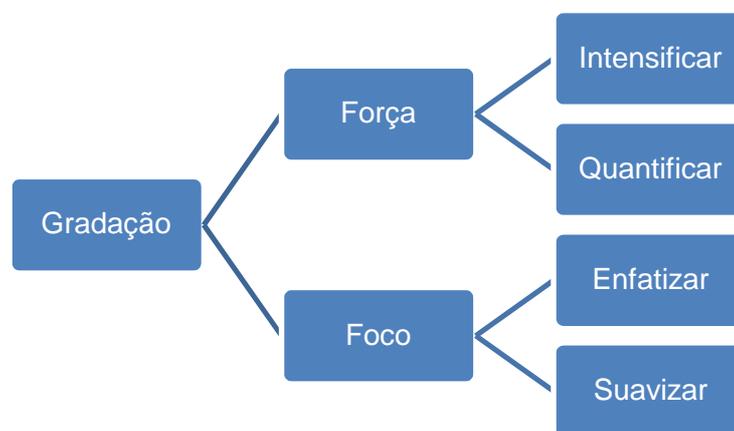


Figura 7 – Eixos da gradação (baseado em Martin e White, 2005, p. 141)

De acordo com Martin e White (2005), o processo de intensificação pode acontecer por isolamento, infusão e repetição, respectivamente, a saber: (i) um item lexical (advérbio) determina o nível de intensidade (ex.: “O curso é *muito* bom.”); (ii) a intensidade é emprestada por um item lexical de outra função semântica (ex.: “O curso é *show*.”) e (iii) a repetição de um mesmo item lexical ou a enumeração de

termos relacionados determina a intensificação (ex.: “Eu estou muito muito muito feliz com minha escolha.”). Na ocorrência de infusão, a intensidade é dada pela própria escolha lexical, sem que ela possa ser isolada do restante da instanciação, pois a deixaria sem significado completo (como no caso do exemplo, ao retirar a infusão marcada por “show”). Além disso, há um caso específico de escala máxima de intensificação: a maximização (ex.: “Eu estou *totalmente satisfeito* com meu curso.”)<sup>19</sup>.

Algumas vezes a intensificação e a quantificação se mesclam de modo que sua ocorrência pode ser classificada de forma distinta de acordo com a perspectiva analisada. Por exemplo, a instanciação “O evento foi um sucesso enorme.” evidencia quantificação quando analisada a lexicogramática de escolha do item “enorme”. Entretanto, ao tomar-se a perspectiva da semântica discursiva e sua relação com o significado, essa escolha passa a ser vista como intensificação (Martin e White, 2005, p. 150).

O domínio semântico da atitude apresenta características peculiares e complexas por se tratar da dimensão emocional do significado proposto pelas instanciações e pelas escolhas lexicogramaticais dos falantes. Segundo Martin e White (2005), a dimensão emotiva do significado fica alocada no domínio da atitude. Assim, o recorte deste trabalho de pesquisa enfoca esse domínio, pensando principalmente no subsistema de afeto e suas irradiações sobre os outros dois subsistemas do mesmo domínio, pois, de acordo com Martin e White (2005, p. 45), julgamento e apreciação são considerados “sentimentos institucionalizados”, por se tratarem do movimento do senso individual dos falantes para aquele compartilhado com os demais falantes (“valores compartilhados com a comunidade”), conforme evidencia a figura 8:

---

<sup>19</sup> Segundo Martin e White (2005, p. 147), metáforas e símiles (“significados figurativos”) também são utilizados para emprestar intensidade às escolhas lexicogramaticais e podem ocorrer por isolamento ou infusão, como explicitado no texto acima.

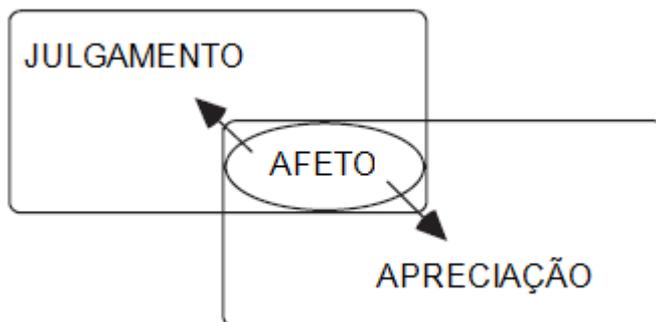


Figura 8 – Julgamento e apreciação: afeto institucionalizado (Martin e White, 2005, p. 45)

#### 2.4. Contexto de pesquisa: cenário da EAD

A EAD é o processo de ensino-aprendizagem mediado por algum tipo de recurso que permite a interação remota de seus participantes. Segundo Filatro (2007, p. 31), essa modalidade de educação tem a maior parte de sua comunicação e interação permeada por recursos tecnológicos.

Um ambiente virtual de aprendizagem, repleto de ferramentas de interação (síncrona e assíncrona), possibilita planejamento, desenvolvimento e avaliação em conjunto, através de trabalho em parceria (aluno-tutor, aluno-aluno). A interação e a comunicação é que fazem com que o ambiente seja colaborativo e construtivo, repleto de léxicos que carregam emoções. Nesse sentido, Petters (2004, p. 157) indica que “mesmo o mais poderoso ambiente informatizado de aprendizagem, equipado com os dispositivos mais modernos, continua não passando de uma aparelhagem vazia se for utilizado apenas para transportar dados ou informações”. A EAD é laborada dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, mas suas ações são constituídas por aqueles que tomam parte no processo, que é totalmente caracterizado pela interação pessoal. Essa interação acontece de forma remota e toma lugar em um espaço psicológico caracterizado por uma distância física que, de acordo com Moore (2010, p. 240), conduz a um “hiato na comunicação”. O autor ainda destaca que a qualidade de uma interação à distância está subordinada ao cuidado com que os elementos estruturais de um curso (objetivos de aprendizado, conteúdo, apresentação das informações, ilustrações, exercícios, atividades etc.)

são pensados e construídos. O maior e mais constante contato do aluno durante a realização de um curso a distância é exatamente com esses elementos estruturais, sobre os quais ele emite juízos de valor frequentemente, como um usuário de um produto/serviço educacional. O aluno realiza um processo constante de avaliação dos materiais e produtos com os quais tem contato durante a realização de suas atividades no ambiente virtual de aprendizagem.

Essa possível lacuna indicada por Moore (2010) carece de ser preenchida por técnicas especiais de ensino que visem a minimizar a possibilidade de “compreensões errôneas” entre os interlocutores (alunos, instrutores, professores, tutores etc.). Essas técnicas são fomentadas pelo novo paradigma educacional, que abarca novas alternativas de educação on-line como resposta às mudanças vigentes em diferentes áreas. Essas mudanças trazem consequências e modificações na forma como as soluções de educação são pensadas (Behrens, 2011). Para Petters (2004), a EAD faz avanços na utilização das novas TICs e adapta seus métodos às novas possibilidades dos ambientes informatizados de aprendizagem.

A colaboração virtual, com novos espaços de aprendizagem, fomenta o trabalho em parceria e em grupo, baseado em novas tecnologias de informação e comunicação. Para Primo (2005), a interação está baseada na “ação entre” os sujeitos, mediada pelas tecnologias digitais. Assim, momentos diversos de interação mais dinâmica, dialógica e natural dos participantes de um curso oferecem material muito rico em termos de escolhas lexicogramaticais com ocorrência de avaliação do curso e de suas atividades e materiais. Ademais, é interessante destacar, os diversos aspectos de um curso podem ser avaliados tanto de forma objetiva quanto subjetiva pelos alunos. Por exemplo, um aluno pode não gostar de uma determinada atividade porque ela é restrita ou seus *links* não funcionam, gerando insatisfação (emoção – domínio semântico de atitude – subsistema de afeto), mas ele também pode não apreciá-la de forma positiva pelo fato de o *layout* não lhe ser convidativo ou as cores não lhe agradarem (estética – domínio semântico de atitude – subsistema de apreciação). Ele pode, ainda, avaliar o atendimento prestado pelo suporte ou as interações com seu tutor e professor a partir de suas convenções e padrões socioculturais (ética – domínio semântico de atitude – subsistema de julgamento). Portanto, muitas são as contribuições de uma avaliação de satisfação preparada e promovida com base nas perspectivas da AT abordadas neste trabalho de pesquisa.

## 2.5. Instrumentos de avaliação de satisfação no contexto da EAD

No contexto da EAD, diversas são as fórmulas aplicadas na construção de instrumentos de avaliação de satisfação no contexto de cursos de graduação EAD. Esses instrumentos evidenciam intenções e escolhas teóricas diversificadas, além de demonstrarem os objetivos subjacentes a tal prática. Segundo Verhine e Freitas (2012), há dois modelos de avaliação da educação superior: um externo e outro interno. O modelo externo “ênfatisa a regulação, o controle e a hierarquização, em busca de controle e de produtividade e o estabelecimento de *rankings* para efeitos comparativos entre as instituições” (Verhine e Freitas, 2012, p. 17). Já o outro modelo, interno, preconiza a autoavaliação, num processo de promoção do comprometimento com a qualidade: “nessa perspectiva de avaliação, o objetivo é a melhoria institucional, individual e coletiva” (Verhine e Freitas, 2012, p. 25). Nesse sentido, a “avaliação de satisfação” contempla a dimensão de avaliação interna de instituições e se baseia nas opiniões dos alunos sobre o contexto de aplicação.

Uma das metodologias utilizadas no contexto de EAD, no que tange ao desenvolvimento de instrumentos de avaliação de satisfação, é o modelo de Kirkpatrick (2010), que orienta um processo de avaliação guiado por quatro níveis (satisfação ou reação<sup>20</sup>, aprendizagem, comportamento e resultado) que se relacionam de forma sequencial. O primeiro dos processos (avaliação de satisfação) é focado nas emoções e impressões dos participantes sobre a experiência, analisando as reações dos participantes, pleiteando uma “medida de satisfação” do aluno.

Kirkpatrick (2010, p. 37) orienta a elaboração de um formulário de avaliação de satisfação a partir de algumas diretrizes básicas, enfatizando a possibilidade de preenchimento ágil, mas com farto fornecimento de informações. Ele sugere a criação de uma lista de oito a quinze itens para apreciação, dispostos numa sequência passível de quantificação distribuída em cinco pontos (concordo totalmente > concordo > indiferente > discordo > discordo totalmente) e com algum espaço para comentários e sugestões. O autor enfatiza que o objetivo desse nível de avaliação é capturar o “estado de espírito” dos participantes, medindo sua

---

<sup>20</sup> Será preferido o termo “avaliação de satisfação” no contexto de pesquisa, para diferenciação de “reação” como subcategoria de apreciação.

percepção com relação aos diferentes aspectos de um curso ou treinamento, com o intuito de alavancar a melhoria contínua das experiências (Kirkpatrick, 2010, p. 42).

Considerando-se as emoções e as dimensões linguísticas de construção de um elemento de avaliação de apreciação ancorado na AT, aquele tipo de escala proposto por Kirkpatrick (2010), baseada em dois polos, um ponto intermediário e alguma gradação entre ele e suas extremidades, não abraça todas as perspectivas de avaliação envolvidas, visto que é muito possível que as impressões do aluno estejam justamente localizadas nos intervalos representados pela própria escala ou, ainda, que dois itens definidos com o mesmo nível de satisfação tenham provocado reações muito diferentes – o que pode ocorrer, por exemplo, ao analisar a atuação do professor/tutor em contraste com a apreciação da infraestrutura do curso, pois ambos suscitam emoções muito distintas e alavancam reações muito diferentes, que não podem ser medidas exatamente da mesma maneira: os significados de “satisfeito”, nesse caso, acionam respostas emocionais distintas.

Ao entender os gatilhos de satisfação e de resposta emocional dos alunos com os diferentes elementos de um curso, pode ser possível tomar ações preventivas no sentido de aproximar o curso como um todo das expectativas reais do aluno. A ferramenta de avaliação de satisfação, nesse caso, possui um papel importante por propiciar um momento de valorização da opinião do aluno, e pode servir de base para o desenvolvimento de estratégias para a manutenção de sua participação nas atividades, podendo ser utilizado para predição de evasão, por exemplo. Ao pensar na evasão dos alunos em EAD, Moore (2010) aponta que sua desistência durante os cursos não se deve a uma única causa e que o conhecimento de fatores prognósticos<sup>21</sup> pode ser usado para identificação de situações de risco (alunos que possam precisar de apoio adicional para concluir o curso). Segundo o autor, com o aumento da oferta de EAD, é necessária aos profissionais envolvidos na elaboração, administração e instrução “uma ampla compreensão das circunstâncias que facilitam a conclusão do curso”.

Dessa maneira, este trabalho de pesquisa se propõe a aplicar uma entrevista baseada na realização de grupo focal com o objetivo de promover uma avaliação de

---

<sup>21</sup> Fatores prognósticos de conclusão de um curso à distância: intenção de concluir (determinação manifestada), entrega antecipada (monitoramento da primeira tarefa escolar) e conclusão de outros cursos.

satisfação com roteiro de perguntas guiado pela abordagem componencial da AT para compreensão dos componentes da emoção de satisfação e posterior análise linguística a partir das categorias do domínio semântico da atitude proposto pela AT em seu enfoque linguístico, com o intuito de entender o processo de avaliação instanciado através do texto produzido pelos alunos durante a interação.

### **3. METODOLOGIA**

Considerando todos os aspectos levantados anteriormente, esta seção vem apresentar a metodologia utilizada por esta pesquisa qualitativa voltada à compreensão da emoção de satisfação de alunos de curso à distância de instituição superior de ensino, com o intuito de entender e aplicar os preceitos da AT, sejam da abordagem componencial de fundamentação na Psicologia Cognitiva sejam aqueles de cunho linguístico originados a partir dos estudos da LSF. Para tanto, serão tratados os seguintes assuntos: (i) realização de grupo focal (proposto como formato alternativo de avaliação de satisfação embasado em perspectivas linguísticas); (ii) diretrizes de análise linguística (utilização da produção vocal realizada no grupo focal).

#### **3.1. Grupo focal**

A escolha pela realização de um grupo focal está fundamentada em diversos aspectos do embasamento teórico já apresentado e foi proposto como formato alternativo de avaliação de satisfação embasado em perspectivas conceituais e metodológicas. Esta seção do texto tem por objetivo expor esses aspectos, além de definir o funcionamento desse formato de levantamento de dados escolhido.

Para Flick (2009), um grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. A produção linguística desse modelo carrega consigo características de processos de construção da realidade social e integra as narrativas dos participantes. Uma das vantagens de realizar uma entrevista com grupos focais é o “fato de estimularem os respondentes e auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos” (Flick, 2009, p. 181), além de transporem os limites das respostas de um entrevistado sozinho, esgotando mais as possibilidades discutidas, pois, segundo Flick (2009), amplia o escopo da coleta de dados. A expressão vocal, nesse caso, acontece dentro de um contexto interativo mais propício à verbalização de respostas emocionais, vinculado às formas de comunicação cotidianas e às

relações sociais: “discussões em grupo, por outro lado, correspondem à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana” (Flick, 2009, p. 182).

Segundo Scherer (2005), a verificação da experiência subjetiva de uma pessoa durante um episódio de emoção não pode ser feita através de métodos objetivos, não havendo outra maneira senão “perguntar ao indivíduo para reportar a natureza da experiência” (Scherer, 2005, p. 712). A aplicação de questionários com alternativas pré-determinadas pode influenciar as respostas e, em contrapartida, limitar as respostas oferecidas, forçando respostas por similaridade, não por especificidade. Algumas vezes, mesmo em avaliações de satisfação, há indicação da opção de resposta “outros”, indicada como uma “categoria residual” por Scherer. Ela não ajuda na especificação e detalhamento de itens levantados, mas, sim, tenta a absorção de ocorrências que não são contempladas pelo restante dos instrumentos. O autor propõe que formatos abertos de verificação podem ser mais eficientes:

To avoid such problems, researchers sometimes choose to use a free-response format, asking participants to respond with freely chosen labels or short expressions that in their minds best characterize the nature of the state they experienced. (Scherer, 2005, p. 712)<sup>22</sup>

Partindo desse princípio de Scherer e da abordagem componencial das emoções, este trabalho de pesquisa realizou grupo focal orientado por roteiro de entrevista (anexo 1) formado por perguntas abertas que tiveram por objetivo constatar componentes subjetivos da experiência emocional de satisfação dos alunos participantes. Ademais, segundo Flick, esse padrão se configura como um método “quase naturalista”, localizado dentro de uma perspectiva interacionista, demonstrando “o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão de grupo” (Flick, 2009, p. 189).

O grupo focal desta pesquisa foi realizado presencialmente e contou com quatro alunos de curso de graduação à distância. O roteiro de entrevista, baseado na AT, possui quatro blocos principais, conforme quadro a seguir.

---

<sup>22</sup> “Para evitar tais problemas, pesquisadores algumas vezes escolhem utilizar um formato de resposta livre, solicitando aos participantes que respondam com rótulos escolhidos livremente ou pequenas expressões que, em sua opinião, melhor caracterizem a natureza do estado emocional que experimentaram.” (Scherer, 2005, p. 712)

<b>Bloco</b>	<b>Descrição</b>
Aquecimento	Apresentação do moderador, dos participantes e da pesquisa.
Abordagem temática geral introdutória	Contraste entre satisfação e insatisfação e suas razões.
<i>Appraisals</i> e seus componentes	Abordagem componencial composta por perguntas que desmembram e investigam cada um dos componentes da emoção de satisfação. Além de perguntas, esse bloco contou com atividade de montagem de um “mapa” de causas das adversidades, modos de solução e responsáveis pelas causas e soluções.
Encerramento	Fechamento do encontro do grupo focal e agradecimento aos participantes.

Quadro 4 – *Overview* do roteiro do grupo focal (anexo 1)

Formulários quantitativos com respostas pré-determinadas, formados por categorizações mais padronizadas, ajudam a obter informações de natureza quantitativa (Scherer, 2005) e podem apoiar a contabilização de indicadores que retratem “percentuais de satisfação” pleiteados pelas indicações de Kirkpatrick (2010), mas não conseguem dar conta das customizações possíveis em termos linguísticos e emocionais, se considerarmos que os dois aspectos estão estritamente relacionados quando se trata de manifestar uma opinião ou juízo de valor sobre um produto ou serviço. Assim, a pretensão do instrumento de avaliação de satisfação desenhado por este projeto é de aproximar-se de uma metodologia que possa adaptar alternativas já utilizadas, mas contando com o apoio da AT, para, então, tentar prestigiar um modelo mais flexível de coleta de dados. Para isso, foram utilizadas e adaptadas, para preparação do roteiro do grupo focal, algumas das características de *design* de instrumentos propostas por Scherer (2005, p. 721), conforme listagem a seguir:

- i. Concentrar no componente da emoção, nas instâncias individuais e subjetivas da experiência;
- ii. Diferenciar qualitativamente estados emocionais diferentes;

- iii. Permitir avaliação sistemática da intensidade de uma resposta emocional;
- iv. Expandir a avaliação de satisfação para além da arbitrariedade da escolha de diferentes itens lexicais dispostos em listas e classificados gradativamente.

Com relação à análise linguística proposta por este trabalho de pesquisa, o corpus utilizado como base para transcrição seletiva é aquele do segundo e do terceiro blocos da entrevista do grupo focal, que abordaram mais detalhadamente a emoção de satisfação, contemplando, respectivamente (i) abordagem temática geral introdutória e (ii) *appraisals* e seus componentes. Esses dados serão analisados de acordo com as diretrizes dispostas a seguir.

### 3.2. Diretrizes de análise linguística

Na abordagem de Martin e White (2005), a atitude, como uma parte do sistema semântico, pode ser realizada através de diferentes estruturas gramaticais que variam em função dos participantes e processos envolvidos. Este trabalho de pesquisa visa a analisar a produção linguística de grupo focal realizado com alunos de cursos de graduação à distância a partir das categorizações e classificações dispostas pela AT. Na perspectiva apontada por Martin e White (2005), embasada em Halliday (1994), o domínio da atitude, destacado por este trabalho, é desenvolvido como um sistema semântico discursivo e, por isso, sua realização está vinculada a estruturas gramaticais diversas.

A expressão da avaliação linguisticamente pode se dar por uma série de indicadores lexicais de sentido avaliativo (Hunston, 2011). A avaliação se manifesta em itens lexicais como substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. No entanto, essa manifestação não ocorre apenas em itens isolados. Muitas vezes, uma sentença inteira é que empresta significado avaliativo ao contexto. Em outros, ainda pode haver uma estrutura avaliativa que anula o postulado anterior. Um exemplo atual dessa manifestação é a forma “só que não” (também representada pela sigla “SQN” ou pela *hashtag*<sup>23</sup> “#sqn”) utilizada nas redes sociais para assegurar o oposto da

---

<sup>23</sup> Palavras-chaves precedidas do símbolo cerquilha (#) que se tornam indexáveis por mecanismos de busca dentro de redes sociais como Twitter e Facebook.

afirmação precedente, tal como acontece em: “O dia foi muito proveitoso. #sqn”.<sup>24</sup> O mapeamento de indicadores isoladamente pode ser uma visão parcial do fenômeno avaliativo, já que, nem sempre, a avaliação é um fenômeno explícito e pode estar subjacente às escolhas lexicogramaticais realizadas pelo falante. De acordo com Hunston (2011), os significados não podem ser tomados de forma confiável a partir de léxicos isolados. Assim, tal investigação precisa ser tomada a partir do contexto, conforme indicação de Hunston (2011, p.15): “as palavras que ocorrem imediatamente antes e depois da palavra (ou oração) em consideração”<sup>25</sup>.

Uma categoria lexical tipicamente avaliativa é o adjetivo. Segundo Hunston (2011), os falantes identificam-no como avaliativo mesmo quando isolado da sentença. Assim, a análise linguística proposta nesta pesquisa considera a classe gramatical “adjetivo” como escolha lexical prototípica de manifestação de avaliação, ainda em concordância com Martin e White (2005, p. 58), que apontam que a realização gramatical canônica do domínio da atitude é o adjetivo. Essa definição guia a transcrição seletiva pela sua ocorrência nas falas produzidas durante as discussões dos grupos focais.

Whitelaw et al. (2005), ao tratar de pesquisas de análise de sentimentos, destaca que algumas abordagens deixam de lado aspectos importantes da língua, por terem uma visão parcial do processo e se deterem na classificação dos itens apenas em dicotomias, como positivo/negativo e bom/ruim. Segundo esses autores, é preciso que sejam realizadas análises mais detalhadas, com investigação de propriedades semânticas, como tipos de atitude. Além disso, os itens lexicais não devem ser considerados como “palavras individuais”, mas como “unidades atômicas” que formam grupos de *appraisal* (*appraisal groups*): grupos coerentes de palavras que juntas expressam uma atitude particular (Whitelaw et al., 2005, p. 625). Essa perspectiva está conectada àquela indicação de Hunston (2011, p.15), que apresenta o contexto como um grupo de palavras que orbitam ao redor do item avaliado. Além disso, tais considerações dialogam com a característica apontada por Halliday (apud Martin e White, 2005), de preferência por prosódia, que é característica da metafunção interpessoal, em que o significado é distribuído através de um trecho contínuo do discurso e seu efeito é cumulativo; o significado é

---

<sup>24</sup> Exemplo de ocorrência numa atualização de *status* do Facebook.

<sup>25</sup> Tradução minha a partir de: “the words occurring immediately before or after the word (or frase) under consideration” (HUNSTON, 2011, p. 15)

associado ao todo e construído através da “intrusão” dos falantes na situação de discurso.

Esses grupos de palavras, pensando-se na LSF, são considerados instanciações, ou seja, manifestações do sistema linguístico em forma de texto (Vian Jr., 2009). Para explicar o processamento da avaliação a partir da AT, Vian Jr. (2009) apresenta a figura a seguir:



Figura 9 – Representação do processamento da avaliação na AT (Vian Jr. 2009, p. 125)

De acordo com o autor (Vian Jr., 2009, p. 125 e 126), nessa representação, o “interactante” (interagente) está inserido em um contexto, determinado por suas relações sociais e emite avaliação sobre algo/alguém. Ao avaliar, ele utiliza um sistema de significados avaliativos em potencial, realizando escolhas lexicogramaticais pertinentes. Essas escolhas são determinadas pelas variáveis de registro: campo (*field*), relações (*tenor*) e modo (*mode*). É preciso que haja um “outro” que assimile a avaliação, posicionando-se em relação a ela quando necessário. No cenário de EAD pensado nesta pesquisa, por exemplo, quando o aluno emite avaliações nas redes sociais, o “outro” são seus leitores (amigos e seguidores). Na situação de grupo focal realizada, esse “outro” é tanto o moderador quanto os demais participantes.

Dado todo o referencial teórico utilizado, a análise linguística proposta por este trabalho de pesquisa tem seu ponto de partida na produção resultante da interação do grupo focal, que teve seus blocos de abordagem temática introdutória e de abordagem componencial (*appraisals* e seus componentes) investigados com o intuito de localizar grupos de *appraisal* (Whitelaw et al., 2005), promovendo a transcrição seletiva dessas instanciações a partir da ocorrência de adjetivos com

foco na avaliação do curso pelos alunos (anexo 3). Na sequência, essas instanciações foram classificadas a partir das categorias propostas por Pangesti (apud White, 2012) e complementadas pela identificação indicada por Whitelaw (2005), ambas baseadas em Martin e White (2005), conforme quadro a seguir:

Avaliador	Atitude (afeto/julgamento/apreciação)	Orientação	Gradação	Avaliado
“Pessoa que está sentindo algo (tanto emoção, julgamento ou apreciação)” (Martin e White, 2005, p. 72)	Tipo de <i>appraisal</i> expresso pela instanciação, com classificação em afeto, apreciação e julgamento e suas peculiaridades.	Positiva Negativa Neutra	Intensidade desmembrada nos eixos de força e foco e suas respectivas categorizações.	“Pessoa, coisa ou atividade que gera reação” (Martin e White, 2005, p. 72)

Quadro 5 – Proposta de análise baseada em Pangesti (White, 2012)<sup>26</sup> e Whitelaw et al. (2005)

A proposta de análise sugerida está embasada no processo delimitado por Martin e White (2005), em que há um estímulo (*trigger* – fenômeno responsável pela emoção), um participante consciente que experimenta a emoção (*emoter* – avaliador) e uma emoção experimentada (atitude). Essa configuração dialoga com aquela proposta por Scherer (2005), em que a emoção é vista como resultado de um estímulo que transita por uma avaliação (*appraisal*).

A distribuição dos grupos de *appraisal* identificados no corpus tem por objetivo fazer um mapeamento de classificação de emoções, conforme proposta de Martin e White (2005), gerando uma alternativa de organização dos significados emocionais relevantes presentes no discurso e que tomam parte no processo de *appraisal* proposto pela realização do grupo focal fundamentado tanto na abordagem psicológica quanto na abordagem linguística da AT. Assim, é possível perceber e registrar as escolhas lexicogramaticais que formalizam a realização linguística do processo de avaliação.

<sup>26</sup> <http://www.grammatics.com/appraisal/pangesti/pangesti-psy-texts.pdf> acesso em abril de 2013

#### 4. ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao longo dos blocos do grupo focal realizado com destaque para a emoção de satisfação, foram identificados grupos coerentes de palavras reunidas para expressar uma determinada atitude. Considerando-se a definição de grupo de *appraisal* (GA) de Whitelaw et al. (2005), foram mapeados, transcritos e analisados treze (13) GAs orientados por adjetivos. Todas as ocorrências foram decompostas com olhar direcionado às escolhas lexicogramaticais nos referidos adjetivos e na gradação utilizada pelos falantes, tomando-se como base a AT, com o propósito de esgotar as possibilidades de leitura e análise indicadas por Martin e White (2005). Assim, o percurso foi da realização do grupo focal como alternativa viável de avaliação de um curso EAD à análise dos GAs mapeados, conforme ilustra a figura a seguir.



Figura 10 – Percurso de análise dos GAs

A análise dos GAs foi guiada pela distribuição sugerida no quadro 5, baseada em Pangesti (White, 2012) e Whitelaw et al. (2005), realçando avaliador, atitude expressa (afeto/apreciação/julgamento), orientação da atitude (positiva/negativa), gradação utilizada (se ocorrida) e avaliado<sup>27</sup>.

O percurso cumprido e as diretrizes linguísticas empregadas determinaram os seguintes níveis de análise:

Nível de análise	Descrição do nível de análise	Observações
<b>Critério de avaliação</b>	Seleção das instanciações que prestigiam o elemento avaliado.	
<b>Verificação dos blocos do</b>	Busca do critério de avaliação dentro dos blocos do roteiro de entrevista proposto para o grupo	Descarte do primeiro e do último blocos das instanciações do grupo

<sup>27</sup> Todos os GAs elencados para análise contemplam a avaliação do curso de graduação EAD, mas enfatizam diferentes aspectos, tornando o item “avaliado” relevante à categorização.

<b>grupo focal</b>	focal.	focal realizado por não prestigiarem ocorrência de avaliação do critério definido.
<b>Mapeamento de GA</b>	Localização de item lexical equivalente a adjetivo ou elementos semanticamente relacionados.	Utilização do dicionário Aulete Digital <sup>28</sup> como base de classificação dos itens lexicais.
<b>Transcrição seletiva</b>	Realização de transcrição dos GAs localizados.	Os GAs foram transcritos em uma listagem e cada um deles foi registrado na forma de diagrama, apresentando as categorias analisadas.
<b>Identificação do avaliador</b>	Identificação do avaliador do GA (mencionado ou subentendido).	
<b>Classificação da atitude realizada</b>	Classificação da atitude apresentada na realização disposta nas escolhas lexicogramaticais do falante (aluno), a partir das possibilidades de análise propostas por Martin e White (2005).	Cada atitude foi classificada considerando também sua orientação, a partir da vivência do linguista, conforme indicação de Martin e White (2005).
<b>Identificação do avaliado</b>	Identificação do elemento avaliado pelo falante no GA.	

Quadro 6 – Níveis de análise percorridos por este trabalho de pesquisa

A transcrição seletiva foi feita respeitando-se critérios sugeridos por Schnack et al. (2005), considerando-se as características da análise pretendida. Assim, os GAs foram registrados em letras minúsculas, sem utilização de pontuação. Como a proposta é de esgotamento das possibilidades de análise a partir de Martin e White (2005), focada nas escolhas lexicogramaticais dos falantes durante o processo de *appraisal*, não foram registrados elementos para/extralinguísticos, como pausas e diferenças de tom ou volume utilizados durante a produção vocal. Os itens lexicais foram transcritos conforme a norma padrão da língua portuguesa, por não haver comprometimento da autenticidade da transcrição nesse caso, pois o foco está nos dados que evidenciam as marcas linguísticas de *appraisal*.

<sup>28</sup> Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/>. Tal dicionário com a intenção de definir itens lexicais como adjetivos, mas sem interferência de classificação mais específica.

Seguem análises das ocorrências de GA transcritas. Tais análises são apresentadas a partir de diagramas e suas respectivas características e classificações considerando-se a perspectiva de análise de Martin e White (2005).

#### 4.1. GA 1: “estou atordoado com as cadeiras”

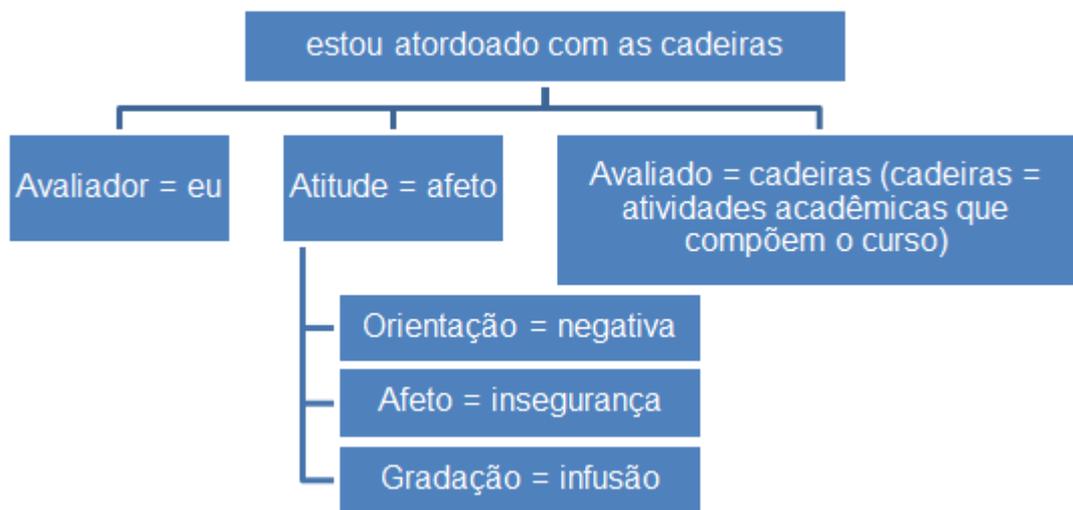


Figura 11– Análise de GA 1

Considerando-se a proposta de Martin e White (2005) e as perspectivas teóricas apresentadas, o grupo de appraisal (GA) é identificado pela escolha lexicogramatical do adjetivo “atordoado” para referir-se às atividades acadêmicas do curso (“cadeiras”). Esse GA evidencia o domínio semântico da atitude, contemplando o subsistema de afeto, pensando-se em como o estímulo (*trigger*) “cadeiras” afeta o avaliador. Nesse caso, a orientação do GA é negativa e sua gradação é de força, voltada à intensidade pelo processo de infusão, que fica evidenciada pela escolha do adjetivo “atordoado”, em que uma única palavra carrega consigo a carga semântica pretendida, determinando o nível de intensidade desejado. Considerando-se as possibilidades de afeto elencadas por Martin e White<sup>29</sup>, o adjetivo utilizado faz parte do agrupamento de in/segurança, pois trata de emoção vinculada a inquietamento e ansiedade e pode ser classificado por apresentar mesma disposição de “freaked out”, utilizado por Martin e White (2005, p. 50).

<sup>29</sup> Martin e White (2005) propõem três agrupamentos principais de emoções relacionadas ao subsistema de afeto: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação.

#### 4.2. GA 2: “eu achei que não ia ser difícil o curso EAD”

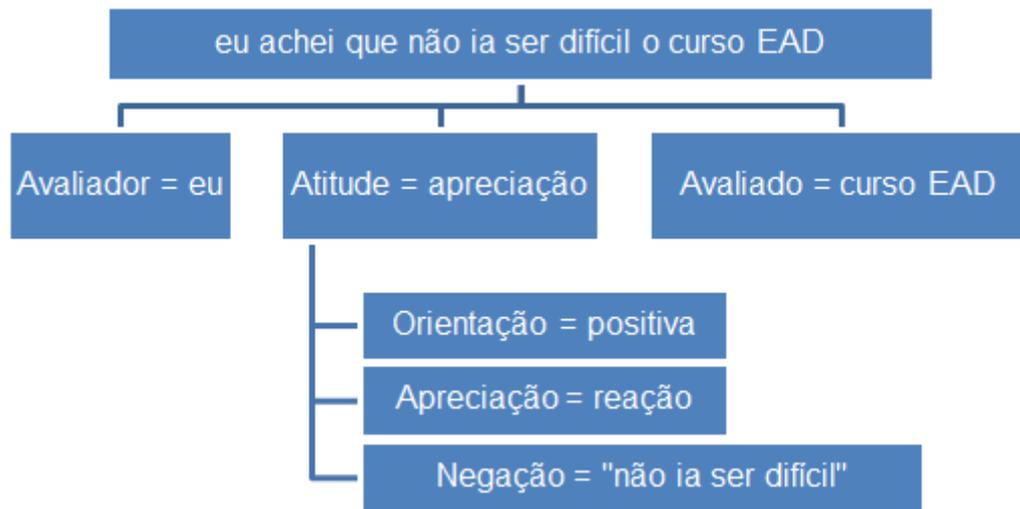


Figura 12 – Análise de GA 2

Analisando-se o GA 2 a partir dos preceitos da AT (Martin e White, 2005), a escolha lexicogramatical pela negação do adjetivo “difícil” é que orienta a avaliação do aluno sobre o curso EAD, marcando sua apreciação sobre a modalidade e o impacto emocional que lhe é atribuído (reação: “curso EAD não é difícil”). A orientação do adjetivo seria negativa, mas a utilização da negação precedente (“**não** ia ser difícil”) impacta na inversão para a orientação positiva (não difícil = fácil).

**4.3. GA 3: “é mais interessante pra mim tem sido mais interessante que o curso presencial”**

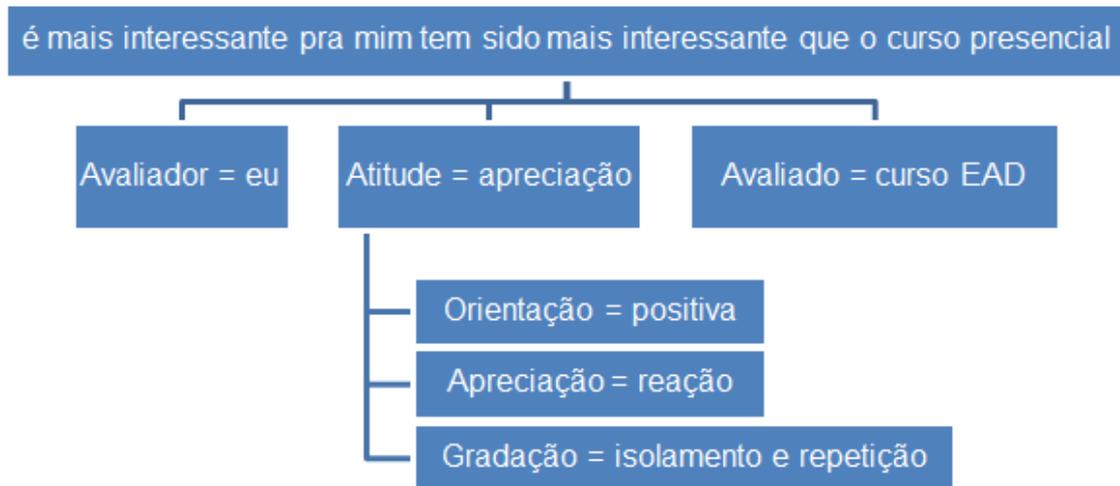


Figura 13 – Análise de GA 3

O GA apresentado no diagrama da figura 14 é marcado pela repetição do adjetivo “interessante”. A orientação de tal adjetivo é positiva e carrega gradação de intensidade realizada tanto por isolamento, presente na utilização da estrutura de comparação “mais interessante”, composta por advérbio e adjetivo (Martin e White, 2005), quanto por repetição, já que o avaliador escolheu repetir o núcleo adjetivo em duas estruturas sequenciais em um único GA para avaliar o mesmo item. Nesse GA, fica evidenciada apreciação por reação, visto que o avaliador (aluno) tenta descrever o impacto emocional do item avaliado (curso EAD) em relação à sua experiência prévia em curso presencial.

#### 4.4. GA 4: “ele é mais barato que os demais o presencial é mais caro”

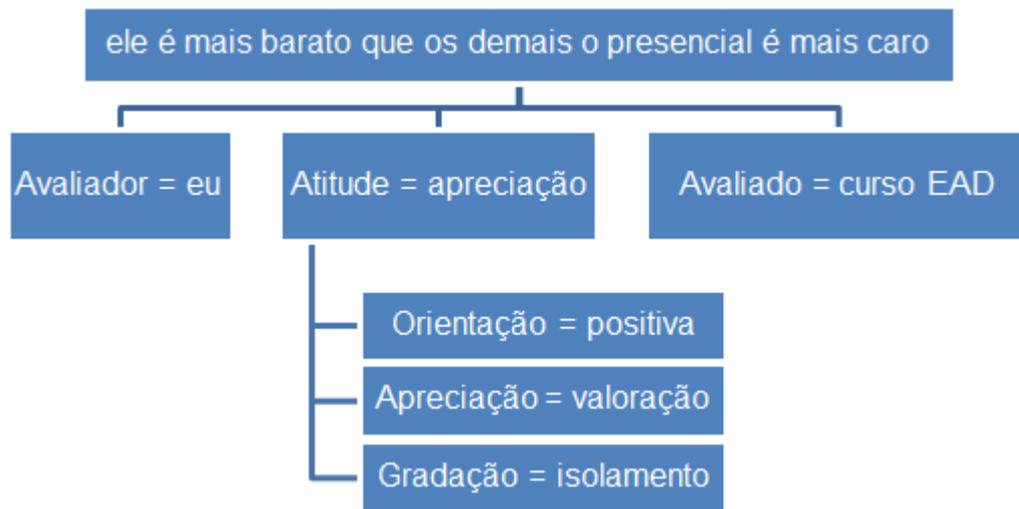


Figura 14 – Análise de GA 4

A orientação do GA 4 é positiva e há um processo de intensificação por isolamento que se dá através da escolha pelo grau comparativo (Martin e White, 2005, p. 142). Nesse GA, ocorre novamente uma estrutura de repetição que fornece destaque para uma característica avaliada pelo aluno na modalidade. A ocorrência não é mais pela repetição do adjetivo eleito, mas através da escolha do seu oposto (barato/caro). Ao utilizar esse processo, o avaliador está atribuindo valor ao item avaliado, prevalecendo uma estrutura que se presta à apreciação através de valoração, localizando-se no domínio da atitude, descrevendo análise a partir de convenções sociais.

#### 4.5. GA 5: “o que o EAD te propõe é uma coisa diferente”

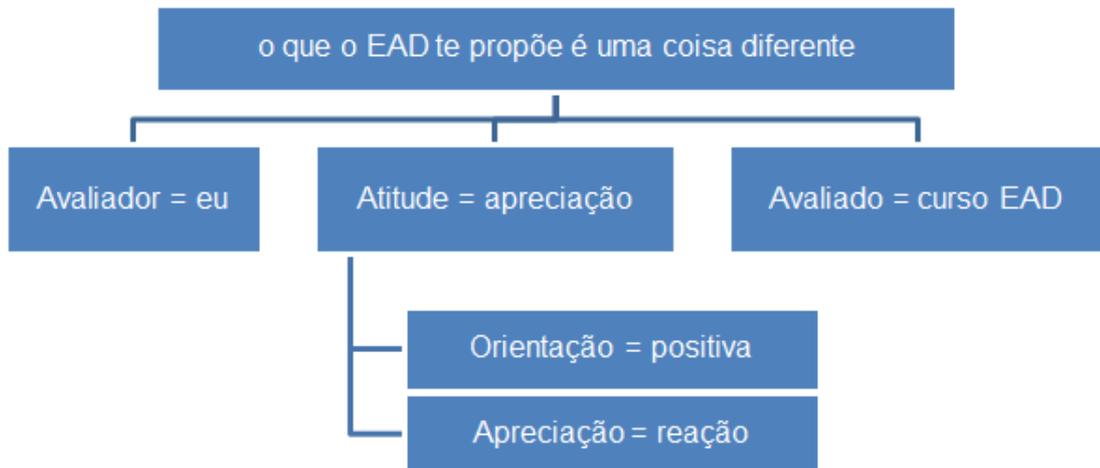


Figura 15 – Análise de GA 5

Na avaliação carregada pelo GA 5, o eixo de orientação é positivo para apresentar a reação (domínio semântico da atitude – subsistema de apreciação) do aluno ao seu curso EAD. A realização “coisa diferente” pode ser tomada com o sentido de “coisa incomum” ou “coisa especial” (Aulete Digital) e retrata o impacto emocional do item avaliado, atribuindo-lhe uma dimensão avaliativa.

**4.6. GA 6: “como estou no começo do curso pra mim ainda é tudo desconhecido”**

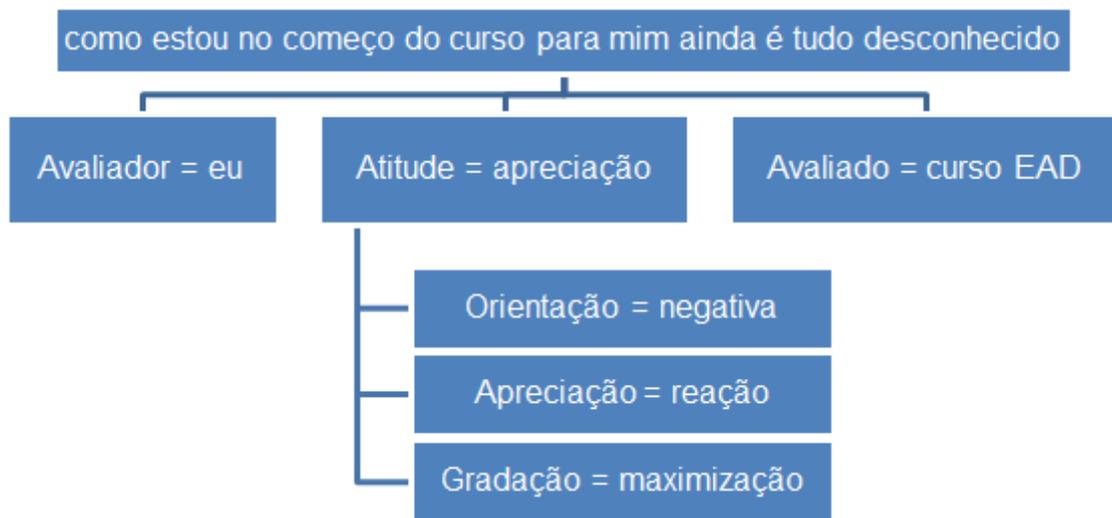


Figura 16 – Análise de GA 6

O GA 6 denota a insegurança de um aluno de começo de curso, que fica marcada pela escolha do adjetivo “desconhecido”. Neste caso, a orientação é negativa e o avaliador está fortemente marcado pela contextualização feita por ele no início do GA (“estou no começo do curso”), pela utilização de formas verbais em 1ª pessoa (“estou”) e pelo posicionamento da opinião na marcação “para mim”. O processo de gradação que permeia a construção é de quantificação (Martin e White, 2005) pela atribuição do pronome indefinido “tudo” antecedendo o adjetivo que funciona como núcleo da instanciação, visto se tratar de pronome que indica, nesse caso, quantidade: “totalidade daquilo a que se está referindo em certo contexto” (Aulete Digital). Ademais, também se considerando os apontamentos de Martin e White (2005), essa quantificação empresta intensidade ao GA, ampliando a força atribuída ao núcleo “desconhecido”. Observa-se, pelas escolhas lexicogramaticais do avaliador, o domínio da atitude, subsistema de apreciação, subcategoria de reação, pois o avaliador tenta descrever o impacto emocional de início de curso.

- 4.7. GA 7: “bom pra mim pelo menos quando bate o pensamento ali no chat como tu não tá presencial né acho legal quando as ideias fecham no chat ali acho que é uma parte gratificante como a gente não tá presencial e tal”

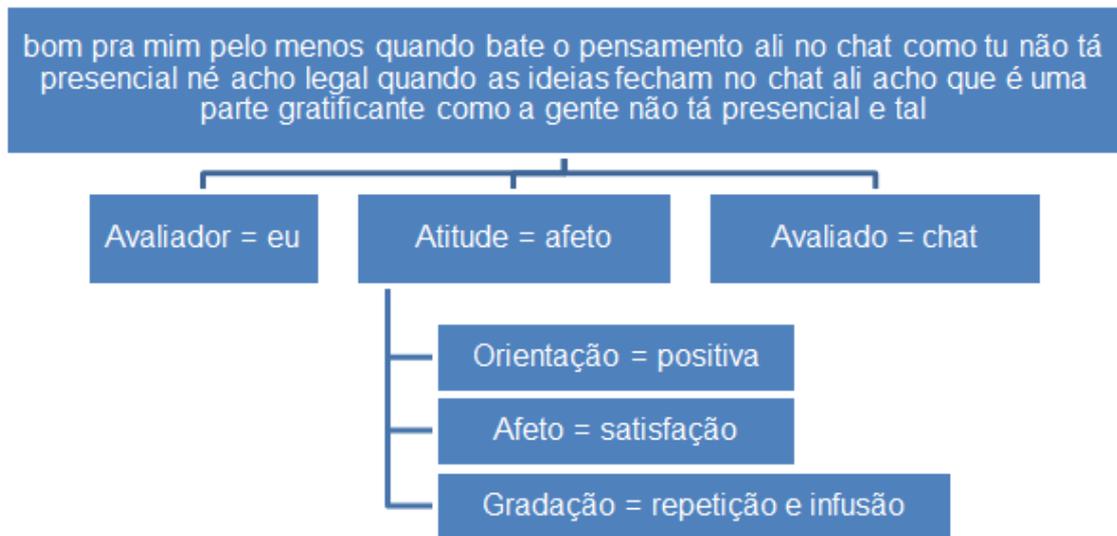


Figura 17 – Análise de GA 7

O GA 7 foi considerado à exceção do critério de busca por grupos coerentes de palavras com cunho avaliativo guiadas por apenas um adjetivo. As instanciações representadas na figura 17 poderiam ser separadas em dois GAs representados com duas estruturas nucleares: uma guiada por “legal” e outra, por “gratificante”. Contudo, sua análise conjunta mostra um fenômeno de gradação peculiar e não observado no restante do corpus. As escolhas lexicogramaticais do falante, naquele caso, apresentaram dois adjetivos para tratar do mesmo item avaliado, isto é, a realização de uma atividade síncrona com o professor/tutor (*chat*). A orientação desse conjunto é positiva e a transição marcada pela gradação entre os itens lexicais “legal” e “gratificante” realiza um modelo de intensificação que mescla repetição e infusão. Há uma repetição da marcação de força do primeiro adjetivo (“legal”) realizada pela escolha do segundo adjetivo (“gratificante”). No entanto, a repetição não se faz pelo mesmo item lexical, mas por outro que agrega intensidade por infusão ao GA, conforme indicação de Martin e White (2005, p. 141), “realizada por um item isolado que sozinho ou, pelo menos, principalmente desempenha a função de definir o nível de intensidade”.

O GA 7 fica localizado dentro do domínio da atitude, subsistema de afeto, evidenciando a forma como os aspectos avaliados afetam o avaliador. A escolha de combinação dos dois adjetivos (legal+gratificante) guia esse afeto para a emoção da satisfação. Segundo Martin e White (2005, p.50), o agrupamento de in/satisfação contempla frustração e contentamento na execução de atividades. As escolhas lexicogramaticais do GA 7 denotam o quanto o avaliador se sente satisfeito sobre os aspectos avaliados.

#### 4.8. GA 8: “quando a gente consegue responder o questionário é maravilhoso”

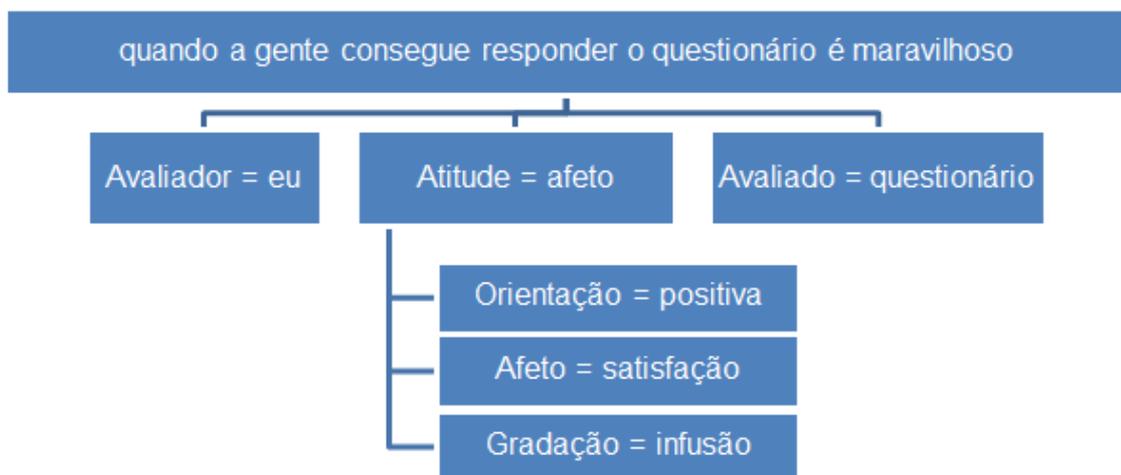


Figura 18 – Análise de GA 8

O GA representado na figura 18, durante a entrevista com o grupo focal, ocorreu na sequência do GA 7. Outro avaliador participante acrescentou a satisfação de responder a um questionário de uma atividade acadêmica e qualificou o fato como “maravilhoso”. A escolha lexical do avaliador tem orientação positiva, está localizada no agrupamento da emoção in/satisfação e sua utilização marca linguisticamente a gradação por infusão, pois o item lexical carrega em si a intensidade pretendida. O adjetivo utilizado tem sentido de algo extraordinariamente bom e é frequentemente

utilizado como intensificador, colocando a satisfação relatada em um ponto alto na escala de intensidade, pode-se dizer que muito próximo da maximização.

#### 4.9. GA 9: “às vezes o tutor não está muito bem preparado”

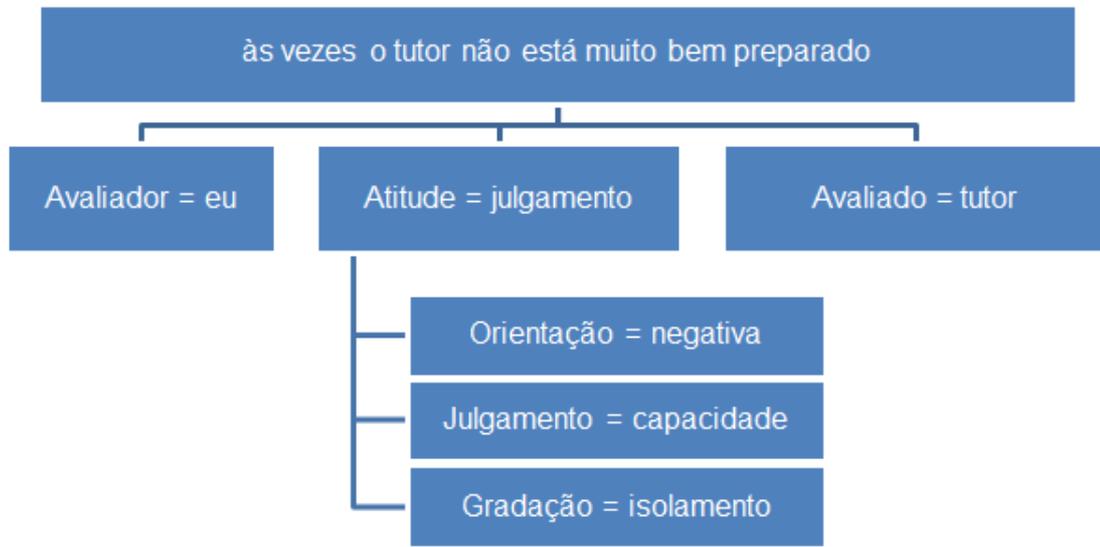


Figura 19 – Análise de GA 9

A partir dos critérios de análise propostos pela AT, o GA 9 caracteriza o subsistema de julgamento do domínio semântico da atitude e se presta à avaliação do tutor considerando sua capacidade. Utilizando-se as indicações de Martin e White (2005, p. 53), a escolha do adjetivo “preparado” pode ser comparada com “competente/incompetente”. Sua orientação é negativa, marcada pela escolha do advérbio “não” antecedente, que atribui tom de crítica ao GA, apesar da utilização de alguma modalização na marcação “às vezes”. A gradação ocorre por isolamento através da escolha do item lexical “muito”. Além disso, observa-se a intenção do avaliador de fazer outro processo de gradação (também por isolamento), marcado pela escolha de “bem” para compor o par “bem preparado”. Por assim dizer, a estrutura escolhida sugere que há tutores “preparados” e tutores “bem preparados”, também definindo um grau subjacente de gradação que pode ser representado em um eixo baseado em inferências, como na figura a seguir:

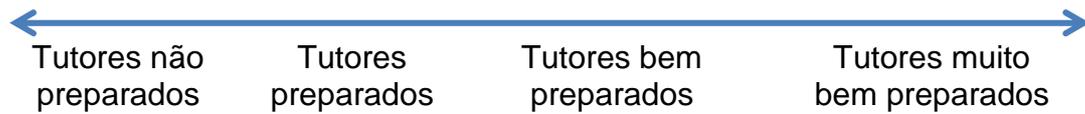


Figura 20 – Representação de escala de graduação subjacente ao GA 9

#### 4.10. GA 10: “o cara é incrível”

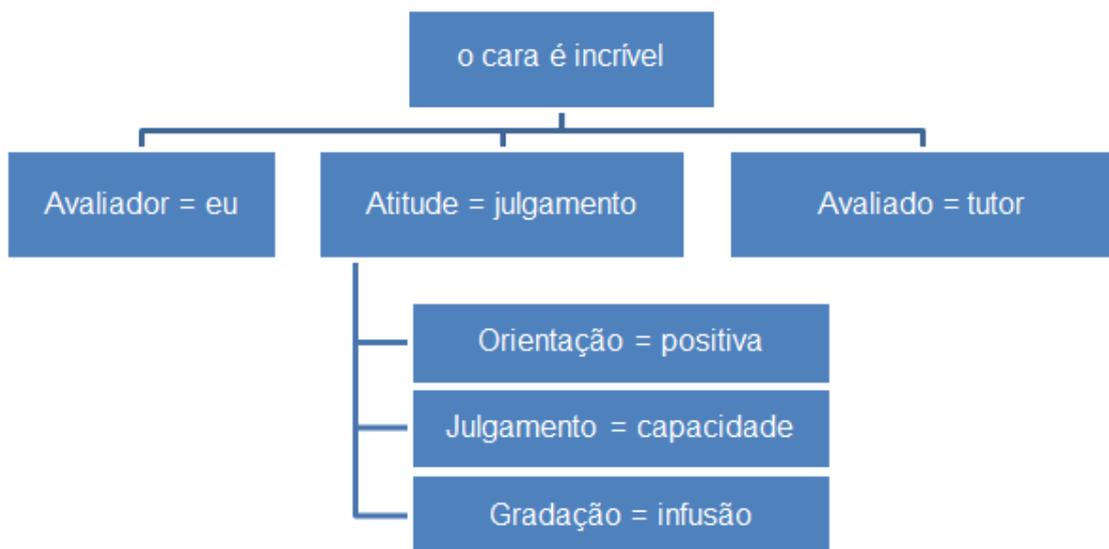


Figura 21 – Análise de GA 10

O GA 10 contempla novamente o subsistema do julgamento dentro do domínio da atitude e refere-se à capacidade do tutor. Tomando-se sua relação com o GA anterior (9), o avaliador é outro aluno do grupo focal e o avaliado, apesar de ser definido genericamente como “tutor”, trata sobre o tutor de outra atividade acadêmica. Observa-se que o tutor é definido como “incrível”. A orientação dessa avaliação é positiva e o processo de graduação ocorre por infusão, ao ser utilizado o adjetivo “incrível”, que carrega em si a intensificação pela indicação de algo extraordinário, segundo o dicionário Aulete Digital: “fora do comum; extraordinário; que tem qualidades extraordinárias”.

**4.11. GA 11: “a maioria comentou que é difícil chato não seria a palavra é mais difícil que o presencial”**

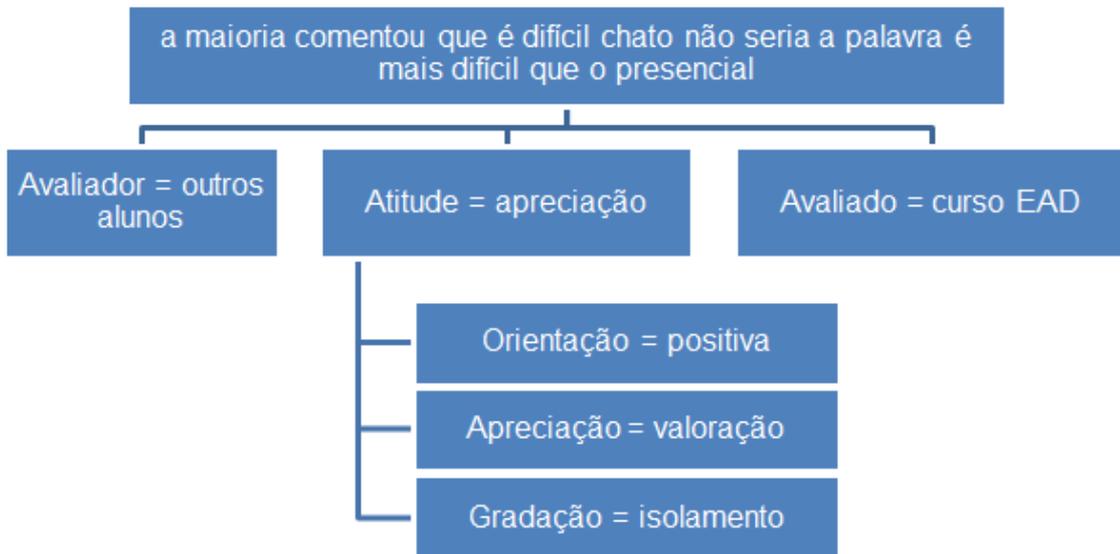


Figura 22 – Análise de GA 11

Ao relatar que havia pesquisado junto aos seus colegas de trabalho sobre os cursos EAD que frequentavam, um dos participantes utilizou a instanciação registrada na figura 22, que contém um GA principal, orientado pelo adjetivo “difícil”. Observa-se também que o aluno realiza uma intercorrência que representa sua busca, naquele momento, pelo léxico mais adequado para relatar a avaliação que os demais haviam lhe feito sobre a modalidade EAD. Essa manifestação mostra como a realização de grupo focal, por se configurar uma situação natural de interação através da fala e que acontece instantaneamente, resgata com mais riqueza de detalhes as instâncias individuais e subjetivas da experiência (Scherer, 2005).

Os avaliadores são outros alunos, representados aqui na escolha do falante por “a maioria”. A realização representada pelo adjetivo “difícil” possui orientação positiva (considerando-se a sua relação com a variável não escolhida “chato”). O GA representa o domínio semântico da atitude e contempla a apreciação do avaliador e sua opinião. A gradação acontece pelo processo de isolamento (“mais ... que...”).

**4.12. GA 12: “a gente sabe que EAD é diferente (...) ele é muito sucinto o EAD é bem sucinto o EAD é muito sucinto ele é muito resumido”**

Assim como aconteceu no GA 7, o GA 12 é formado por subgrupos e ocorreu numa mesma instância de um dos alunos participantes do grupo focal. No entanto, diferentemente do que aconteceu naquele grupo anterior, em que dois GAs foram analisados como um único por caracterizarem um processo peculiar de gradação, este merece ser analisado de maneira ainda diferente, para evidenciar sua estrutura e tentar explicar sua manifestação: ele foi dividido em três subgrupos considerando a ocorrência de três adjetivos nucleares, mas também foi tomado em sua totalidade por delinear um fenômeno de gradação diferenciado estabelecido na relação entre suas partes.

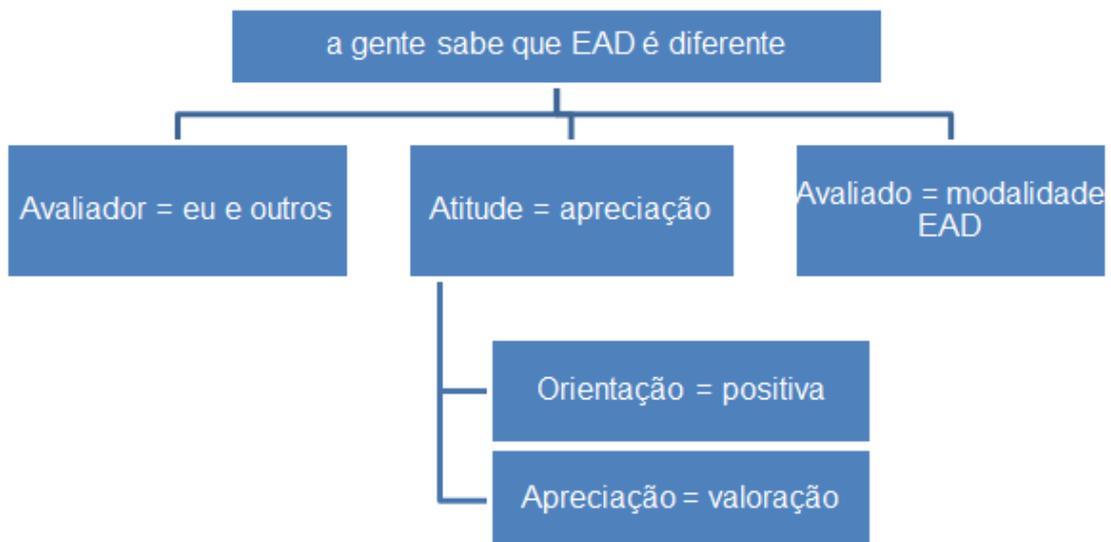


Figura 23 – Análise de GA 12 – parte 1

Na primeira parte do GA 12, o aluno inscreve sua avaliação numa generalização de que “EAD é diferente” e inclui outros falantes como avaliadores (“a gente”), possivelmente embasando sua avaliação no senso comum (“a gente sabe que EAD é diferente”), caracterizando a subcategoria de valoração dentro do subsistema de apreciação. A orientação do GA é positiva e o avaliado é a própria modalidade EAD, não o curso especificamente.

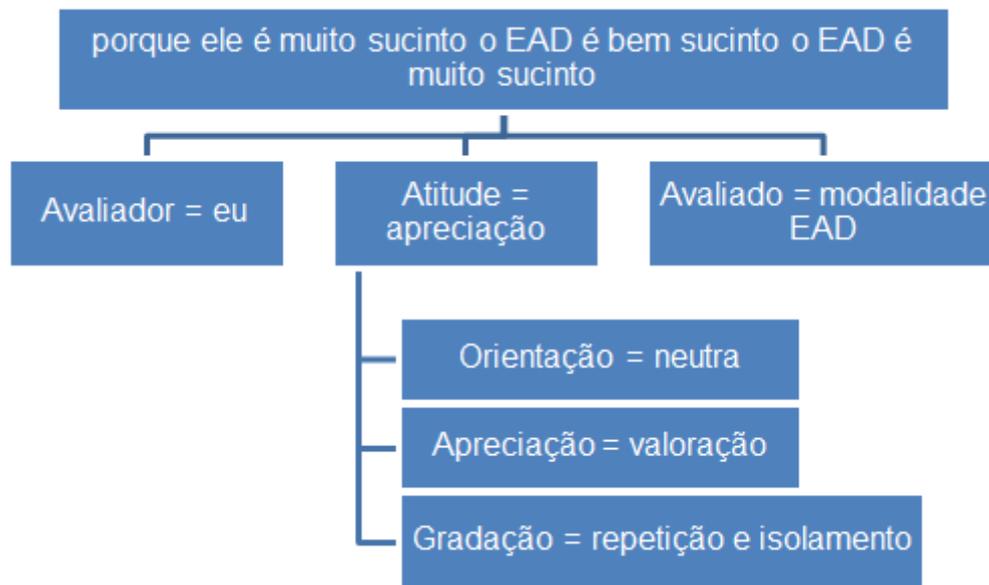


Figura 24 – Análise de GA 12 – parte 2

A parte 2 do GA 12 indica um dos possíveis argumentos do aluno para descrever a modalidade como “diferente”. Há manutenção de escolhas lexicogramaticais de apreciação por valoração, fazendo-se subentender a avaliação a partir da análise de convenções sociais. Observa-se orientação neutra na escolha do adjetivo “sucinto”, mas a relação acusada pela repetição do item lexical e as diferentes manifestações de gradação de força realizada por isolamento (“muito sucinto”, “bem sucinto” e “muito sucinto” novamente) marcam uma tendência para a orientação negativa apresentada na parte subsequente:

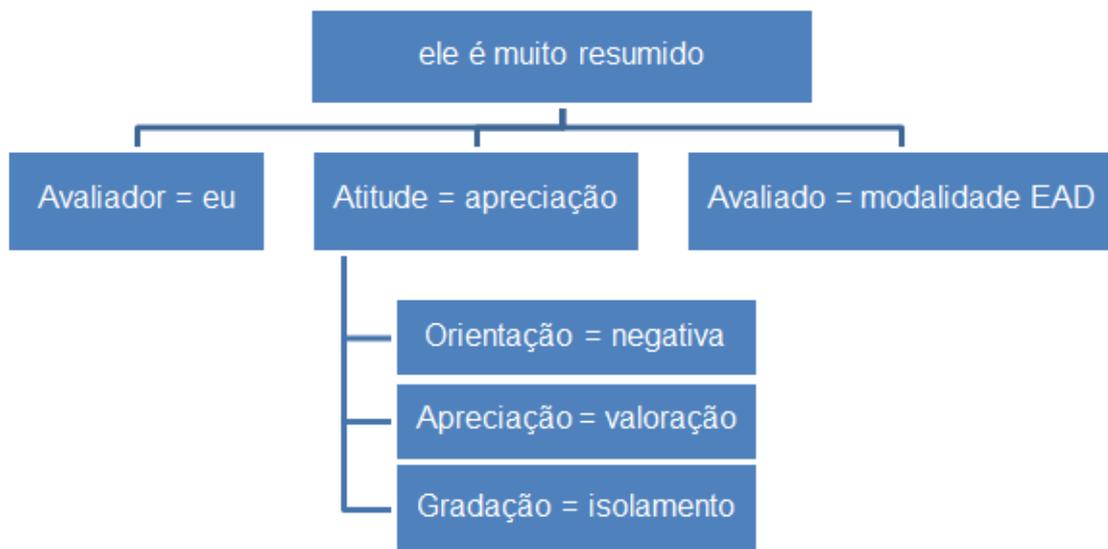


Figura 25 – Análise de GA 12 – parte 3

Na terceira parte do GA 12, é mantida a estrutura de avaliação dentro do domínio da atitude, subsistema de apreciação, subcategoria de valoração, ainda orientada pelas convenções sociais determinadas pelo par composto por presencialxEAD. A gradação ocorre por isolamento (“muito resumido”) e a orientação é negativa, observada pela escolha do item lexical “resumido” como adjetivo central do GA.

Além do processo de gradação presente em cada uma das partes constituintes do GA 12, observa-se um processo de gradação de foco entre elas, que pode ser observada no seguinte percurso, caracterizado por ênfase: diferente > sucinto > resumido. Segundo o dicionário Aulete Digital, sucinto é o “que se diz em poucas palavras” e resumido é aquilo “reduzido a menores proporções”.

#### 4.13. GA 13: “esse curso pra mim é bem interessante geral abrangente”

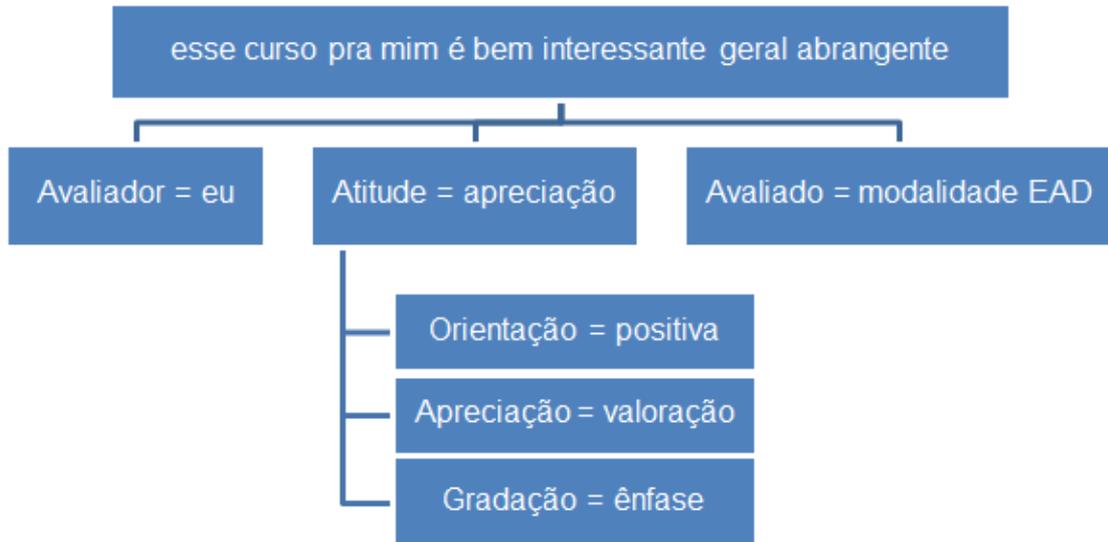


Figura 26 – Análise de GA 13

O GA 13 é marcado pelo processo de conclusão procurado pelo avaliador, desde a escolha pelo léxico “então” na abertura de sua instânciação. O avaliador utiliza três adjetivos para apreciar o curso EAD: “interessante”, “geral” e “abrangente”, evidenciando orientação positiva, num processo de enumeração. Apesar da configuração formada pela sequência de adjetivos, o grupo forma um único GA na medida em que ela demonstra a busca do avaliador por um adjetivo que lhe pareça mais adequado à ênfase que deseja. Essa construção demonstra o eixo de gradação de foco voltado a aprimorar a valoração desejada (interessante > geral > abrangente). De acordo com Martin e White (2005, p. 139), isso se explica pela natureza da atitude acionada (apreciação - valoração), influências textuais decorrentes da interação (algumas das escolhas lexicais foram utilizadas em outros momentos da mesma situação) e especificidades semânticas da gradação pretendida. Além disso, há um processo de gradação de força orientado por intensificação subordinado ao adjetivo “interessante” (“bem interessante”), caracterizado por isolamento, mas que pode ser absorvido pelo eixo de foco.

#### 4.14. Algumas considerações sobre a análise de resultados

Foram analisados 13 conjuntos de palavras que juntas expressam caráter avaliativo (Whitelaw et al., 2005; Hunston, 2011), aqui considerados grupos de *appraisal* (GAs), guiados por adjetivos localizados dentro da produção linguística do grupo focal realizado. O roteiro de perguntas elaborado para coleta de dados foi embasado na abordagem componencial da AT enquanto abordagem da Psicologia Cognitiva (Scherer, 2005; Demir et al., 2009). O corpus derivado dessa produção foi mapeado e rastreado com o objetivo de localizar GAs cujos núcleos fossem adjetivos, na busca por marcas de linguagem que evidenciassem satisfação dos alunos participantes. Esses GAs foram transcritos e representados na forma de diagramas e analisados, com o objetivo de esgotar as possibilidades de análise do domínio semântico da atitude e da gradação nos moldes da AT em sua abordagem Linguística, conforme proposta por Martin e White (2005).

Os diagramas demonstram os resultados da análise a partir das classificações propostas por Pangesti (White, 2012) e Whitelaw et al. (2005), destacando avaliador, atitude, orientação da atitude (positiva/negativa/neutra), gradação e item avaliado. Em geral, o avaliador foi o próprio aluno, tendo ocorrido apenas dois casos diferentes: (i) um caso em que o papel de avaliador foi atribuído a outros alunos (GA 11) e o aluno utilizava essa avaliação como orientação para escolha por um curso EAD e (ii) outro caso em que o aluno traz outros avaliadores consigo, provavelmente guiado pelo senso comum (GA 12 – parte 1 – “a gente sabe que EAD é diferente”).

Considerando-se as categorias de análise a partir do domínio semântico da atitude dentro da AT, ficaram evidenciados os subsistemas de afeto, apreciação e julgamento. No que tange ao subsistema de afeto, foram encontradas marcas linguísticas dos agrupamentos de emoção de in/segurança e in/satisfação. O apoio à identificação de ambos se dá pela orientação da atitude: no GA 1, de orientação negativa, a emoção identificada é de insegurança; nos GAs 7 e 8, positivas, de satisfação. Com relação ao subsistema de apreciação, aquele mais evidente dentre os GAs analisados, há escolhas lexicogramaticais que denotam reação (GAs 2, 3, 5 e 6) e valoração (GAs 4, 11, 12 e 13). Houve apenas duas ocorrências do subsistema de julgamento, ambos com avaliação da capacidade dos tutores, e que ocorreram de maneira cadenciada dentro da realização do grupo focal (GAs 9 e 10).

Pensando-se no domínio semântico da gradação, caracterizado por escolhas lexicogramaticais que evidenciam força e foco, emprestando principalmente intensidade aos GAs, sua análise guia tanto a orientação (positiva/negativa/neutra), considerando Martin e White (2005) quanto o ajustamento do grau de avaliação (Martin e White, 2005). Esse ajustamento fica evidenciado no corpus pelas variadas ocorrências de gradação por infusão, isolamento, repetição, maximização e ênfase. Dentre os GAs analisados, houve ocorrência tanto de perspectivas positivas quanto negativas de avaliação (orientação da atitude), enquanto houve apenas um caso de avaliação neutra.

Além disso, dois dos GAs podem ser considerados compostos (GA 7 e GA 12) e tiveram sua análise guiada por mais de um adjetivo e apresentaram características distintas. No GA 7, duas estruturas nucleares (dois GAs) foram analisados como uma única por caracterizarem fenômeno de gradação peculiar e não observado no restante do corpus, evidenciado pela ocorrência concomitante de repetição e infusão. O GA 12, por sua vez, foi dividido a partir da ocorrência de três adjetivos nucleares, gerando três subgrupos que foram analisados em sua totalidade e na relação que estabeleciam entre as partes, por delinearem um fenômeno de gradação diferenciado, marcado por repetição e isolamento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa tratou da emoção de satisfação de alunos de curso de graduação EAD, apresentando possibilidades de investigação e análise utilizando a *Appraisal Theory* (AT) em suas diferentes perspectivas de maneira relacionada. O processo de *appraisal* foi discutido de acordo com (i) a abordagem linguística, que trata das escolhas lexicogramaticais realizadas pelos falantes para concretizar avaliação (Martin e White, 2005), que se configura como um processo subjetivo e intersubjetivo (Hunston, 2011) e (ii) a abordagem psicológica, que tenta explicar emoções como reflexos da percepção das circunstâncias em sua relação com a interpretação individual de situações e estímulos (Ellsworth e Scherer, 2003; Scherer, 2005). Segundo Johnstone et al. (2001), a AT pode ser usada para explicar propriedades do “discurso emocional”. Considerando-se essa constatação, este trabalho ponderou que as duas abordagens analisadas da teoria se complementam, de forma a oferecer uma visão mais completa do processo de *appraisal*. Nesse sentido, um *appraisal* é compreendido como a avaliação individual que se faz de objetos e eventos (Scherer, 2001, 2005) e imbricado nas emoções, que são elencadas e identificadas pelos componentes de *appraisal* distintos envolvidos.

Neste trabalho de pesquisa, a partir dos preceitos da AT, considerou-se que as emoções são carregadas pelas avaliações e seleções linguísticas, evidenciando relações entre as escolhas lexicogramaticais e as variações de semântica interpessoal com respeito ao contexto social e à constituição de papéis e relações sociais e sua negociação pelos falantes. Segundo Johnstone et al. (2001), a produção vocal é marcada por respostas emocionais, estruturas gramaticais e conteúdos semânticos construídos com base num processo cognitivo de planejamento linguístico. Martin e White (2005) destacam que a língua é um conjunto de recursos que apoia a produção de sentidos a partir de escolhas lexicogramaticais dos falantes, realizada através de padrões de palavras e estruturas, de forma contínua.

Considerando-se a abordagem psicológica da AT, o presente trabalho de pesquisa propôs o emprego de grupo focal guiado por um roteiro de perguntas embasado em seu enfoque componencial na tentativa de compreender a emoção de satisfação.

Além disso, a abordagem linguística da AT aplicada por este trabalho de pesquisa utilizou diretrizes de análise a partir de três domínios semânticos, a saber, atitude, engajamento e gradação. Ponderando-se suas características e classificações, foi proposto foco no domínio da atitude, visto se tratar da dimensão emocional do significado (Martin e White, 2005).

Os alunos são usuários de diversas formas de comunicação e interação digital, como as redes sociais, e geralmente já conhecem modelos colaborativos de construção, marcados por hipertextualidade, caracterizados pelo princípio de conexão entre elementos heterogêneos e baseados na exploração de conteúdos, criando redes de relações muito variadas. O aluno é também um avaliador dos materiais a que tem acesso e contribui para a construção de sentido deles. O processo de ensino e aprendizagem é permeado pela linguagem, mas também por emoções e avaliações dos alunos.

Ao considerar a abordagem componencial da AT, pode-se concluir que, para alcançar níveis de satisfação mais altos junto a cursos realizados à distância, é fundamental compreender as expectativas projetadas pelos alunos para a sua realização. Para tanto, pode-se considerar que o levantamento diagnóstico do processo de satisfação subjacente à EAD e a construção de instrumentos mais contextualizados de verificação dessas reações são fatores de melhoria da qualidade da modalidade, ainda em concordância com a proposta de Moore (2010), que destaca que a avaliação da qualidade pode gerar medidas de melhoria nos materiais e atividades. Segundo o autor,

As reações dos alunos são uma boa fonte de informação sobre a eficácia de um determinado curso e ajudam a sugerir ideias sobre como elaborar um curso para um grupo específico. A satisfação dos alunos com os cursos de educação a distância pode variar de acordo com suas personalidades e outras características, dependendo de como o curso é elaborado e bem ensinado. (Moore, 2010, p. 198)

Esse processo dialoga plenamente (i) com as ideias de Kirkpatrick (2010) no que se refere à avaliação de satisfação como possível instrumento de verificação das avaliações dos alunos enquanto aspectos emocionais vinculados aos elementos focados nas variáveis de satisfação e insatisfação (*appraisals* na perspectiva da AT) e (ii) com os preceitos de Martin e White (2005), que destacam que a categoria de

apreciação pertencente ao domínio semântico da atitude pode ser pensada através da leitura de “reações às coisas” (Martin e White, 2005, p. 56)<sup>30</sup>.

A partir da realização do grupo focal, transcrição seletiva dos grupos de *appraisal* identificados e análise linguística com base na AT (Martin e White, 2005), observou-se que os alunos usaram estruturas linguísticas variadas e fizeram escolhas lexicogramaticais distintas ao avaliar diferentes aspectos do curso que lhes traziam satisfação. Nesse sentido, é importante salientar que a emoção de satisfação foi tomada, dentro do estudo, sob dois prismas inter-relacionados: (i) ela foi considerada para efeito da construção do roteiro de entrevista do grupo focal com base na abordagem componencial da AT dentro da Psicologia Cognitiva e (ii) foi rastreada dentro dos grupos de *appraisal* registrados a partir da produção vocal dos alunos durante a entrevista, com vistas à classificação do domínio semântico da atitude, subsistema de afeto, que prevê a in/satisfação como um dos agrupamentos de emoção no que se trata da linguagem da avaliação dentro da perspectiva linguística de análise proposta pela AT.

A gradação, apesar de se configurar como uma classificação à parte dentro dos domínios semânticos da AT, permeia os demais e lhes empresta dimensões fundamentais de perspectiva avaliativa. A utilização de gradação, tanto de força como de foco, configura-se um fenômeno avaliativo importante e relevante para análise (exemplo: GA 12). A análise da linguagem da avaliação não pode realmente tomar os itens lexicais de modo isolado (Hunston, 2011), pois se observou que o processo de *appraisal* ficou evidente nas relações estabelecidas entre os elementos das escolhas lexicogramaticais dos falantes e que juntas formaram os GAs.

Scherer (2005) indica que a produção verbal pode ajudar a medir componentes subjetivos da experiência emocional. Assim, os indicadores linguísticos podem contribuir para a análise da emoção de satisfação identificando marcas de escolhas lexicogramaticais relacionadas, permitindo a compreensão da dimensão aferível da emoção através da produção linguística.

---

<sup>30</sup> De acordo com Martin e White (2005, p. 57), há vínculos entre a apreciação e o afeto, apesar de serem dois subsistemas diferentes do domínio da atitude. Segundo os autores, isso ocorre até mesmo pela ocorrência de léxicos recorrentes e relacionados. Essa proximidade gera algumas dificuldades de análise, que podem gerar ambiguidade de classificação em afeto e apreciação/reação.

Verhine e Freitas (2012) indicam que a avaliação precisa dar conta da realidade dinâmica e complexa das instituições de ensino superior, pois ela é permeada de valores, interesses e conflitos. As marcas linguísticas da avaliação no grupo focal realizado indicam que a proposta de utilização de instrumentos que possam fomentar a discussão e a interação, promovendo a produção linguística mais “natural” pode realmente ser mais efetiva na investigação de emoções e do fenômeno de avaliação, em consonância com a abordagem da AT, em detrimento do uso de formulários com respostas prontas. Se, por um lado, uma análise de tal gênero não resulta em percentuais de satisfação (como aqueles pleiteados por Kirkpatrick, 2010), por outro lado, é possível elencar quais aspectos e fatores são relevantes para avaliação ou para fomentar a satisfação de alunos em cursos EAD. É possível, inclusive, utilizar o grupo focal embasado na abordagem componencial da AT como ponto de partida para orientação da construção de instrumentos de avaliação de satisfação diferenciados e que possam ser realizados virtualmente, considerando-se o cenário de EAD, com o suporte da AT, viabilizando o levantamento de indicadores quantitativos quando se fizerem necessários.

As duas abordagens da AT aplicadas por este trabalho de pesquisa apresentam, como indicado anteriormente nesta seção e ao longo do trabalho, saliências que as fazem relacionadas, possibilitando sua utilização conjunta na intenção de compreender o processo de *appraisal* e sua relação com a emoção e o fenômeno de produção linguística. No entanto, é preciso atentar ao fato de que, mesmo ao explicar faces complementares do mesmo fenômeno, elas trazem contribuições distintas e funcionam separadamente em sua concepção, sendo necessário, por exemplo, alinhamento claro do que se deseja analisar. Neste trabalho de pesquisa, o propósito foi de focar a emoção de satisfação, apreendida dentro de ambas as abordagens de maneira diferente. Foi preciso entendê-la como emoção dentro da abordagem psicológica enquanto resultado do processo de *appraisal* e trazê-la para análise à luz das categorias propostas pela abordagem linguística. Esse cruzamento de perspectivas complementares pode contribuir para a análise de sentimentos na medida em que há uma compreensão mais global do fenômeno emocional.

Apesar de a análise proposta por este trabalho de pesquisa ter seu foco voltado aos GAs guiados por adjetivos enquanto classe prototípica da avaliação, as ocorrências

do corpus sugerem que a análise das escolhas de outros itens lexicais pode complementar a proposta inicial, agregando mais complexidade e completude à análise linguística proposta pela AT. Ademais, o estudo comparativo dos GAs do grupo focal pode trazer resultados complementares.

O mesmo corpus ainda poderia ser utilizado para efetuar análises complementares, que possibilitariam a compreensão ainda mais ampla do processo de avaliação e identificação da emoção de satisfação, através do rastreamento e leitura de outras categorias propostas por Martin e White (2005), como o engajamento, ou, ainda, através da extração de outras marcas linguísticas para análise. Além disso, ainda podem ser exploradas todas as perspectivas dispostas pela AT enquanto abordagem dentro da Psicologia Cognitiva, não esgotadas ou exploradas por este trabalho de pesquisa.

Por fim, embora tenha seu corpus alocado em uma instituição de ensino superior formal, é importante ainda destacar que há possibilidade de interseções e contribuições de tal análise para além das fronteiras da educação formal, com ramificações de aplicação em meio empresarial, reunindo as áreas de Educação Corporativa, Treinamento e Desenvolvimento (T&D) e universidades corporativas, além de perspectivas de apoio às avaliações institucionais. Os resultados podem ser usados como alternativa para a qualificação dos instrumentos de avaliação realizada por usuários em diferentes contextos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALPERSTEDT, Cristiane. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: Revista de Administração Contemporânea. Vol.5 Nº 3. Curitiba Sept/Dec 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000300008&script=sci_arttext) (acesso 10/03/2013).
- BEHAR et al. Objetos de aprendizagem para educação a distância. In: Behar et al. (orgs.). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 5 ed., Vozes, 2011.
- DEMIR, E. The field of design and emotion: concepts, arguments, tools, and current issues. Journal of the Faculty of Architecture. 25(1), 135-152, 2008.
- DEMIR, E. Desmet, P. M. A. Roles of products in product emotions: an explorative study. Proceedings of the 2008 Undisciplined: Design Research Society Conference. Sheffield, UK: 2008.
- DEMIR, E., DESMET, P. M. A., & HEKKERT, P. Appraisal patterns of emotions in human-product interaction. International Journal of Design, 3(2), 41-51, 2009.
- DIAS-DA-SILVA, B. C. A face tecnológica dos estudos da linguagem: o processamento automático das línguas naturais. 272 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa)—Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1996.
- EKMAN.P. An argument for basic emotions. Cognition and Emotion, 6, pp. 169-200. 1992.
- ELLSWORTH, Phoebe C.; SCHERER, Klaus R. Appraisal processes in emotion. (2003) Disponível em: [http://www.affective-sciences.org/system/files/2003\\_Ellsworth\\_HdbAffsci\\_Appr.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/2003_Ellsworth_HdbAffsci_Appr.pdf).
- EYSENCK, M.W. & KEANE, M.T. Cognitive psychology: A students handbook. Psychology Press, 2005.
- FILATRO, Andrea. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_ . Design instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARVIN, David A. Aprendizagem em ação: um guia para transformar sua empresa em uma learning organization. Tradução: Carlos Henrique Trieshemann. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. Revista Matraca, v. 16, n. 24, RJ: Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, 2009. p. 13-47.

HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. Londres: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, Jonathan J. Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics. Londres: MPG Books Group, 2009.

JOHNSTONE, Tom; REEKUM, Carien M. Van; SCHERER, Klaus R. Vocal Expression Correlates of Appraisal Processes. In: SCHERER, Klaus R.; SCHORR, Angela; JOHNSTONE, Tom. Appraisal Processes in Emotion – Theory, Methods, Research. New York: Oxford University Press, 2001. P. 271-284.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. Como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento de equipes: um guia prático. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio, 2010.

LONGHI, M. T.; PEREIRA, D. F. BERCHT, M.; BEHAR, P. A. (2009) Um experimento para compreender como os aspectos afetivos podem ser reconhecidos em ambientes virtuais de aprendizagem. Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 7 N° 1.

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

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

PICARD R. W.; HEALEY, J. Affective Wearables. Personal Technologies, vol. 1, no. 4, pp. 231-240, 1997.

PRIMO, Alex. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. n. 45, 2005. Disponível em: [http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques\\_desfoques.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf). Acesso em 14/04/2013.

SACHARIN, V.; SCHLEGEL, K.; SCHERER, K. R. (2012). Geneva Emotion Wheel rating study (Report). Geneva, Switzerland: University of Geneva, Swiss Center for Affective Sciences. Disponível em: [http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/Geneva%20Emotion%20Wheel%20Rating%20Study%20Report\\_2012\\_08\\_11.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/Geneva%20Emotion%20Wheel%20Rating%20Study%20Report_2012_08_11.pdf). Acesso em 22/09/2013.

SCHERER, K. R. What are emotions And how can they be measured?" In: Social Science Information 44 (4), 2005, p. 695–729. (acesso em 04/12/2012)

\_\_\_\_\_. Introduction: cognitive components of emotion. (2003) Disponível em: [http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2003\\_Scherer\\_HdbAffSci\\_Intro.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2003_Scherer_HdbAffSci_Intro.pdf) (acesso em 31/07/2013)

SCHERER, Klaus R.; TRAN, Véronique. Effects of emotion on the process of organizational learning. (2001). Disponível em: [http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2001\\_Scherer\\_Berthoin.pdf](http://www.affective-sciences.org/system/files/biblio/2001_Scherer_Berthoin.pdf). (acesso em 31/07/2013)

SCHNACK, C. M.; OSTERMANN, A. C.; PISONI, T. D. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, 2, 2005.

SILVA, Augusto Soares da; TORRES, Amadeu; GONÇALVES, Miguel (orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de LC*. Coimbra: 2004.

SMITH, Bradley. The language of the heart and breath: bridging strata, bridging discourses of INFORMATION systems. Disponível em: <http://www.asfla.org.au/wp-content/uploads/2008/07/information-systems.pdf> (acesso em 30/08/2013)

TONETTO, L.M.; DESMET, P.M.A. Natural language in measuring user emotions: A qualitative approach to quantitative survey-based emotion measurement. In: *Out of Control: Proceedings of the 8th International Conference on Design and Emotion*. Londres, 2012. Disponível em <http://repository.tudelft.nl/view/ir/uuid%3A88ba101e-dfb5-4801-88d1-98d216a4eba5/> (acesso em 17/05/2013).

TRIGO, Miguel Rombert; GOUVEIA, Luis Borges. A Universidade Corporativa: reflexão sobre a motivação, benefícios e implicações do conceito. Disponível em [http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/uc\\_cisti07.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/uc_cisti07.pdf) (acesso 07/04/2013).

VERHINE, R.E.; FREITAS, A.A.S.M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, 16-39, 2012.

VIAN JR., O.; SOUZA, A.A.; ALMEIDA, F.S.D.P. 2011. (Orgs.) A linguagem da avaliação em língua portuguesa - Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliabilidade. São Carlos: Pedro e João Editores.

VIAN JR., O. 2009. O sistema de avaliabilidade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. DELTA, volume 25, no. 1, p. 99-129.

WHITE, P. R. R. Appraisal Homepage (disponível em <http://www.grammatics.com/appraisal/>). Atualizada em 15/06/2012.

WHITELAW, Casey; GARG, Navendu; ARGAMON, Shlomo. Using Appraisal Groups for Sentiment Analysis. WHCIKM 2005 Proceedings of the 14th ACM international conference on Information and knowledge management. Páginas 625-631. Disponível em: [http://student.bus.olemiss.edu/files/conlon/others/Others/\\_BookChapter\\_SocialMedia\\_EBusiness/Using%20Appraisal%20Groups%20for%20Sentiment%20Analysis.pdf](http://student.bus.olemiss.edu/files/conlon/others/Others/_BookChapter_SocialMedia_EBusiness/Using%20Appraisal%20Groups%20for%20Sentiment%20Analysis.pdf). Acesso em 30/08/2013.

## **ANEXO 1 – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

### **BLOCO 1: AQUECIMENTO**

1. Apresentação do moderador e dos participantes (nome, o que mais gosta na profissão que escolheu).
2. Explicação sobre os objetivos da pesquisa.

### **BLOCO 2: SATISFAÇÃO X INSATISFAÇÃO (ABORDAGEM TEMÁTICA GERAL INTRODUTÓRIA)**

3. Quanto estou satisfeito com o curso que escolhi? (Pauta livre para entrar no assunto.)
4. Quais os motivos da satisfação / insatisfação?

### **BLOCO 3: APPRAISALS E SEUS COMPONENTES (ABORDAGEM COMPONENCIAL)**

5. Consistência do motivo (*motive consistency*)
  - a. Qual foi a motivação da escolha para um curso EAD?
  - b. De que forma avalio a adequação do curso, considerando as minhas motivações?
6. Prazer intrínseco (*intrinsic pleasantness*)
  - a. Discutir os aspectos de EAD que podem ser gratificantes para os sentidos.

- i. Explorar visão
  - ii. Explorar audição
  - iii. Sensações corporais
  
- 7. Confirmação da expectativa (*expectation confirmation*)
  - a. Explorar o que esperavam do curso escolhido (não da profissão);
  - b. Explorar o que esperavam do curso na modalidade EAD;
  - c. Confrontar “a” e “b” com “Em que medida o curso ‘entregou’ o que esperavam?” – Explorar todos os motivos citados em individualmente.
  
- 8. Conformidade com padrões (*standard conformance*)
  - a. Solicitar que comparem o curso EAD que fazem com as outras opções EAD que conheçam no mercado
    - i. Busca realizada diretamente
    - ii. Publicidade
    - iii. Relato de pessoas conhecidas
  - b. Solicitar que comparem o curso EAD que fazem com equivalentes presenciais disponíveis.
  
- 9. Coping potential x Agentes:

Atividade proposta: Pegar uma folha A3, explicar para as pessoas que vamos escrever as principais adversidades e colocá-las em círculos. Para cada uma, desenharemos um “mapa” de causas das adversidades, modos de solução e responsáveis pelas causas e soluções.

  - a. Que tipos de situações adversas são enfrentados na EAD?
  - b. Como vocês lidam com cada uma delas?

- c. Quem é o responsável por cada adversidade?
- d. Quem é o responsável por cada solução encontrada?

O mesmo será feito em outra folha A3 para as atividades gratificantes, reconhecidas como sucesso (“Valeu a pena”).

- a. Quais são as situações/eventos?
- b. Quais os motivos de sucesso?
- c. Quem são os responsáveis (agentes)?
- d. Qual o motivo de eles serem os responsáveis?

10. Certeza (*certainty*)

- a. Após toda a avaliação, solicitar uma avaliação sobre o grau de certeza que as pessoas têm sobre a realização de uma boa escolha.
  - i. Elas estão certas de que fizeram uma boa escolha?
  - ii. Estão certas de que a escolha garantirá colher os frutos desejados no futuro?

**BLOCO 4: ENCERRAR E AGRADECER A PARTICIPAÇÃO**

## **ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado aluno(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Repensando instrumentos de avaliação de satisfação em EAD: uma aproximação entre a Linguística, a Semântica das Emoções e a Appraisal Theory”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia em Linguística Aplicada da UNISINOS Carolina de Andrade Cosme sob a orientação dos professores Dra. Isa Mara da Rosa Alves e Dr. Leandro Miletto Tonetto. Esta pesquisa tem como objetivo explorar o processo de avaliação de satisfação de alunos de cursos realizados totalmente à distância com a finalidade de propor uma metodologia para a elaboração de um instrumento que possa funcionar como suporte à tarefa do professor, contribuindo, assim, para aumentar a qualidade dos materiais e das interações em ambientes virtuais de aprendizagem.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa utilizando-se grupo focal. Assim, as reuniões dos grupos serão gravadas em áudio e suas interações serão analisadas utilizando critérios linguísticos baseados na teoria da apreciação (Appraisal Theory). Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados serão utilizados somente para fins de pesquisa científica por mim e a pesquisa será divulgada apenas em publicações e apresentações acadêmicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Este termo possui duas vias, ficando uma das vias com você e outra com a pesquisadora responsável. Em caso de dúvidas sobre o projeto e sua participação

você poderá contatar a mestranda Carolina de Andrade Cosme, agora ou a qualquer momento pelo e-mail: [cacosme@gmail.com](mailto:cacosme@gmail.com).

Cordialmente,

Carolina de Andrade Cosme

Mestranda em Linguística Aplicada/UNISINOS

São Leopoldo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO SELETIVA DE OCORRÊNCIA DE GRUPOS DE  
APPRAISAL NA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA DO GRUPO FOCAL**

GA 1: “estou atordoado com as cadeiras”

GA 2: “eu achei que não ia ser difícil o curso EAD”

GA 3: “é mais interessante pra mim tem sido mais interessante que o curso presencial”

GA 4: “ele é mais barato que os demais o presencial é mais caro”

GA 5: “o que o EAD te propõe é uma coisa diferente”

GA 6: “como estou no começo do curso pra mim ainda é tudo desconhecido”

GA 7: “bom pra mim pelo menos quando bate o pensamento ali no chat, como tu não tá presencial né acho legal quando as ideias fecham no chat ali acho que é uma parte gratificante como a gente não tá presencial e tal”

GA 8: “quando a gente consegue responder o questionário é maravilhoso”

GA 9: “às vezes o tutor não está muito bem preparado”

GA 10: “o cara é incrível”

GA 11: “a maioria comentou que é difícil chato não seria a palavra é mais difícil que o presencial”

GA 12: “a gente sabe que EAD é diferente e aí a atenção tem que ser maior e mais focada né do que o presencial né porque ele é muito sucinto o EAD é bem sucinto o EAD é muito sucinto ele é muito resumido”

GA 13: “então esse curso pra mim é bem interessante geral abrangente”