



Programa de Pós-Graduação em **LINGUÍSTICA**

**DIALOGIAS NO CRONOTOPO PANDÊMICO: SENTIDOS EMERGENTES EM
NARRATIVAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO PIAUÍ**

São Carlos
2025



MARÍLIA MESQUITA QUEIROZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**DIALOGIAS NO CRONOTOPO PANDÊMICO: SENTIDOS EMERGENTES EM
NARRATIVAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DO PIAUÍ**

MARÍLIA MESQUITA QUEIROZ

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Doutora em
Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Poliana Bruno Zuin

São Carlos – São Paulo – Brasil

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marília Mesquita Queiroz, realizada em 04/08/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS)

Prof. Dr. Cícero da Silva (UFNT)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Prof. Dr. Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Aos meus amados pais Félix e Joaquina (*in memorian*).
Ao meu querido irmão Franskim (*in memorian*), levado de nós pela covid-19.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de estagiar mais uma vez nas paragens terrenas.

Aos meus amados pais, Félix e Joaquina (*in memoriam*), pelos exemplos de harmonia, fé, trabalho, resiliência e otimismo. Guiando os meus primeiros passos na vida, e pedindo a Jesus paciência para lidar com as minhas artes, mamãe sempre nos incentivou a estudar e está presente na minha primeira lembrança de aprendizagem de inglês. É com o coração transbordando de amor e gratidão que lembro dela e de meu pai vibrando a cada conquista acadêmica dos filhos. Aos meus príncipes Gabriel e Arthur, pelos ensinamentos, preocupação e ajuda na aquisição de livros importantes para este trabalho.

Ao meu esposo, pelo auxílio com o livro aqui analisado e pelo amor, devotamento e apoio ao longo de nossa jornada de 30 anos.

Às minhas irmãs e irmãos, pelo suporte incondicional e partilha. À Tetê, em especial, por me incentivar e contribuir desde sempre em momentos cruciais de meus percursos acadêmicos e de vida.

Aos autores do livro “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, por compartilharem suas narrativas sobre um período tão difícil na vida de todos nós. À professora Poliana Bruno, pela excelente orientação, paciência e motivação.

Aos professores Cícero Silva, Sandra Gattolin, Elaine Borges e Alessandra Vieira pelas ótimas sugestões na reformulação deste trabalho, e aos demais membros da banca, prof.^a. Patrícia Lucas e prof. Cleber Conde, pela gentileza de seus aceites.

Aos professores do PPGL da UFSCar, pelos conhecimentos compartilhados ao longo das disciplinas.

Ao Instituto Federal do Piauí, pela concessão dos 15 meses de licença, sem os quais esta capacitação não seria viável.

À Samara, pelo zelo e comprometimento com o bem-estar de todos os membros do campus Angical antes, durante e depois da pandemia, por autorizar a minha visita aos discentes-autores e por ajudar na busca de informações úteis para este trabalho.

À professora Lorrane, pela gentileza em ceder seus horários de aula para que eu pudesse realizar a roda de conversa e o momento de escritura com os autores do livro que analiso nesta tese.

À Karina, pela ajuda com os dados do controle acadêmico acrescidos a este trabalho, e demais colegas de trabalho do campus Angical, pelo melhor clima organizacional no qual já trabalhei.

À amiga Kássia, pela ligação que levou à autorização de minha visita a Angical.

É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (Morin, 2000, p. 16)

E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (Morin, 2000, p.30)

RESUMO

No cronotopo da pandemia da covid-19, instituições das diferentes esferas de atuação humana se defrontaram com o imperativo de se auto-organizar diante da situação imprevista com a qual a humanidade se deparou no período. No campo da educação, esses rearranjos têm sido retratados por diferentes vieses que se coadunam para a compreensão de como, nos diferentes contextos, os sistemas escolares se auto-organizaram. Partindo de uma pesquisa narrativa categorial (Breton, 2023; Clandinin *et al.*, 2016; Paiva, 2019; Reis, 2023) e tendo como objeto de estudo os relatos do livro *“Sozinho na minha torre”: representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, produzidos no ano de 2023 por estudantes do ensino médio de uma escola da rede federal situada no Piauí, propomos como objetivo geral deste trabalho verificar os sentidos atribuídos por esses discentes ao ensino e à aprendizagem em modo remoto, em especial com relação à disciplina de língua inglesa. Tendo como base o entendimento da educação como fenômeno complexo (Davis e Sumara, 2006; Freire, 2011; 2013; Morin, 2021; 1995) para refletimos sobre a multidimensionalidade ligada ao sistema escola e sobre as relações interativas e inter-retroativas do aprender e do ensinar. Conceitos e categorias como dialogismo, sentido (Bakhtin, 2017 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Vygotsky, 2007), cronotopo (Bakhtin, 2018 [1975]; Bemong, 2015), autonomia (Morin, 2021; Paiva, 2005) e emoção (Aragão, 2008; 2011; Maturana, 2001; Maturana e Varela, 1998) foram imprescindíveis para guiar as análises, pois emergem de forma contundente nos enunciados averiguados. Diante da migração do espaço costumaz de aprendizagem para o ambiente virtual, também abordamos a questão do letramento digital, apoiando-nos em autores como Coscarelli (2016), Lankshear e Knobel (2006), Rojo e Moura (2019), Santaella (2010), Soares (2002; 2009) e Street (2013; 2014). Além de constituir um registro histórico sobre o sistema escolar em estudo no período da pandemia, este trabalho se justifica por promover oportunidades para que as vozes dos discentes possam ser ouvidas de uma maneira mais ampla, reforçando sua legitimidade e potencial para gerar abalos promotores de mudanças e aprimoramentos. De natureza aplicada, este estudo também traz reflexões sobre a não-linearidade, as complexidades e possibilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Paiva (2010; 2014), entre outros autores. As análises mostram que os sentidos atribuídos ao ensino remoto tendem a considerá-lo como pouco relevante para a aprendizagem, levando alguns sujeitos a ações autônomas na busca de conhecimentos, tanto de uma forma mais geral quanto com relação à disciplina de inglês. Imbricada ao novo espaço de aprendizagem, a casa também foi resignificada, sendo atribuídos a ela sentidos como prisão, tumulto, lazer, sobrecarga, superlotação. Questões emocionais e psicológicas, como medo, ansiedade e dificuldades para concentrar-se e interagir no retorno ao modo presencial foram alguns dos impactos mencionados pelos estudantes como decorrentes do ensino remoto.

Palavras-chave: Cronotopo pandêmico; Ensino-aprendizagem de inglês; Dialogismo; Sentidos; Emoções.

ABSTRACT

In the chronotope of the covid-19 pandemic, institutions across various spheres of human activity were compelled to self-organize in response to the unforeseen circumstances faced during this period. In the field of education, these rearrangements have been documented through diverse lenses, contributing to the understanding of how school systems adapted in different contexts. This study, grounded in categorical narrative research (Breton, 2023; Clandinin et al., 2016; Paiva, 2019; Reis, 2023), analyzes reports from the book *“Sozinho na minha torre”: representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, written in 2023 by high school students from a federal institution in Piauí. The objective is to examine the meanings these students attribute to remote teaching and learning, particularly in relation to the English language. Based on the understanding of education as a complex phenomenon (Davis and Sumara, 2006; Freire, 2011; Freire, 2013; Morin, 1995; Morin, 2021), we reflect on the multidimensionality inherent to the school system and on the interactive and inter-retroactive relationships between learning and teaching. Analytical categories and concepts include dialogism, meaning (Bakhtin, 2017 [1979]; Volóchinov, 2018; Vygotsky, 2007), chronotope (Bakhtin, 2018 [1975]; Bemong, 2015), autonomy (Morin, 2021; Paiva, 2005), and emotion (Aragão, 2008; 2011; Maturana, 2001; Maturana e Varela, 1998), which emerge consistently in the students’ narratives. Considering the shift from physical to virtual learning environments, the study also addresses digital literacy, with support from Coscarelli (2016), Lankshear and Knobel (2006), Rojo and Moura (2019), Santaella (2010), Soares (2002, 2009), and Street (2013, 2014). Besides serving as a historical record of the educational experience during the pandemic, the research highlights the value of amplifying student voices, reinforcing their legitimacy and capacity to inform systemic improvements. As an applied study, it further explores non-linearity, complexity, and possibilities in language teaching and learning, building on Larsen-Freeman and Cameron (2008) and Paiva (2010, 2014), among others. The findings indicate that remote teaching was often perceived as having limited relevance for learning, prompting some students to engage in autonomous learning practices, both generally and specifically in the English subject. The home, as the new learning space, was reinterpreted with varied meanings: confinement, confusion, leisure, overload, and overcrowding. Emotional and psychological impacts – such as fear, anxiety, and difficulties in concentration and social interaction upon returning to in-person classes – were also frequently reported.

Keywords: Pandemic chronotope; English language teaching and learning; Dialogism; Meanings; Emotions.

RÉSUMÉ

Dans le chronotope de la pandémie de la covid-19, les institutions des différentes sphères de l'activité humaine ont été confrontées à l'impératif de s'auto-organiser face à la situation imprévue à laquelle l'humanité s'est heurtée pendant cette période. Dans le domaine de l'éducation, ces réajustements ont été représentés sous différents angles, contribuant à la compréhension de la manière dont, dans divers contextes, les systèmes scolaires se sont auto-organisés. À partir d'une recherche narrative catégorielle (Breton, 2023 ; Clandinin *et al.*, 2016; Paiva, 2019; Reis, 2023), ayant pour objet d'étude les récits du livre *Sozinho na minha torre*: représentations d'élèves sur l'enseignement à distance au Piauí, produits en 2023 par des lycéens d'un établissement fédéral situé au Piauí, nous proposons comme objectif général de ce travail d'analyser les significations attribuées par ces élèves à l'enseignement et à l'apprentissage en mode à distance, en particulier en ce qui concerne la discipline de langue anglaise. En nous fondant sur la conception de l'éducation comme phénomène complexe (Davis et Sumara, 2006; Freire, 2011; Freire, 2013; Morin, 1995; Morin, 2021), nous réfléchissons à la multidimensionnalité du système scolaire ainsi qu'aux relations interactives et inter-rétroactives entre apprendre et enseigner. Des concepts et catégories tels que dialogisme, signification (Bakhtin, 2017 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]; Vygotski, 2007), chronotope (Bakhtin, 2018 [1975]; Bemong, 2015), autonomie (Morin, 2021; Paiva, 2005) et émotion (Aragão, 2008; 2011; Maturana, 2001; Maturana et Varela, 1998) ont été essentiels pour orienter les analyses, car ils émergent fortement dans les énoncés étudiés. En raison de la migration de l'espace habituel d'apprentissage vers l'environnement virtuel, nous abordons également la question de la littératie numérique, en nous appuyant sur des auteurs tels que Coscarelli (2016), Lankshear et Knobel (2006), Rojo et Moura (2019), Santaella (2010), Soares (2002 ; 2009) et Street (2013; 2014). En plus de constituer un registre historique du système scolaire étudié durant la pandémie, ce travail se justifie par la création d'opportunités permettant que les voix des élèves soient entendues de manière plus ample, renforçant leur légitimité et leur potentiel à provoquer des transformations et des améliorations. De nature appliquée, cette étude apporte également des réflexions sur la non-linéarité, les complexités et les possibilités liées à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, en s'appuyant sur Larsen-Freeman et Cameron (2008) et Paiva (2010; 2014), entre autres auteurs. Les analyses montrent que les significations attribuées à l'enseignement à distance tendent à le considérer comme peu pertinent pour l'apprentissage, poussant certains sujets à adopter des démarches autonomes dans la recherche de connaissances, tant de manière générale que concernant spécifiquement la discipline d'anglais. Liée au nouvel espace d'apprentissage, la maison a également été re-signifiée, recevant des sens tels que prison, désordre, loisir, surcharge, surpopulation. Des questions émotionnelles et psychologiques, telles que la peur, l'anxiété, les difficultés de concentration et d'interaction lors du retour en présentiel ont été signalées par les élèves comme des impacts de l'enseignement à distance.

Mots-clés: Chronotope pandémique ; Enseignement-apprentissage de l'anglais; Dialogisme; Significations; Émotions.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Discentes-autores cantando a música <i>Summertime Sadness</i>	30
Figura 2 – Unidades do IFPI.	44
Figura 3 – Mapa do Piauí com a localização da cidade de Angical.	45
Figura 4 – Biblioteca do campus Angical.....	46
Figura 5 – Atividade direcionada à comunidade angicalense na piscina	47
Figura 6 – Reunião com pais de alunos no auditório.	47
Figura 7 – Recorte do mapa político do Piauí, mostrando a cidade de Angical e municípios circunvizinhos.....	48
Figura 8 – Representações do conhecimento objetivo de acordo com a metáfora popular (quadro a) e nos moldes da complexidade (quadro b).	72
Figura 9 – Representação parcial da ASL como um fenômeno complexo.....	80
Figura 10 – Mapa atual da cobertura 2G da operadora Claro.	122
Figura 11 – Gráfico das mudanças nos aspectos ligados às emoções e sentimentos na comunidade do IFPI no ano de 2021 com relação ao início do isolamento.	144
Figura 12 – Estratégias e recursos para a aprendizagem de inglês.....	187
Figura 13 – Memes e vídeo postados no grupo de WhatsApp de uma turma do curso de alimentos durante a pandemia.	198

QUADROS

Quadro 1 – Espaços físicos utilizados para acesso ao AVA.....	114
Quadro 2 – Condições de acesso à internet.	117
Quadro 3 – Referências positivas ao tempo.	124
Quadro 4 – Referências negativas ao tempo.	127
Quadro 5 – Casa como local de tumultos.	128
Quadro 6 – Casa como lazer e aconchego.	129
Quadro 7 – Tarefas domésticas como empecilho.	130
Quadro 8 – Autoimagem no ERE.	132
Quadro 9 – Visão geral das emoções dos enunciadores no ERE.....	134
Quadro 10 – Autoavaliação e emoções.	138
Quadro 11 – Menções ao sentimento de vergonha ou desconforto.	139
Quadro 12 – Menções ao sentimento de medo.....	142
Quadro 13 – Percepções sobre o efeito das próprias emoções na aprendizagem.	143
Quadro 14 – Percepções sobre o próprio estado psicológico.	145
Quadro 15 – Percepções sobre emoções e dificuldades de socialização.	146
Quadro 16 – Emoções positivas no ERE.....	148
Quadro 17 – Estilo documental como resposta ao diálogo.	149
Quadro 18 – Utilização das plataformas e aplicativos no ERE.....	151
Quadro 19 – Valorações positivas sobre as plataformas e aplicativos no ERE.	155
Quadro 20 – Problemas com as plataformas e aplicativos no ERE.....	157
Quadro 21 – Fatores relacionados às falhas na Internet.	158
Quadro 22 – Redes interpessoais e acesso ao ciberespaço.	161
Quadro 23 – Recebimento de dispositivos oriundos da escola.	162
Quadro 24 – Relação entre ensino remoto e motivação.	165
Quadro 25 – Comparações entre o ensino remoto e o presencial.....	168
Quadro 26 – Outras percepções sobre o ensino remoto.	169
Quadro 27 – Associações do ERE a lacunas na aprendizagem.	170
Quadro 28 – Outras consequências do ensino remoto.....	172
Quadro 29 – Impressões gerais sobre as aulas de inglês.	175
Quadro 30 – Impressões sobre a docente de inglês.	177
Quadro 31 – (In)eficácia das aulas remotas de inglês.	179
Quadro 32 – Músicas como estratégia de aprendizagem.	181

Quadro 33 – Predisposição para a aprendizagem de inglês.....	183
Quadro 34 – Artefatos culturais e aprendizagem de inglês.	184
Quadro 35 – Tarefas de inglês no AVA.....	188
Quadro 36 – Restrições do AVA como fonte de estudos.	190
Quadro 37 – Solidão.....	191
Quadro 38 – Ensino Remoto e os caminhos (in)completos da autonomia.....	192
Quadro 39 – Ações para a auto-organização.	194
Quadro 40 – Implicações do ERE no desenvolvimento da autonomia.	195

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação atlética Banco do Brasil
APNP – Atividades pedagógicas não presenciais
ASL – Aquisição de segunda língua
AVA – Ambiente virtual de aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAANG – Campus Angical
CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
CONSUP – Conselho superior
DAL – Dispositivo de aquisição da linguagem
DENS – Diretoria de ensino
ENEM – Exame nacional do ensino médio
ERE – Ensino remoto emergencial
ERIC – English Resource and Information Center
ETS – Educational Testing Service
GAB/REI – Gabinete da reitoria
GDG/DG – Gabinete da diretoria geral/ Diretoria geral
GU – Gramática universal
IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística
IFPI – Instituto Federal do Piauí
IFs – Institutos federais
LE – Língua estrangeira
MEC – Ministério da Educação
N1, N2... N31 – Narrativa 1, narrativa 2... narrativa 31
OMS – Organização mundial da saúde
PDI – Plano de desenvolvimento institucional
PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNLD – Programa nacional do livro didático
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN – Pró reitoria de ensino
RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
S1, S2... S31 – Sujeito 1, sujeito 2... sujeito 31

SAC – Sistema adaptativo complexo

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TICs – Tecnologias de informação e de comunicação

TDIC – Tecnologias digitais de informação e de comunicação

TSC – Teoria sociocultural

UFPI – Universidade Federal do Piauí

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Objetivos e questões de pesquisa.....	19
1.2	Justificativa e hipóteses	21
1.3	Recapitulando o tema do ensino-aprendizagem na pandemia	24
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
2.1	Caracterização da pesquisa	28
2.1.1	<i>Perfil dos discentes-autores e corpus da pesquisa.....</i>	29
2.1.3	<i>A pesquisa narrativa.....</i>	33
2.1.3	<i>Procedimentos teórico-analíticos</i>	39
2.2	Contextualização.....	43
2.2.1	<i>O campus Angical.....</i>	43
2.2.2	<i>Migração para o ambiente virtual</i>	49
2.2.3	<i>Perfil da docente.....</i>	54
2.2.4	<i>As aulas remotas de língua inglesa: das diretrizes normativas aos ensaios autorais.....</i>	56
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	60
3.1	O dialogismo e as múltiplas variáveis do enunciado e do sentido	61
3.2	O conceito de cronotopo.....	67
3.3	Educação e complexidade: do linear ao sistêmico	70
3.3.1	<i>Complexidade no ensino-aprendizagem de línguas</i>	78
3.3.2	<i>Ensino remoto e letramento digital</i>	82
3.3.3	<i>Autonomia.....</i>	89
3.4	A emoção como elemento do sistema dinâmico da aprendizagem	92
3.4.1	<i>Relações entre cognição e emoção: da filosofia às neurociências</i>	94
3.4.2	<i>O valor das emoções</i>	97
3.4.3	<i>Emoções e aprendizagem</i>	100
3.4.4	<i>A influência das emoções na aprendizagem de segunda língua.....</i>	105
4	DIALOGIA E EMOÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO	111
4.1	“Bom era o tempo livre”: a dialogia no cronotopo do sistema escolar remoto.....	112
4.2	“Vergonha de errar”: emoções e aprendizagem na pandemia	133

4.3	“Fácil para tirar nota boa”: ensino e aprendizagem no ambiente virtual	150
4.3.1	<i>Letramento digital e rearranjos sistêmicos</i>	<i>150</i>
4.3.2	<i>Considerações discentes sobre o ensino e a aprendizagem no modo remoto</i>	<i>164</i>
4.4	“Ouvir música e escrever”: aprendendo inglês remotamente	174
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS.....	202

1 INTRODUÇÃO

Madrugada. Despertador. Banho. Uniforme. Café da manhã (ou não). Transporte. Aulas. Almoço. Mais aulas. Transporte. Casa. Deveres. Sono. Descanso (ou não).

Apesar de ter uma certa semelhança com a ficção, lembrando um conto de Ricardo Ramos¹, a sequência de vocábulos acima resume muito bem a realidade diária de grande parte dos estudantes de ensino médio do Campus Angical do Instituto Federal do Piauí (IFPI) em dias letivos normais até meados do mês de março de 2020, quando foi oficializada pelas autoridades sanitárias a situação de pandemia da covid-19². Para além do ciclo rotineiro do ir e vir à escola antes da suspensão das atividades presenciais, o dia a dia desses adolescentes era repleto de convivências, diálogos e dialogias propiciadas pela mescla entre o que cada um já trazia em si das experiências individuais e o contato direto e presencial com os professores e colegas da escola, muitos deles oriundos de diferentes municípios localizados nas circunvizinhanças da cidade de Angical do Piauí, onde está situado o campus.

Em suas atividades no IFPI Angical, além de se reunirem com outros jovens de diferentes origens e com suas próprias histórias, construindo amizades e compartilhando as aventuras e desventuras do adolecer, muitos desses estudantes já enfrentavam, antes da emergência da pandemia, desafios como o de tentar se familiarizar com disciplinas e conteúdos com os quais não haviam até então se deparado, visto que, em alguns casos, a precariedade do ensino público oferecido em seus municípios não permitia a oferta regular de determinados componentes curriculares teoricamente obrigatórios no ensino fundamental.

A disciplina de língua inglesa é um bom exemplo dessa carência. Diante de relatos de alguns discentes sobre não terem até então tido contato efetivo com a aprendizagem formal do inglês, muitas vezes nos questionamos sobre os sentidos e direcionamentos relacionados ao ensino desse componente curricular no âmbito do ensino médio e à nossa própria prática docente. Essa preocupação se fez mais latente quando, durante a pandemia, foi necessário não apenas redirecionar práticas pedagógicas e ampliar conhecimentos e habilidades ligadas ao letramento digital, mas buscar garantir o acesso às aulas remotas a alunos de zonas rurais

¹ O conto Circuito fechado, de Ricardo Ramos, no qual me inspiro para redigir essas linhas, pode ser acessado no link <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/>.

² Em 11/ 03/ 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) Tedros Adhanom Ghebreyesus anuncia em Genebra, na Suíça, que a covid-19 é, a partir de então, caracterizada como uma pandemia. Conf. <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Uma semana depois, é publicada a portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, dispondo “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus”.

afastadas, nas quais o acesso à internet e mesmo aos dispositivos para acessá-la era, para alguns, sinônimo de luxo.

Foi partindo desse contexto e dessas questões que, como ministrante da disciplina de inglês no ano de 2021 na referida instituição, à qual estou vinculada desde o ano de 2008 quando prestei concurso público para o cargo de docente, entendi a importância de realizar uma escuta atenta aos nossos discentes e de promover oportunidades para que suas vozes pudessem ser ouvidas de uma maneira mais ampla, reforçando sua legitimidade e potencial para gerar abalos promotores de mudanças e aprimoramentos. Torná-los autores foi o primeiro passo. Com o intuito de ouvi-los e divulgar os seus dizeres retornei ao campus Angical em 2023 e, após uma roda de conversa sobre as vivências no *lockdown* com a turma da terceira série do curso de alimentos integrado ao ensino médio (a única entre aquelas que acompanhei na pandemia que ainda se encontrava com o curso em andamento), propus aos alunos desse grupo que narrassem suas experiências ao longo do ensino remoto para serem publicadas em um livro com um bom potencial de divulgação.

A reação positiva por parte dos discentes com relação à ideia culminou com a produção das 31 narrativas compiladas no livro *“Sozinho na minha torre”: representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*³, publicado no ano de 2024 pela editora Pedro e João. É a partir dessa fonte bibliográfica principal, que tomamos como corpus, que esta tese é conduzida. Dessa maneira, temos como eixo norteador basilar das análises aqui desenvolvidas as representações discursivas oriundas de um grupo de estudantes que, tendo em sua maioria iniciado ali a primeira série do ensino médio no ano de 2021, vivenciaram situações pontuais de coadaptação ao ensino-aprendizagem na pandemia desde a sua entrada na instituição e podem, por essa razão, falar sobre o assunto com propriedade a partir de seus testemunhos.

As visões desses estudantes também serão ancoradas contextualmente a partir da nossa própria impressão como pesquisadora e docente da turma, que acompanhei entre os meses de abril e novembro de 2021, e da averiguação de enunciados oriundos de alguns documentos institucionais produzidos durante esse período. Assim, é no bojo da tríade discente-docente-instituição que buscamos um melhor entendimento da realidade desses alunos no período de isolamento social imposto pelas autoridades. Apesar de termos como foco principal os enunciados dos discentes, entendemos que um detalhamento contextual por essas três vias é

³ O livro está disponível para *download* no site da editora através do link <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/sozinho-na-minha-torre-representacoes-discentes-sobre-o-ensino-remoto-no-piaui/>.

importante, pois permite compreender de forma sistêmica cada uma dessas “entidades inseparavelmente ligadas ao seu ambiente” (Morin, 2021, p.77).

Como destaca Morin (2021), o microcosmo representado pelo sistema de uma escola é parte de um todo maior cuja complexidade envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos. Estamos, dessa maneira, interligados ao tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos que constituem o mundo fenomênico no qual estamos inseridos (Morin, 1995). É preciso, pois, considerar a relação interativa e inter-retroativa entre as vivências dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo, a prática docente e as ações tomadas no âmbito da instituição em si para ampliar nossa compreensão sobre as especificidades e as metamorfoses em curso no período desafiador da pandemia.

1.1 Objetivos e questões de pesquisa

Tendo como objeto de análise as narrativas do livro *“Sozinho na minha torre”*: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, de autoria dos alunos do curso técnico em alimentos integrado ao ensino médio cursantes da terceira série do ensino médio do ano de 2023 no IFPI campus Angical, propomos como objetivo geral deste trabalho verificar os sentidos atribuídos ao ensino e à aprendizagem em modo remoto, em especial com relação à disciplina de língua inglesa, nos discursos desses alunos. Para isso, destacamos como objetivos específicos evidenciar como os discentes significam o cronotopo dos novos ambientes de aprendizagem físicos e virtuais, abordando questões como autonomia e emoção; analisar os dizeres sobre habilidades de letramento e estratégias de aprendizagem no modo remoto; e compreender e registrar como, no contexto do IFPI Campus Angical, a comunidade escolar se mobilizou e agiu para dar continuidade às atividades acadêmicas diante do evento inesperado da pandemia.

Tendo como foco as representações discursivas dos alunos e considerando, de acordo com o dialogismo bakhtiniano, que qualquer enunciado é uma resposta ativa e valorativa a outros discursos, buscamos desvelar e compreender as relações dialógicas presentes nessas narrativas a partir de questões-problema como: que sentidos os estudantes atribuem ao ensino-aprendizagem em modo remoto? Que juízos de valor impõem às ações dos docentes e da instituição frente às suas dificuldades no período pandêmico? Como significam os ambientes físicos e virtuais em que estavam inseridos? Como valoram suas próprias ações e emoções? Que sentidos atribuem ao ensino-aprendizagem da língua inglesa no período?

As perguntas de pesquisa que acabamos de elencar e a análise prévia das narrativas nos direcionaram para a necessidade de abordar, em nosso estudo dos relatos desses sujeitos sobre suas vivências como aprendizes no cronotopo pandêmico, aspectos como estratégias de aprendizagem, autonomia e emoção. Tratar o tema do letramento digital também se fez necessário com a verificação de que a transição compulsória para um ambiente acadêmico virtual impôs aos componentes do sistema escolar a aquisição de novas habilidades e a adequação a um espaço virtual que provavelmente costumava ser mais utilizado para sociabilidades distintas daquelas relacionadas às rotinas escolares.

Cientes de que a nossa percepção sobre o que se passou naquele contexto exige a observação por diferentes vieses, lembramos Morin (2021) quando vemos que existe nesse pequeno núcleo de um todo maior uma complexidade que envolve diversos componentes. Muitas informações e dados sobre o que se passou encontram-se, por exemplo, arquivados em notícias, editais e chamadas de livre acesso nos canais oficiais, ou em memorandos, ofícios, orientações pedagógicas e outros gêneros oclusos, documentos não acessíveis ao público em geral, mas que tiveram papel crucial nas ações tomadas para cumprir da melhor maneira possível a função social da instituição. Recapitular esse contexto torna-se, portanto, imprescindível.

Tendo em vista a complexidade que envolve os fenômenos, conforme destaca Morin (2021), buscamos, ao abordar as narrativas em estudo, “enfrentar as incertezas” e entender como os discentes, subsistemas envolvidos no sistema mais amplo da escola, se reorganizaram diante do inesperado, adaptando-se à nova situação. Assim, ao mobilizar uma terceira frente desse contexto, julgamos importante descrever a dinâmica de funcionamento das atividades remotas realizadas no IFPI campus Angical no âmbito do ensino médio examinando as diretrizes institucionais adotadas para o ensino remoto em documentos com orientações para a execução dessas atividades no período pandêmico. A análise das narrativas é, portanto, enriquecida com informações contextuais oriundas de um corpus documental indicador de ações realizadas pelo instituto.

Nessa perspectiva, verificam-se direcionamentos pedagógicos dados ao corpo docente no tocante à condução das atividades remotas, ações realizadas pela instituição para amenizar os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos e soluções apresentadas para os problemas de conectividade de alunos carentes e de regiões distantes da zona urbana. Essa averiguação é importante por permitir identificar ações propostas em documentos oficiais da instituição no sentido de minimizar as desigualdades nas condições de acesso dos discentes às aulas remotas e perceber, dada a imprevisibilidade e a desordem a partir das quais todo o sistema

teve que se reorganizar, distanciamentos ou aproximações entre teoria e prática no âmbito do sistema escolar em questão.

Buscando entender as narrativas em seus aspectos dialógicos e complexos, nos quais estão implicados elementos biocognitivos (como as emoções), socioculturais, econômicos e políticos, verificamos nesses enunciados as possibilidades com as quais os discentes se depararam ao longo do período tendo em vista suas impressões sobre as ações institucionais, sobre a prática docente, sobre o seu entorno no isolamento e sobre as suas próprias ações e reações. Nessa perspectiva, também verificamos destaques a redes de relações, não necessariamente vinculadas ao sistema escolar, como agentes importantes para a minimização dos impactos da pandemia na aprendizagem dos sujeitos.

1.2 Justificativa e hipóteses

Advindos de sujeitos pertencentes a um grupo bem específico ligado ao nosso contexto de trabalho, os discursos que servem de base para esta pesquisa não foram abordados por outros pesquisadores. Diante disso, acreditamos haver, em nossa pesquisa, a importância de um registro histórico que poderá contribuir para a compreensão de como, no contexto específico do IFPI - Campus Angical, os membros da comunidade escolar foram impactados, encontraram caminhos para lidar com os desafios de aprender no período de distanciamento social compulsório e como, na sua singularidade, se auto-organizaram para atravessar a situação.

Diferentemente de pesquisas que abordam o tema da educação na pandemia a partir de uma perspectiva mais quantitativa, com ênfase no institucional ou centrada em grandes centros urbanos, nosso estudo adota uma abordagem primordialmente qualitativa, subjetiva e localizada, enfatizando, como já foi destacado, sentidos oriundos dos dizeres dos próprios alunos de uma comunidade escolar interiorana. Esse contexto particular, trazendo dados empíricos sobre o ensino-aprendizagem no cronotopo pandêmico, é parte de um todo complexo que informa sobre o geral (Morin, 2021).

A escuta ativa e crítica desses sujeitos, geralmente silenciados em discursos oficiais, implica na valorização de vozes populares. Amplificando esses dizeres por meio de uma publicação de abrangência nacional e de sua análise, legitimamos discursos populares oriundos de um grupo que geralmente é posicionado em um lugar de submissão e que talvez não tivesse a oportunidade de ser ouvido sobre um assunto que tem a seriedade de estar vinculado à melhoria de suas vidas e de gerações vindouras: a educação.

Ao legitimar discursos populares oriundos de um grupo como esse, contribuímos para a democratização da produção de conhecimento e para o fortalecimento da cidadania. Dessa maneira, torna-se socialmente relevante registrar os discursos desses sujeitos a respeito de suas vivências, dando-lhes ocasião para falar sobre si e por si com relação à influência do novo contexto escolar e seus desafios individuais no que se refere à busca pela aprendizagem num período tão desafiador como o da pandemia. A publicação dos resultados desse gesto de escuta ativa e de valorização das experiências de sujeitos reais da educação em âmbito nacional, reafirma a urgência de se pensar políticas e práticas pedagógicas mais inclusivas, humanas e contextualizadas em situações de adversidade.

Diante disso, embora este estudo esteja ancorado em um contexto específico, os sentidos construídos nas narrativas analisadas têm potencial para iluminar questões mais amplas e recorrentes em outros cenários educacionais, pois as experiências vividas pelos sujeitos revelam dimensões universais da aprendizagem em tempos de crise: a fragilidade das políticas públicas diante de emergências, a necessidade de autonomia dos estudantes, o impacto das emoções no processo de ensino-aprendizagem, o papel essencial da escuta pedagógica e, de uma forma especial, os desafios do letramento digital.

Com relação a esse último aspecto, ao verificarmos como os sujeitos significam sua aprendizagem no ambiente virtual, até que ponto os recursos tecnológicos disponíveis estavam sendo aplicados e como foram testadas novas possibilidades de ensino-aprendizagem ao longo do distanciamento social, contribuímos no entendimento sobre como situações de crise testam e ampliam o uso de tecnologias. Ao mesmo tempo, tratar a questão do letramento digital considerando esses sujeitos-autores nos leva à hipótese de que o nosso grupo de jovens narradores, composto por membros de uma “geração que habita o mundo teclando com os dedos” (Nóvoa, 2022, p. 35), não estava preparado em termos de habilidades e posturas para lidar com as novas práticas sociais institucionalizadas do ciberespaço.

Tratar dos limites expostos pela pandemia com relação ao ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia nos remete à inevitabilidade da revolução tecnológica que, atrelada a uma situação de teste na crise da covid-19, acionou a ignorância, o saber e a criatividade. Nesse sentido, ao compreender como esse grupo específico enfrentou o período de distanciamento e suas exigências, podemos reconhecer padrões, dilemas e aprendizados ligados ao digital que transcendem aquelas paragens, oferecendo subsídios para educadores, gestores e pesquisadores que atuam em diferentes realidades, especialmente aquelas marcadas por vulnerabilidade socioeconômica, desigualdade digital e precarização do ensino em locais interioranos.

Além de contribuir como registro histórico sobre a educação em um período de abalos globais, evidenciando a não-linearidade e a imprevisibilidade dos fenômenos do mundo (Morin, 2020), o desenvolvimento deste trabalho também tem como justificativa uma razão pessoal: em sendo a pesquisa conduzida pela docente ministrante da disciplina de inglês no período relembrado pelos discentes, enfatiza-se a sua importância como mecanismo de autoavaliação e como pesquisa aplicada, pois as representações discursivas em estudo permitem refletir sobre a própria prática e, a partir disso, buscar aprimoramento em ações e escolhas didáticas futuras.

Nesse sentido, as narrativas embasam nossas reflexões sobre a adequação de metodologias, atividades desenvolvidas e desafios enfrentados no ensino da língua inglesa, determinando atitudes no porvir. Tendo em vista o âmbito da Linguística Aplicada, por ser conduzida por uma docente envolvida diretamente no contexto estudado, a pesquisa combina a análise com a experiência prática vivida, configurando-se, assim, como uma articulação entre teoria e prática, análise e ação, contribuindo para o campo do ensino de línguas e para a educação crítica. Nessa direção, o trabalho aqui desenvolvido oferece dados empíricos sobre o ensino nesse cronotopo, reforçando a importância das narrativas no desenvolvimento de abordagens mais contextualizadas e críticas (Paiva, 2014).

A análise dos sentidos oriundos das narrativas, configurando-se como um aspecto legitimado na Linguística Aplicada, também demonstra a multidimensionalidade da educação, pois a retrata como um fenômeno atravessado por aspectos afetivos como medo, ansiedade, solidão e resistência e vinculado às condições de acesso digital, redes de suporte institucional e familiar e à própria realidade socioeconômica dos estudantes. Dessa maneira, contribui para reforçar saberes científicos tratados no âmbito das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem.

Diante disso, a análise das representações discursivas das quais tratamos permite compreender não apenas o que foi vivido, mas como foi significada a experiência de aprender, podendo levar ao reposicionamento das práticas pedagógicas, que passam a considerar aspectos como as desigualdades, as vulnerabilidades e a integração entre cognição e variáveis afetivas, numa visão mais ampla da equipe escolar como comunidade de cuidado e de práticas humanistas, e não apenas de ensino.

Ao evidenciarmos que a análise das narrativas de nossos alunos envolve, em seu aspecto dialógico, um olhar para elementos intra e intersubjetivos como as ênfases valorativas próprias dos discentes, a esfera de atividade em que se aninham, as emoções e as ideologias do cotidiano (fatores biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais), buscamos mostrar que, ao longo deste trabalho, há uma tendência ao entendimento desses enunciados pelo viés da complexidade. Os diversos elementos levados em conta nas análises, que interagem na

emergência do sentido e são essenciais para compreender qualquer discurso, nos levam à hipótese de que o próprio sentido é um sistema complexo cuja emergência depende da interação entre diversos agentes. Essa ideia será desenvolvida a partir de autores como Bakhtin (2017 [1979]), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Volóchinov (2018 [1929]) e Vygotsky (2007 [1934]).

1.3 Recapitulando o tema do ensino-aprendizagem na pandemia

Ao optarmos, no papel de pesquisadora docente, pelo estudo das narrativas de estudantes sobre suas vivências e experiências de aprendizagem no período pandêmico, uma busca por pesquisas que abordaram o ensino e a aprendizagem nesse mesmo período também se fez necessária. A partir dessa procura, percebemos, em páginas de divulgação científica como os bancos de teses e dissertações da CAPES e de universidades brasileiras, em revistas de divulgação científica e no *Google* acadêmico uma variedade de pesquisas cujas diretrizes têm alguma semelhança com a que propomos, direcionando o foco ao período pandêmico.

Esses trabalhos abordam contextos bem específicos e adotam perspectivas teóricas variadas, ora priorizando o aprendiz, ora o docente, ora questões voltadas à aplicação de ferramentas digitais como proposta de melhoria do ensino remoto. Um balanço de teses e dissertações sobre o assunto realizado por Souza (2023), por exemplo, sinaliza a necessidade de atenção, por parte das redes de ensino de âmbito federal, estadual e municipal para as contribuições das instituições de ensino superior que, a partir das pesquisas de seus programas de pós-graduação, buscaram elementos para a diminuição dos efeitos da pandemia sobre a educação.

Dentre as diversas produções acadêmicas a respeito dos desafios impostos pela situação pandêmica nesse âmbito, mais especificamente com relação à disciplina que ministramos, podemos mencionar a de Bastos e Lima (2020), que analisam narrativas de alunos de uma escola de idiomas sobre suas experiências de aprendizagem de língua inglesa no contexto da pandemia; a de Rabello (2021), que avalia, também sob a perspectiva dos estudantes, a experiência de aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologias, identificando contribuições dos recursos digitais e metodologias para a aprendizagem de L2 no contexto do ensino remoto; e a de Sousa, Oliveira e Martins (2020), que busca compreender o ensino e a aprendizagem de língua inglesa mediados pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia a partir das respostas de estudantes do Centro Cearense de Idiomas.

Mais direcionados à prática docente, há trabalhos como o de Peron e Barcellos (2023), que objetivou desvelar e compreender a relação entre as crenças, emoções e ações de uma professora de inglês de uma escola pública em Minas Gerais em tempos de pandemia; o de Denardi, Marcos e Stankoski (2021) que investigou como as aulas de inglês foram ministradas e como os professores reagiram às aulas remotas no primeiro semestre de 2020; o de Có, Amorim e Finardi (2020), no qual os autores refletem sobre o ensino de línguas em contextos virtuais a partir de experiências vividas por professores nesse mesmo período; e o de Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) que buscou analisar, a partir da teoria da complexidade, a prática de uma professora lecionando língua inglesa em contexto de Ensino Remoto.

Nessa mesma linha, Prado (2020) reflete sobre a pandemia do coronavírus e seus impactos no ensino de inglês, produzindo uma proposta de ensino para o nível médio de acordo com a BNCC. Publicações como as de Pereira, Alencar e Lima (2021), Post da Silveira e Conde (2022), Senhoras (2021) e Sousa, Zenha e Souza (2021) são relevantes, entre outros aspectos, por documentarem como, em cada contexto pesquisado, buscou-se diminuir os impactos negativos da pandemia no ensino. Além desses trabalhos, teses como as de Milliet (2022), Pedruzzi (2021), Ribas (2021) e Silveira (2021) reforçam o comprometimento de diferentes programas de pós-graduação na busca pelo entendimento das peculiaridades ligadas ao ensino no contexto pandêmico.

Por estarmos tratando do ensino e da aprendizagem em uma situação de grande instabilidade, lembramos que, na Linguística Aplicada, direcionamentos teóricos como os de Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) e estudos brasileiros como os de Paiva (2008; 2009; 2011; 2013) e Borges e Paiva (2011), ressaltam a importância de entender a própria aprendizagem de línguas como um fenômeno complexo, não linear e não previsível. Sendo essa uma abordagem que estuda a não-linearidade, a interconectividade e a adaptabilidade dos sistemas, ao associá-la à educação e ao ensino de idiomas, considera-se a sala de aula como um sistema complexo no qual diversos elementos estão interconectados (professor, aluno, materiais etc.) e em constante coadaptação (Borges; Paiva, 2011). Isso significa que qualquer mudança (como as estratégias emergenciais de ensino introduzidas no período em discussão) pode ter consequências (pequenas ou radicais) que não podem ser previstas a priori.

Tendo em vista essas relações, e buscando entender os sentidos oriundos das narrativas, organizamos o nosso trabalho em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, optamos pelo detalhamento da metodologia. Além de trazermos pormenores a respeito da pesquisa narrativa a partir de autores como Barkhuizen, Benson e

Chik (2014), Breton (2023), Clandinin *et al.* (2016), Paiva (2019) e Reis (2023), tratamos ainda das fontes de pesquisa, da abordagem e do percurso metodológico em si, informando também sobre o livro que nos serve de fonte principal de análise e esclarecendo sobre os sujeitos que trouxeram à luz os enunciados estudados na pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos as diferentes teorias que embasam as nossas análises. Iniciamos com a perspectiva dialógica proveniente do Círculo de Bakhtin, nos apoiando nos conceitos de sentido (Bakhtin, 2017 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) e cronotopo (Bakhtin, 2018 [1975]) para entendermos os juízos de valor atribuídos pelos sujeitos aos ambientes de estudo, às suas experiências de aprendizagem e ao ensino remoto. Trazemos ainda reflexões de Vygotsky (2007 [1934]) sobre o conceito de sentido e buscamos em estudos como os de Larsen-Freeman e Cameron (2008) apoio para a hipótese de que o referido conceito apresenta características complexas tanto na definição de Vygotsky (2007 [1934]) quanto na do Círculo de Bakhtin. Passamos em seguida às considerações sobre a educação como um fenômeno complexo que envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos. Nesse ponto, nos apoiamos em Davis e Sumara (2006), Freire (2011; 2013) e Morin (1995; 2021) para compreender o microcosmo representado pelo sistema de uma escola como parte de um todo maior cuja complexidade também envolve todos esses componentes.

O tópico seguinte concentra reflexões sobre o letramento digital trazidas de estudiosos do tema como Coscarelli (2016), Fluckiger (2020), Lankshear e Knobel (2006), Rojo e Moura (2019), Soares (2002; 2009) e Street (2013; 2014). Nesse capítulo, tratamos ainda de autonomia e da aquisição de língua como um fenômeno complexo, com apoio teórico Larsen-Freeman e Cameron (2008), Larsen-Freeman e Long (2014) e Paiva (2005; 2013; 2014), entre outros, e mobilizamos questões sobre a relação entre emoção e aprendizagem, aspecto emergente nas narrativas e fundamental quando se discute sobre o ensino remoto pandêmico. Nessas discussões, partimos de reflexões como as de Aragão (2007; 2008; 2011; 2022), Ellis (2015), Ferreira Barcelos (2015), Parrott (2014) e Schumann (2015).

O terceiro capítulo comporta a parte analítica do trabalho e destaca as vozes discentes sobre o ensino remoto em geral e da língua inglesa, além de suas opiniões sobre as experiências de aprendizagem ao longo do período pandêmico, destacando suas impressões sobre os ambientes de aprendizagem físicos e virtuais nos quais se encontravam. O nosso olhar sobre esses enunciados traz à luz também algumas peculiaridades concernentes às estratégias de aprendizagem destacadas e às emoções vivenciadas. Somos cientes de que outros aspectos poderiam ser enfatizados e que muitos outros olhares são possíveis, resultando em análises distintas. Apesar disso, o caminho que percorremos para entender os sentidos atribuídos pelos

estudantes ao ensino-aprendizagem em modo remoto resultou em elementos importantes para promover a nossa autoavaliação como docente e verificar as ações institucionais realizadas para a promoção da equidade.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para tratar dos aspectos metodológicos da pesquisa, dividimos este capítulo em dois tópicos. No primeiro, apresentamos o corpus e o perfil dos discentes-autores, caracterizando também a natureza e os métodos de pesquisa utilizados. Além de trazer considerações teóricas a respeito da pesquisa narrativa, das fontes de pesquisa e da abordagem, detalhamos a ocasião que levou ao surgimento do livro que nos serve de fonte principal de análise e esclarecemos sobre o pequeno sistema de onde ele emergiu, apresentando a turma da qual fazem parte os sujeitos cujas narrações foram trazidas a esta pesquisa. Também expomos novamente as questões-problema que buscaremos responder ao longo das análises e os procedimentos teórico-analíticos a realizar.

O item seguinte é dedicado à contextualização do sistema mais abrangente que engloba o núcleo destacado na seção anterior. Neste segundo tópico, dividido em quatro subitens, caracterizamos e situamos o campus Angical do IFPI, trazendo dados sobre sua implementação, cursos oferecidos, instalações físicas, recursos humanos e público atendido pela instituição. Esclarecemos também sobre o processo de migração para o ambiente virtual, elencando alguns dos desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos no sistema, e trazemos informações sobre o funcionamento das aulas remotas, o material didático utilizado nas aulas de língua inglesa, o perfil da docente e as práticas pedagógicas realizadas no período em estudo.

2.1 Caracterização da pesquisa

Neste item, nos dedicamos aos detalhes sobre o corpus, o perfil dos discentes-autores, a natureza e os métodos da pesquisa. Após delinear as condições de produção do livro que tomamos como objeto de análise, caracterizamos a pesquisa narrativa a partir de autores como Barkhuizen, Benson e Chik (2014), Breton (2023), Clandinin *et al.* (2016), Paiva (2008; 2019) e Reis (2023).

Após essa revisão teórica, reexpomos as questões-problema que buscaremos responder no capítulo dedicado às análises e abordamos ideias que norteiam os procedimentos analíticos. Também apresentamos outros autores e direcionamentos teóricos que dão base para o desenvolvimento do trabalho e que serão minuciados na seção destinada a esse fim.

2.1.1 Perfil dos discentes-autores e corpus da pesquisa

Conforme adiantamos na parte introdutória deste trabalho, com a proposta geral de examinar os sentidos atribuídos ao ensino e à aprendizagem em modo remoto no período pandêmico, em especial com relação à disciplina de língua inglesa, no contexto do Campus Angical do IFPI, tomo como objeto de estudo principal 31 narrativas produzidas no ano de 2023 por um grupo de estudantes da terceira série do ensino médio de uma turma do curso técnico em alimentos integrado que se encontram publicadas no *e-book* “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, disponível no site da editora Pedro & João.

O ponto de vista principal é êmico, pois partirá primordialmente das declarações dos próprios estudantes, publicadas no referido *e-book*, que tomamos como corpus da pesquisa. Os depoimentos compilados no livro foram obtidos durante uma visita à escola no mês de junho de 2023, quando foi possível retornar à cidade de Angical, de onde me afastei devido à homologação de minha remoção para outro campus. Na ocasião, pude encontrar, pela primeira vez no modo presencial, a turma com a qual trabalhei como titular da disciplina de inglês durante o ano de 2021.

A escolha desse grupo de alunos em específico para documentar o período foi motivada tanto pelo fato de tê-lo acompanhado como professora durante o período das aulas remotas, no ano letivo de 2021, como por ainda não terem concluído o curso quando do desenvolvimento deste trabalho⁴. As narrativas apresentadas no livro correspondem às produções escritas dos 31 alunos da turma (23 meninas e 8 meninos) que se encontravam reunidos presencialmente naquele momento, aproximadamente um ano após o retorno às aulas presenciais. Nesse dia, com as rotinas escolares já normalizadas, conseguimos nos reunir com o grupo, dialogar e levantar questões importantes sobre como o período pandêmico foi vivenciado por aqueles estudantes que, naquela ocasião, estavam na faixa etária entre 15 e 18 anos de idade.

A visita, que foi surpresa para os alunos, mas combinada com a diretora no ano anterior e posteriormente com uma colega professora que concordou gentilmente em ceder seu horário, resultou em uma surpresa também para mim: uma apresentação espontânea da música *Summertime Sadness*, de Lana Del Rey, feita pela turma com coreografia e lanternas acompanhando a polifonia de uma capela natural e sincronizada, apesar de não ensaiada. “Ora”,

⁴ As demais turmas com as quais trabalhei durante a pandemia já haviam concluído o curso quando a organização do corpus foi iniciada e não obtivemos retorno considerável ao convidarmos nossos alunos egressos a participarem desse projeto de documentação do ensino remoto pandêmico.

diriam Reis *et al.* (2017, p. 73), “a escola é, também, lugar de encantamento! Seu encantamento está no imprevisível, no inesperado, naquilo que, quando menos se imagina, acontece e impede que tudo siga exatamente tal qual está sendo”. Perceber o movimento, a complexidade, a interação e o afeto emergindo nessa iniciativa autônoma nos fez notar, com satisfação, a auto-organização do grupo em pleno andamento após o trauma do *lockdown*.

Figura 1 – Discentes-autores cantando a música *Summertime Sadness*.



Fonte: Captura de tela feita pela pesquisadora.

Nessa oportunidade de reencontro, foi feita uma roda de conversa por meio da qual foram relatadas experiências vividas no período pandêmico e, com a exibição de trechos gravados de uma aula remota ministrada por meio da plataforma *Google Meet*, foram lembrados alguns dos momentos de protagonismo que os alunos da turma tiveram no tempo de distanciamento social. Partindo dessa roda de “conversação como espaço de diálogo, de escuta do outro” (Reis *et al.*, 2017, p. 68) e situados nesse espaço-tempo limitado do passado, os alunos apresentaram suas versões, até então não oficiais, sobre o que viveram e sentiram.

As nossas 31 personagens reais, cuja relevância é ressaltada por serem narradores de sua própria história, que se torna oficial com a publicação do livro “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, são oriundas de diferentes cidades nas circunvizinhanças de Angical. Dois dos autores não mencionam onde moravam na época da pandemia, e os demais estavam distribuídos da seguinte maneira: cinco residiam em Regeneração, um em São Francisco do Maranhão, quatro em Amarante, quatro em Jardim do Mulato, dois em Santo Antônio dos Milagres, três em São Gonçalo, quatro em Água Branca, dois em Hugo Napoleão e quatro em São Pedro do Piauí. No tópico em que caracterizamos o campus, a visualização desses municípios em um recorte do mapa do Piauí deixará bem clara a localização centralizada de Angical com relação a essas cidades.

Pensando na juventude dos sujeitos narradores, nas possíveis dificuldades de acesso à internet nessas localidades e, ao mesmo tempo, considerando o perfil desses estudantes e as práticas sociais das quais participam nos diversos ambientes virtuais que conseguem ou escolhem frequentar, uma de nossas hipóteses é a de que nem todos os elementos dessa constelação específica de jovens indivíduos, pertencentes a uma geração que teoricamente possui maior familiaridade com novas tecnologias por já ter nascido cercada por elas, se consideram proficientes ou detentores das habilidades de letramento requeridas para a realização das tarefas solicitadas naquele que se tornou o novo ambiente de estudos e práticas escolares.

As reflexões sobre aspectos como esse serão desenvolvidas com base em autores como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Fluckiger (2020) e Ribeiro (2019) em tópicos posteriores, nos quais também buscamos compreender como os elementos do sistema escolar⁵ em estudo se comportaram em face da necessidade de mudança para o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), única alternativa viável para a continuidade das atividades letivas devido ao distanciamento social imposto pelas autoridades em decorrência da pandemia da covid-19.

Apresentado o corpus da pesquisa como uma fonte bibliográfica resultante da compilação de narrativas situadas no cronotopo pandêmico e identificados os seus autores como discentes do ensino médio de uma escola da rede federal, prosseguimos com outras observações relativas ao desenvolvimento e à caracterização da pesquisa.

2.1.2 Natureza da pesquisa

Ao discorrer sobre a necessidade de situar a experiência narrada em um espaço e tempo da história do sujeito, Breton (2023) ressalta a importância de proceder por redução na amplitude temporal retida para o exame de um fenômeno, na seleção dos fatos vividos e no tamanho do grupo pesquisado. Essa redução, no tocante ao acesso a experiências situadas “implica formas de evocação que geram tipos de acesso a memórias, favorecendo a expressão regulada de impressões, percepções, sensações e raciocínios associados às experiências vividas que emergem durante a atividade narrativa” (Breton, 2023, p. 42).

⁵ É interessante notar o deslizamento de sentidos do vocábulo “sistema”, que nos permite interpretar o “sistema escolar” tanto com base no senso comum (como uma estrutura organizacional com papéis bem definidos ou uma escola em específico) quanto pelo viés complexo, como um ecossistema dinâmico, em constante transformação, no qual diferentes saberes, sujeitos e contextos interagem e se influenciam mutuamente. Em nossas discussões, a segunda acepção prevalece quando utilizamos as construções “sistema escolar”.

Nesse sentido, as atividades da roda de conversa e da reexibição de uma aula, realizadas como recurso mnemônico, foram importantes na preparação dos estudantes para a atividade que seria desenvolvida por eles em momento imediatamente posterior, situando-os temporal e contextualmente com relação ao período a ser lembrado. Como reforçam Reis *et al.* (2017, p.68), “conversar é potência, uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada sujeito”. Logo após a troca de experiências proporcionada pelas duas atividades, a turma concordou em registrar de forma escrita as suas vivências e impressões sobre o ensino e a aprendizagem em modo remoto. Posteriormente, formalizaram suas autorizações para a publicação das narrativas no referido *e-book*.

Ao trabalharmos na coconstrução dos sentidos dessas narrativas, destacamos a natureza aplicada de nossa pesquisa. Diante da oportunidade de amplificação das vozes desses sujeitos, buscamos desvelar e compreender os sentidos ligados ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa em modo remoto para que possam ser verificadas as complexidades e possibilidades relacionadas à condução, no novo ambiente, das atividades em geral e da própria disciplina, com vistas ao aprimoramento de práticas docentes futuras e à autocritica com relação aos direcionamentos realizados nas atividades pedagógicas efetivadas. Trabalha-se, assim, para que essas falas “não sejam alegorias ou apenas dados de pesquisa, mas uma voz presente que dê a pensar e a pensar-se em nossas ações” (Reis *et al.*, 2017, p. 70).

Tendo em vista tais aspectos e acompanhando discussões sobre questões metodológicas inerentes a pesquisas aplicadas, verificamos que Paiva (2008b), ressaltando o entendimento da aquisição de segunda língua (ASL) como um sistema complexo, destaca a importância das narrativas de aprendizagem como instrumentos de pesquisa. Apresentando uma perspectiva tipicamente experiencialista, visto que “os narradores falam sobre suas constantes interações em ambientes diferentes e sobre as mudanças que vão experimentando” (Paiva, 2008b, p. 323), pesquisas nesses moldes fornecem dados empíricos importantes que resultam da integração dinâmica de elementos distintos em intercâmbio (família, amigos, artefatos culturais etc.).

Nesse sentido, por avaliarmos a interação complexa de fatores biocognitivos, ambientais e sociais na compreensão das vivências de aprendizagem relatadas e analisarmos como, a partir de seus enunciados, os alunos respondem às diversas situações ao serem influenciados por diferentes variáveis em interação, identificamos a nossa pesquisa em uma dimensão interpretativa e crítica.

Considerando essa variedade de fatores, a realidade se mostra subjetiva e relativa, radicada nas tensões e diálogos que influenciam o comportamento desses sujeitos. Levando em

conta esses aspectos, tratamos da busca de resolução de um problema, o que, como ressalta Paiva (2019), caracteriza a natureza aplicada de uma pesquisa, aliada a uma experiência de análise, compreensão e explicação de experiências narradas pelos membros de um grupo.

A análise subjetiva dos fenômenos discursivos aqui tratados é embasada, em alguns pontos, por dados quantitativos que permitem uma melhor interpretação sobre o mundo vivido dos sujeitos. Temos, assim, uma pesquisa mista de abordagem predominantemente qualitativa-interpretativa e de natureza aplicada cujo método pode ser caracterizado como pesquisa narrativa, sobre a qual discorreremos no subitem a seguir.

2.1.3 A pesquisa narrativa

Ao iniciarem suas considerações sobre a pesquisa narrativa, Clandinin *et al.* (2016) afirmam que os mais remotos registros históricos deixam claro que os seres humanos têm vivido histórias e narrado sobre essas vivências há bastante tempo. Com base em trabalhos oriundos de áreas como a psicologia, a filosofia, a antropologia e a medicina, os autores defendem que, sendo as histórias maneiras de relatar experiências, a experiência pode ser mais bem estudada por meio da observação atenta das histórias que vivemos e contamos. Apoiados na filosofia de Dewey, os autores entendem, dessa maneira, que a pesquisa narrativa está ligada à compreensão da experiência como um fenômeno narrativo, visto que resulta da interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material.

Refletindo sobre o assunto com base nas ideias de Tzvetan Todorov, Paiva (2008a) analisa que geralmente uma narrativa se inicia “por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido” (Paiva, 2008, p. 267). A autora destaca que, a esse equilíbrio inicial, segue-se um segundo equilíbrio que ocorre de maneira semelhante ao primeiro, todavia, ressalta ela, “os dois nunca são idênticos”. Nas narrativas estudadas neste trabalho, “as instabilidades, as mudanças e os novos equilíbrios sempre diferentes dos estados iniciais” (Paiva, 2008, p. 268) podem ser percebidas de maneira clara nas análises categoriais, retratando o percurso dos alunos diante das possibilidades que se lhes desenhavam.

Revisando estudos com e sobre esse tipo de corpus e buscando distinguir “pesquisa narrativa” de “pesquisa com narrativas”, Barcelos (2020) mobiliza alguns autores (Pavlenko, 2002; Barkhuizen *et al.*, 2014 *apud* Barcelos, 2020) para afirmar que a primeira envolve a tematização dos dados e a composição de significados, o que implica na interferência das visões pessoais do pesquisador, que se posiciona tanto como observador quanto como participante.

Segundo a autora, na pesquisa narrativa são levados em conta aspectos pessoais como sentimentos e reações, espacialidade e temporalidade (que tratamos como cronotopo), além de fatores sociais.

A pesquisa com narrativas, que, como aponta Barcelos (2020), também é conhecida como análise de narrativas (ou de autonarrativas, de histórias de vida, de autobiografias ou mesmo de histórias de aprendizagem), “se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados, que não necessariamente seja uma pesquisa narrativa nos moldes descritos dentro dos princípios da pesquisa narrativa” (Barcelos, 2020, p. 24).

A autora ressalta que os estudos com esse tipo de corpus passaram a significar, a partir da chamada “virada narrativa” (Pavlenko, 2007 *apud* Barcelos, 2020), tanto o uso de narrativas como objeto quanto como forma legítima de pesquisa em áreas como a história, a psicologia, a sociologia e a educação. No caso deste trabalho, a análise desenvolvida envolve aspectos relativos à pesquisa narrativa, que é feita aqui pela análise temática dos discursos dos discentes-autores a respeito dos ambientes físicos e virtuais em que se encontravam no isolamento, do letramento digital, das questões emocionais e de suas experiências de aprendizagem, aspectos emergentes nos relatos sobre o ensino-aprendizagem no cronotopo pandêmico.

Estudando aspectos da pesquisa narrativa em ciências humanas e sociais, Breton (2023) percebe que há nestas pesquisas uma busca pela compreensão da experiência a partir da mobilização de procedimentos que a façam emergir por meio da linguagem. Ao formalizar e estruturar uma abordagem que resulta da integração dos regimes narrativos da descrição da experiência em escala microfenomenológica e da narração biográfica, o autor sugere que a passagem da experiência à linguagem, sua expressão em palavras e a sua integração em narrativas devem ser acompanhadas pelo pesquisador que “estrutura dispositivos, estabelece acordos para realizar as perguntas, regula os níveis de implicação e especifica os procedimentos de orientação que utiliza” (Breton, 2023, p. 13). Segundo o autor,

No plano empírico, a investigação narrativa é oriunda de uma abordagem qualitativa, compreensiva e experiencial, que tem como objetivo explorar fenômenos vividos, expressando-os em palavras, construindo narrativas e gerando dados sob a forma de relatos de experiências, autobiografias ou autodescrições, entrevistas biográficas ou microfenomenológicas. Esses dados são, portanto, provenientes da linguagem e devem ser considerados produções languageiras, derivando de atos de linguagem (Breton, 2023, p. 22).

Nesse viés, os objetos de conhecimento visados pela investigação narrativa são os pontos de vista apreendidos de uma perspectiva temporal e experiencial por meio da narração em primeira pessoa. Para Breton, a passagem da experiência à linguagem e a sua integração a uma história conferem ao narrador tanto uma existência social quanto vital que resulta do experiencial, compreendido como um fenômeno situado e temporalizado, efeito experimentado no contato com a experiência.

Expressar-se em primeira pessoa, segundo ele “significa também formalizar um ponto de vista singular sobre os fenômenos vividos, permitindo, assim, que os processos de construção, interpretação e compreensão sejam trazidos à luz, de acordo com uma perspectiva temporal e histórica” (Breton, 2023, p. 27).

Tratando sobre o mesmo tema, ao discorrer sobre a relevância de estudos dessa natureza, Reis (2023) aponta que

A pesquisa com narrativas de histórias vividas nos parece carregada de possibilidades emancipatórias. Temos aprendido que ao olharmos para nós mesmas/os e compreendermos que nossas aprendizagens estão relacionadas às nossas redes tecidas na experiência pessoal (singular) e coletiva (social), podemos nos abrir à possibilidade de perceber o quanto as histórias dos outros são também tecidas por meio dos seus vividos, possibilitando um conviver na diferença sem hierarquização (Reis, 2023, p. 7).

Além de destacar as pesquisas envolvendo os posicionamentos dos sujeitos nas narrativas como possibilidade emancipatória e como meio para compreender a rede de relações que a nós todos envolve, Reis (2023) também ressalta a possibilidade de ampliação do ver, do sentir e do ouvir aquilo que sozinhos, não nos seria possível. Referindo-se ao contexto educacional, a autora aponta que narrar permite perceber “a complexidade da vida cotidiana e [...] pensar em soluções, mesmo que provisórias, para os dilemas vividos cotidianamente nas escolas” (Reis, 2023, p. 13).

Em suas pesquisas sobre o assunto, Barkhuizen, Benson e Chik (2014) lembram que as pesquisas com narrativas não são algo novo, tendo sido utilizadas em campos como a psicologia e as ciências sociais há algum tempo. No entanto, foi apenas recentemente, após o ressurgimento do interesse pela narrativa nas ciências sociais, que a investigação narrativa começou a ocupar o seu lugar entre as abordagens de investigação disponíveis para os pesquisadores do ensino e da aprendizagem de línguas.

Os autores também afirmam que no final do século XX, quando a investigação sobre o ensino e a aprendizagem de línguas começou a integrar abordagens psicológicas e sociológicas, estes campos ficaram sob a influência de metodologias de inquérito experimental e estatístico.

Examinando trabalhos com narrativas nessa área, mais especificamente relacionadas à Linguística Aplicada, Paiva (2019) destaca a importância desses estudos e assevera que são comuns os relatos de experiências pessoais de aprendizes e professores enfocando temas como motivação, bilinguismo, estratégias de aprendizagem, afeto e autonomia, sendo os dados da pesquisa narrativa gerados por meio de fontes como gravações, entrevistas e documentos escritos, entre outras.

Analisando esses trabalhos, a autora observa que a pesquisa narrativa pode ser biográfica, quando o pesquisador usa como dados a história de alguém, ou autobiográfica, quando a fonte de pesquisa é a história do próprio pesquisador. No caso deste trabalho, as narrativas dos alunos, que apresentam elementos biográficos, estão correlacionadas com a minha própria vivência, visto que fui uma das responsáveis pela turma no período em que se deram as experiências de aprendizagem narradas.

Ao lembrar que esse tipo de estudo é feito a partir de dados retirados de histórias de vida, Paiva (2019) afirma que, quando se faz pesquisa narrativa, perceber o modo como os participantes representam os fenômenos e suas experiências deve ser mais relevante do que a busca de uma verdade. Esse pensamento pode ser associado ao de Van Dijk (2013) quando este afirma que, vivenciando um mesmo acontecimento, as pessoas que juntas o testemunham têm percepções distintas sobre o acontecido.

Analisando o pensamento de Vygotsky (2001) quanto ao plano microgenético, Romero (2020, p. 91) também se refere à ideia de que “mesmo se várias pessoas experienciarem um mesmo fato, cada uma poderá construir representações subjetivas a respeito” e que há “uma amálgama de fatores pessoais, situacionais e sociais que podem resultar em comportamentos e efeitos diversos”, contribuindo para esse olhar idiossincrático sobre os eventos. As narrativas em estudo, produtos singulares da seleção de fatos considerados relevantes por diferentes indivíduos sobre o ensino-aprendizagem no mesmo cronotopo, reforçam essas ideias.

Nessas vivências individuais organizadas discursivamente, fatores emocionais e juízos de valor, que variam de indivíduo para indivíduo, são relevantes para dar sentido às ações narradas e compreender diferentes nuances de um acontecimento. A construção discursiva da realidade através de uma narrativa torna-se, dessa maneira, algo particular, pois a partir de elementos que lhe são próprios, o narrador seleciona e enfatiza aspectos que tornam o seu relato algo único.

Referindo-se ao assunto Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998 *apud* Paiva, 2019) apontam que a pesquisa narrativa pode ser holística, quando a unidade de análise é uma narrativa integral, ou categorial, quando se utiliza excertos. Em ambas pode haver foco na forma ou no conteúdo. Em nossa análise, levamos em conta o aspecto categorial com foco no conteúdo, pois buscamos destacar as percepções dos estudantes sobre as suas experiências de aprendizagem utilizando excertos das 31 narrativas do livro ao propor entender os sentidos ligados ao ensino e à aprendizagem no modo remoto com foco em temas como letramento digital, emoção e aprendizagem. Ao trazermos fontes primárias de informação, visto que organizamos o nosso próprio banco de dados com o livro e outros documentos, nos são imprescindíveis as fontes secundárias que servem de base teórica para a elaboração deste trabalho.

Tratando especificamente de narrativas de aprendizagem de línguas, Lima (2010) ressalta que estas proporcionam condições para a compreensão do fenômeno da aprendizagem de idiomas em contextos diversificados, oferecendo oportunidades para que professor e aluno encontrem juntos alternativas que ajudem a construir uma metodologia de ensino “que seja eficiente, atenda às reais necessidades do aprendiz e surta os efeitos necessários” (Lima, 2010, p. 116).

Segundo o autor, no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, as narrativas são instrumento essencial para que o aprendiz possa refletir sobre sua própria aprendizagem, permitindo ainda que os professores reconstruam conhecimentos pessoais e representações, podendo tornar-se mais conscientes e agentes da própria prática.

Tendo em vista esses aspectos, é importante lembrar que, no tocante ao que será apresentado nas análises, ainda que o viés primordial seja o daqueles em torno dos quais giram as ações da escola, somos cientes de que trazemos aqui a nossa própria percepção desses pontos de vista (a minha é uma interpretação de interpretações) e de que, neste caso, a perspectivaêmica tem grande relevância. Tendo sido a docente ministrante da disciplina de inglês no período lembrado pelos discentes, enfatizo a importância da pesquisa em termos de autoavaliação, pois as narrativas permitem refletir sobre minha própria prática e buscar aprimoramento em determinadas ações e escolhas didáticas.

É importante ressaltar também que os dados empíricos apresentados nas narrativas analisadas nesta pesquisa resultam de respostas para alguns pontos que foram sugeridos na roda de conversa realizada em momento imediatamente anterior às produções escritas que viriam a constituir o *e-book* que nos serve de corpus.

Alguns dos assuntos debatidos estavam relacionados a perguntas sobre os seguintes tópicos: condições de acesso ao AVA; estratégias de aprendizagem mais eficazes durante o ensino remoto; opinião em relação à eficiência pedagógica das aulas online; avaliação da própria experiência de aprendizagem de inglês durante o período pandêmico; influência do ensino remoto na motivação; influência do estado emocional no desempenho como aprendiz; desafios ou dificuldades enfrentadas no isolamento e como foram superadas; existência ou não de algum aspecto positivo relacionado ao período. As repostas para essas questões sugestivas aparecem entremeadas nas narrativas do livro que nos serve de base para as análises que são apresentadas no capítulo destinado a esse fim.

Ao discorrer sobre perguntas sugestivas utilizadas para a produção de narrativas, Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 38) apontam que esses questionamentos podem trazer à tona dados temporais, emotivos, reflexivos, estratégicos e instrutivos, pois permitem refletir sobre o passado e olhar para o futuro, pensar sobre experiências positivas ou negativas, crenças, expectativas, práticas, planos e metas e também sobre aconselhamento.

As questões elencadas acima, sugeridas aos alunos para compor as narrativas *do e-book*, evidenciam o recorte temporal e a temática a ser abordada. No entanto, é importante assinalar que os estudantes também foram avisados da relevância de seus papéis como produtores de um registro histórico sobre o ensino remoto na pandemia e que ficaram livres para seguir ou não os pontos sugeridos e enfatizar um ou outro aspecto de suas experiências de aprendizagem no período memorado, conforme suas particularidades. Tendo em vista a assimetria entre os interlocutores imediatos e a possibilidade de os estudantes escreverem algo pensando em agradar a professora, foi deixado a critério de cada narrador se identificar ou não em seus textos.

Com vistas a um melhor entendimento dos discursos analisados, também julgamos necessário enriquecer o trabalho com informações oriundas de outras fontes ligadas ao sistema em estudo. Dessa maneira, lembrando Morin (2021) quando afirma que existe em um núcleo, que faz parte de um todo maior, uma complexidade que envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos, entre outros, considero a relação complexa que há entre as vivências dos sujeitos narradores, a prática docente e as ações tomadas no âmbito da instituição em si para ampliar as reflexões na compreensão dessa realidade.

Diante disso, serão recapituladas, em momento posterior deste capítulo, algumas das diretrizes institucionais que se encontram arquivadas em notícias, editais e chamadas de livre acesso nos canais oficiais, ou em memorandos, ofícios, orientações pedagógicas e outros gêneros oclusos, documentos não acessíveis ao público em geral, mas que tiveram papel crucial nas ações tomadas para cumprir, da melhor maneira possível, a função social da instituição.

2.1.3 Procedimentos teórico-analíticos

Tendo como foco principal o olhar dos discentes sobre os fenômenos em análise, também estendemos nosso detalhamento contextual a partir da tríade discente-docente-instituição no entendimento de como se realizou o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais no IFPI campus Angical no período de distanciamento social, pois essas minúcias permitem compreender de forma sistêmica, com o suporte de cada uma dessas “entidades inseparavelmente ligadas ao seu ambiente” (Morin, 2021, p.77), os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem de inglês no cronotopo pandêmico.

Dedicando ponderações sobre esses três elementos neste mesmo capítulo, resumo agora os procedimentos analíticos concernentes ao estudo do corpus, reexponho as questões-problema que buscarei elucidar no capítulo dedicado às análises das narrativas e comento de forma breve alguns dos direcionamentos teóricos de base que serão detalhados no capítulo destinado a esse fim.

Tendo em vista as representações discursivas dos discentes, elaboradas com base nos pontos norteadores levantados na roda de conversa, e considerando, de acordo com o dialogismo bakhtiniano, que qualquer enunciado é uma ação ativo-responsiva a outros discursos, busco desvelar e compreender as relações dialógicas presentes nessas narrativas a partir de questões-problema como: que sentidos os estudantes atribuem ao ensino e à aprendizagem em modo remoto? Que juízos de valor impõem às ações dos docentes e da instituição frente às suas dificuldades no período pandêmico? Como significam os ambientes físicos e virtuais em que estavam inseridos? Como valoram suas próprias ações e emoções? Que sentidos atribuem ao ensino-aprendizagem da língua inglesa no período?

O aporte teórico inicial para responder a esses questionamentos será o das obras de Bakhtin e do Círculo (2016 [1975]; 2018 [1975]; 2019), que nos permitirá verificar, por meio da mobilização de temas como emoções e letramento digital, que emergem das narrativas situadas, as expectativas, dificuldades e possibilidades com as quais esses estudantes se depararam.

Dessa maneira, buscamos olhar esses discursos em sua característica dialógica para entender os sentidos atribuídos pelos discentes aos eventos vividos com relação ao ensino-aprendizagem no cronotopo pandêmico. Reforçando a amplitude de uma análise dessa natureza, Brait (2006) lembra que o trato da linguagem no viés bakhtiniano leva em conta

as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralingüístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Lingüística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados (Brait, 2006, p. 13).

Tendo em vista esses aspectos, busca-se, nesse olhar dialógico para o corpus discursivo, considerar também as especificidades e situações em que emergem e às quais remetem os enunciados dos sujeitos. Conceitos-chave como dialogismo, cronotopo e sentido serão utilizados nas respostas às questões elencadas após serem apresentados e em seguida discutidos sob uma perspectiva diferente, pois será feita uma associação desses conceitos com aspectos da teoria da complexidade. Bemong *et al.* (2015), Davis e Sumara (2006), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Sade (2009) e Volóchinov (2018 [1929]) são alguns dos autores nos quais nos apoiamos para fundamentar a hipótese de que a teoria bakhtiniana e mesmo a de Vygotsky apresentam traços de complexidade.

Possibilitando um estudo dialógico e complexo, a pesquisa narrativa nos permite acessar aspectos subjetivos e contextuais dos sujeitos, como suas crenças e emoções, e refletir sobre as nossas questões de pesquisa levando em conta um espaço-tempo determinado e as sociabilidades inerentes a ele.

Nessa perspectiva, para compreender como os discentes vivem e narram suas experiências com o ensino e a aprendizagem, também buscarei discutir esses conceitos por um viés complexo a partir de ideias como as de Morin (1995; 2021), cujas reflexões nos direcionam às complexidades ligadas ao sistema escola; de Freire (2011; 2013), que, em suas ponderações sobre o aprender e o ensinar, chama a atenção para a importância de fomentar o pensamento crítico dos aprendizes com relação às ideologias e aos papéis dos sujeitos envolvidos no sistema de que fazem parte; e de Davis e Sumara (2006) que acrescentam reflexões importantes sobre as características complexas do ensino-aprendizagem.

Por estarmos tratando do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em uma situação de instabilidade contundente, lembramos que, na área da Linguística Aplicada, Paiva (2014), de acordo com as ideias de Larsen-Freeman (1997), ressalta a importância do entendimento da própria aquisição de línguas como um fenômeno complexo, não linear e não previsível.

Essa visão complexa do fenômeno linguístico e da aquisição da língua será revisada a partir de autores como Borges e Paiva (2011), Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e

Cameron (2008), Larsen-Freeman e Long (2014) e Paiva (2005; 2010; 2014) e será levada em conta na cocomposição dos sentidos das narrativas.

Diante da migração do espaço de aprendizagem convencional para um espaço de novas instabilidades, o ambiente virtual, atrator caótico⁶, também guiaremos os procedimentos teórico analíticos direcionando algumas reflexões para a questão dos letramentos e práticas no mundo digital, apoiando-nos em autores como Soares (2002; 2009), Lankshear e Knobel (2006), Santaella (2010), Street (2014), Coscarelli (2016), Rojo e Moura (2019) e Scolari (2019). A problematização desse tema possibilitou compor sentidos que levantaram questões sociais graves evidenciadas no cronotopo pandêmico.

Considerando a emergência de menções a questões emocionais no corpus e a sua relevância como elemento do sistema dinâmico da aprendizagem, tratar a categoria da emoção também se fez imprescindível, e esse aspecto será revisado levando em conta questões biocognitivas, sócio-históricas e político-culturais.

Com relação a esses diferentes vieses, é interessante o levantamento feito por Barcelos *et al.* (2022) sobre o estudo das emoções na Linguística Aplicada, que identifica abordagens de orientações distintas como a psicológica, a sociocultural, a crítica (pós-estruturalista/discursiva; interativa e dialógica) e a sistêmica, e defende que, na prática, pode haver combinações dessas abordagens.

Entendendo a importância dessa combinação, estudamos essa variável em sua relação com a cognição a partir de Aragão (2007; 2011), Maturana (2001), Schuman (2015), entre outros; seu valor social (Aristóteles, 2000; Damásio, 2011; Parrott, 2014); e sua ligação mais específica com a aprendizagem, com base em autores como Aragão (2011), Ellis (2015), MacIntyre e Serroul (2015), Piaget (2014 [1953-54]) e Vygotsky (2004; 2009; 2018).

As nuances de sua emergência no discurso são tratadas principalmente com base nas ideias de Bakhtin (2016 [1952-53]), que nos orienta, entre outras questões, sobre o fato de que o teor emocionalmente valorativo do enunciado não reside necessariamente em palavras que nomeiam emoções.

Dessa maneira, em busca de um melhor entendimento sobre os sentidos atribuídos pelos discentes ao ensino-aprendizagem no cronotopo pandêmico a partir de narrativas, também

⁶ Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), um atrator caótico é uma região do *espaço de estados* (conceito transferido metaforicamente da física e trazido pelas autoras para a Linguística Aplicada) na qual o comportamento do sistema se torna instável, sensível a quaisquer perturbações que o façam passar de um estado para outro. Nesse sentido, as autoras ressaltam que “é a sensibilidade a pequenas mudanças que torna o comportamento dos sistemas caóticos imprevisível” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 57).

recorremos a estudos sobre a manifestação discursiva da emoção, a qual nos propomos a observar numa perspectiva dialógica e complexa.

Diante disso, a ideia é encontrar na “relação subjetiva emocionalmente valorativa ativa do falante com conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (Bakhtin, 2016 [1952-53], p. 47), que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, elementos plausíveis para direcionar a nossa análise dos sentidos emergentes nos aspectos emocionais destacados pelos sujeitos.

Refletindo sobre a emergência de aspectos emocionais no discurso, Bakhtin (2016 [1952-53], p.51) afirma que “a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” Dessa maneira, mesmo que haja palavras que signifiquem especialmente emoções ou juízos de valor, a exemplo de vocábulos como “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste” etc., apenas no enunciado concreto, ou seja, no acontecimento discursivo específico, é que se obtém o “colorido expressivo” (Bakhtin, 2016 [1952-53], p. 52) que denota o sentido emotivo de tais expressões.

A ideia de Bakhtin (2016 [1952-53]) sobre o fato de os juízos de valor das palavras serem relativamente independentes do significado de tais palavras quando tomadas de forma abstrata e isolada reforça a ideia de que o sentido de um enunciado, assim como a própria eclosão da emoção, é um fenômeno complexo que leva em conta diversos elementos que o compõem como evento único e irrepetível. A natureza complexa do sentido, sobre a qual tratamos com mais detalhe em nossa revisão teórica, engloba, dessa maneira, as nuances emocionais inerentes aos enunciadores.

Diante disso, estudar a emoção em suas manifestações enunciativas mais ou menos explícitas verificando as suas relações dialógicas implica abraçar perspectivas distintas que, complementando-se, permitem compreender melhor esse aspecto e associar as emoções presentes nesses discursos sobre o ensino-aprendizagem com questões como interação, reciprocidade, ideologia e cultura, implicando saberes, crenças e ações.

Ao verificar, por esse viés, emoções e experiências dos estudantes em sua natureza situada e dinâmica vamos de encontro a aspectos que, como aponta Ferreira Barcelos (2015) têm sido marginalizados na pesquisa sobre as emoções.

O movimento da organização metodológica das análises, que parte do cenário inicial do ensino aprendizagem do cronotopo pandêmico, se desenvolve seguindo a direção dos acontecimentos pós-confinamento. Assim, iniciamos averiguando os sentidos atribuídos aos espaços físicos em que se encontravam os estudantes e suas possibilidades e alternativas para a

chegada ao AVA. Esses aspectos, como veremos, trazem consigo condições iniciais distintas em termos de ambientes físicos, aparatos tecnológicos disponíveis, acesso à internet e habilidades de letramento, além de estarem imbricados a um turbilhão de emoções catalisadas pelas incertezas daquele espaço-tempo.

Após a análise dos sentidos sobre os ambientes físicos e virtuais, nos dedicamos à categoria das emoções, que é seguida da coconstrução dos sentidos sobre o ensino-aprendizagem de modo geral e da língua inglesa no cronotopo em questão. Por tratarmos da análise dos sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem num viés dialógico e complexo, englobamos esses diferentes elementos em interação. Dessa maneira, apesar de, no capítulo dedicado às análises, a organização em tópicos indicar a averiguação de um aspecto em particular (cronotopo dos ambientes físicos e virtuais, emoções, letramento, ensino-aprendizagem de inglês), veremos que, dada a complexidade do sentido, esses vários aspectos são geralmente mobilizados conjuntamente em sua emergência e são ancorados em aspectos contextuais como os que destacamos no item a seguir.

2.2 Contextualização

Neste item, serão tratados aspectos contextuais da instituição à qual estão vinculados os sujeitos-autores das narrativas em estudo. Na primeira subseção, esclareço sobre a localização geográfica central do campus com relação a outros municípios de onde advêm a maior parte dos estudantes ali matriculados e trago informações sobre a estrutura física da escola e seus recursos humanos.

Em seguida, com base em alguns documentos institucionais de circulação interna, detalho como aconteceu a migração para o ambiente virtual e apresento diretrizes enviadas aos docentes para a condução das aulas remotas. Por fim, traço uma breve trajetória de minha própria formação e detalho aspectos relativos ao desenvolvimento das aulas remotas de língua inglesa.

2.2.1 O campus Angical

Caracterizado como uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, o Instituto Federal do Piauí (IFPI) surge no ano de 2008, quando o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) passa

por uma reorganização em sua estrutura e adquire o status de Instituto Federal através de sanção do Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Em 29 de dezembro desse ano, a Lei nº 11.892 cria a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, e, a partir de 2010, inicia-se o processo de expansão do IFPI com a inauguração, nesse mesmo ano, de unidades nos municípios de Angical, Corrente, Piripiri, Paulistana, São Raimundo Nonato e Uruçuí. Posteriormente, são inaugurados campi nas cidades de Pedro II, Oeiras, São João, Campo Maior, Valença e Cocal, além dos Campi Avançados⁷ Dirceu Arcoverde (em Teresina), José de Freitas e Pio IX. Ainda em expansão, o IFPI conta no momento com 20 unidades espalhadas em vários pontos de norte a sul do território piauiense, conforme mostra a imagem a seguir.

Figura 2 – Unidades do IFPI.



Fonte: Site do IFPI (2025)⁸.

⁷ Campus Avançado é um campus vinculado administrativamente a um outro ou à Reitoria. Diante dessa vinculação/dependência, para sua implantação é “considerada a capacidade instalada de cada Instituto Federal, especialmente no que se refere ao seu quadro de pessoal, estrutura organizacional e orçamento consignado nas leis orçamentárias anuais”. (conf. portaria MEC nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, em https://www.gov.br/mec/pt.br/media/seb1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/por_1291_2013_393_2016_setec.pdf)

⁸ Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/campi>.

Tendo como missão “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais” (IFPI, 2020, p. 32), esses campi estão voltados ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento de demandas específicas em cada área de sua abrangência territorial. O campus Angical, por exemplo, oferece, entre outros, o curso técnico em alimentos. Essa oferta leva em conta a existência, naquela região, de atividades econômicas voltadas à produção de gêneros alimentícios como iogurte e polpa de frutas, além de bebidas como cachaça, refrigerante e cajuína.

Como o próprio nome sugere, o lócus onde foram concebidas as narrativas que compõem o *e-book* objeto de nosso estudo está situado no município de Angical do Piauí. A cidade fica a aproximadamente 128 km ao sul da capital Teresina e possui cerca de 6.827 habitantes (IBGE, 2022), estando situada no chamado Território Entre Rios, na Macrorregião Meio-Norte da Bacia do Rio Parnaíba, divisor natural dos estados do Piauí e do Maranhão.

O campus está instalado na área central do município, no local onde antes funcionava a Associação Atlética Banco do Brasil – AABB, e tem como endereço oficial a Rua Nascimento, nº 746, centro, CEP 64.410-000. A figura abaixo mostra, destacada em vermelho, a localização do município dentro de sua macrorregião, além do próprio estado do Piauí com relação ao território brasileiro.

Figura 3 – Mapa do Piauí com a localização da cidade de Angical.



Fonte: IFPI (2021).

O Campus Angical do Piauí obteve autorização de funcionamento no ano de 2010 pela Portaria nº 97, de 29 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação (MEC) e contempla as áreas/eixos de informação e comunicação, gestão e negócios, educação e produção alimentícia.

Os cursos oferecidos no campus são os seguintes: ensino médio integrado ao técnico nas áreas de administração, informática e alimentos, que funcionam no turno da manhã, das 7 às 12h20min, com disciplinas à tarde em alguns dias; cursos técnicos na modalidade concomitante/ subsequente em alimentos e informática, no turno da tarde, das 13 às 17h30min; ensino médio integrado na modalidade PROEJA (técnico em comércio) e cursos superiores de bacharelado em administração e licenciaturas em matemática e física no turno noite, das 18 às 22h.

A estrutura física da escola, com área de 3.208,81 m², conta com refeitório, quadra poliesportiva, piscina, 20 salas de aula climatizadas (com capacidade para 800 alunos por turno), sala de professores, sala de reuniões, setor de saúde (composto por consultório odontológico com dentista e técnica em saúde bucal e ambientes onde atuam enfermeira, técnico em enfermagem, psicóloga e assistente social), biblioteca e 11 laboratórios (de administração, alimentos, artes e música, biologia, informática, física, matemática e química), além de um auditório e salas específicas para atividades administrativas.

O espaço é amplo e, como pode ser visto nas imagens a seguir, é relativamente confortável, com ambientes e vias de acesso (calçadas, corredores, banheiros, bebedouros e salas de aula) devidamente adaptadas para pessoas com deficiências físicas.

Figura 4 – Biblioteca do campus Angical.



Fonte: IFPI (2021)⁹.

⁹ Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/area-do-estudante/bibliotecas/imagens/biblioteca_angical.jpg/view.

Figura 5 – Atividade direcionada à comunidade angicalense na piscina do campus.



Fonte: Prefeitura municipal de Angical¹⁰.

Figura 6 – Reunião com pais de alunos no auditório.



Fonte: IFPI (2020)¹¹.

Como se percebe, o ambiente escolar é adequado e cumpre as exigências para o bom andamento das atividades acadêmicas. Todavia, a ida até o campus pode ser considerada problemática em alguns casos, pois a maioria dos alunos não reside na cidade de Angical e muitos dependem de transporte oferecido pelas prefeituras de seus respectivos municípios para chegar à escola. Dessa maneira, alunos que não dispõem de outros meios para deslocar-se

¹⁰ Disponível em: <https://angical.pi.gov.br/angical/portalanoticias/noticia/24-05-2023/hidroginastica-projeto-estimula-saude-e-qualidade-de-vida>.

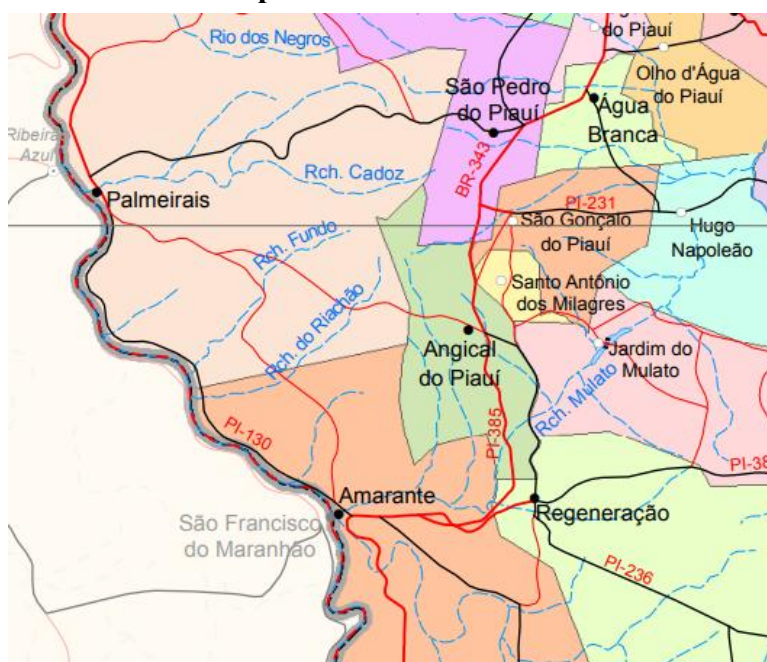
¹¹ Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/angical/noticias/angical-realiza-reuniao-de-pais-1>.

perdem aulas nas ocasiões em que esse transporte não é disponibilizado. O campus possui ônibus, porém este é utilizado para deslocamentos específicos de alunos para visitas técnicas ou viagens para eventos acadêmicos.

Com relação aos recursos humanos, o campus conta com aproximadamente 95 servidores (docentes e administrativos). Segundo dados do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no ano de 2024 eram 58 docentes ativos permanentes e 37 técnicos administrativos em diversas áreas. Os discentes do campus, por sua vez, eram aproximadamente 1017 no referido ano, segundo informações do setor de controle acadêmico.

Como mencionamos anteriormente, os discentes-autores cujas narrativas averiguamos residem, em sua maioria, em municípios circunvizinhos como Amarante, Regeneração, Jardim do Mulato, Hugo Napoleão, Santo Antônio dos Milagres, Água Branca, São Pedro, São Gonçalo e São Francisco, estando o último situado em território maranhense. A imagem a seguir (figura 7) mostra com mais clareza a localização central da cidade de Angical (na cor verde) com relação a esses municípios.

Figura 7 – Recorte do mapa político do Piauí, mostrando a cidade de Angical e municípios circunvizinhos.



Fonte: IBGE (2015).

Considerando as menções aos locais de residência nas narrativas apresentadas no livro que nos serve de corpus e identificando os enunciadores pela ordem em que seus respectivos textos aparecem no livro (N1 para o autor da primeira narrativa, N2 para o da segunda, e assim

sucessivamente até N31, o último deles), pudemos identificar, de forma mais específica, onde reside a grande maioria desses narradores.

Essa verificação permitiu detectar que dois narradores não mencionam onde moravam na época da pandemia (N15 e N30), e que os demais (vinte e nove) estavam distribuídos da seguinte maneira: cinco em Regeneração (N3, N22, N23, N25 e N29), um em São Francisco do Maranhão (N24), quatro em Amarante (N1, N2, N4 e N17), quatro em Jardim do Mulato (N11, N12, N14 e N28, sendo N12 e N28 no interior do município)), dois em Santo Antônio dos Milagres (N5 e N8), três em São Gonçalo (N7, N10 e N21), quatro em Água Branca (N9, N18, N20 e N27), dois em Hugo Napoleão (N13 e N26) e quatro em São Pedro do Piauí (N6, N16, N19 e N31, , sendo N16 e N31 no interior do município).

Nossa pesquisa é primordialmente qualitativa, todavia, esses dados quantitativos são úteis para refletir sobre as condições dos narradores quando retratam peculiaridades vividas nos diferentes municípios em que permaneceram ao longo do distanciamento social ou abordam aspectos relacionados ao acesso às aulas online, deixando mostrar como, diante dos recursos que lhes eram disponíveis e de suas relações com o meio em que se encontravam, foram se reorganizando para dar continuidade às suas atividades acadêmicas. Tendo em vista essa questão, nos atemos, no próximo item, às peculiaridades da adequação dos diferentes elementos do sistema escolar ao novo ambiente de estudos e trabalho.

2.2.2 Migração para o ambiente virtual

As informações reunidas neste subtópico foram publicadas como recorte desta tese no artigo *Aprendizes na terra do sol: o florescer de novos letramentos em uma escola do Piauí em situação pandêmica* (Queiroz; Zuin, 2022), no qual tratamos sobre os primeiros direcionamentos institucionais instaurados em decorrência da pandemia e mostramos, a partir de uma pesquisa em documentos institucionais, as primeiras notificações e diretrizes enviadas aos servidores, verificando como as práticas sociais de interação e trabalho do campus foram adaptadas diante da referida situação de desequilíbrio sistêmico, gerando desafios para todos os integrantes daquele meio, que precisaram adequar-se às novas demandas.

Para a averiguação dessas peculiaridades, nos guiamos pelos seguintes aspectos: verificação dos direcionamentos pedagógicos dados ao corpo docente no tocante à condução das atividades remotas; checagem das ações realizadas pela instituição para amenizar os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos; observação sobre a existência de

treinamento direcionado para uso de ferramentas digitais; soluções apresentadas para os problemas de conectividade de alunos carentes e de regiões distantes da zona urbana.

Além de nortear a averiguação pelo viés institucional, essas questões permitiram verificar, dada a imprevisibilidade e a desordem a partir das quais todo o sistema teve que se reorganizar, distanciamentos ou aproximações entre teoria e prática no âmbito da instituição.

Conforme apontamos em Queiroz e Zuin (2022), as primeiras notícias sobre a suspensão das atividades foram recebidas pela comunidade do campus com a ideia de que ficaríamos ausentes do ensino presencial por pouco tempo. Em um dos primeiros e-mails oficiais sobre o assunto, enviado aos servidores do campus em 16 de março de 2020, fomos avisados sobre a decisão de suspender as aulas e o atendimento ao público externo de 17/03 até 15/04/2020. Todavia, em 3 de abril de 2020, uma nova portaria estende essa suspensão até o dia 30 desse mesmo mês.

Com essa prorrogação e o início das incertezas sobre o retorno, um novo e-mail, enviado em 7 de abril de 2020, orienta os docentes a preencherem um questionário sobre atividades acadêmicas ocupacionais remotas para que fosse possível “conhecer o perfil docente quanto ao uso de tecnologias educacionais, visando ao planejamento de atividades acadêmicas ocupacionais remotas durante período de suspensão das atividades letivas presenciais”.

Além dessas diretrizes iniciais, também foram aplicados questionários de pesquisa de perfil de acesso à internet tanto de alunos, entre os dias 2 e 8 de abril de 2020, quanto de docentes, entre os dias 8 e 12 de abril de 2020. O objetivo era coletar indicadores sobre as condições de acesso à internet de alunos e docentes e, de acordo com os resultados, planejar ações.

O avanço no número de casos de covid-19 foi seguido pela Portaria 951, de 30 de abril de 2020, que prorrogava, dessa vez por tempo indeterminado, a suspensão das atividades presenciais acadêmicas e administrativas. Em 4 de maio de 2020, após a divulgação dos resultados dos questionários sobre os perfis de acesso à internet, é apresentada, por videoconferência, a proposta inicial das estratégias para a organização das ações: “as atividades não presenciais no âmbito do IFPI deverão iniciar como projeto-piloto no dia 11/05/2020 com os discentes e docentes das séries finais dos cursos técnicos de nível médio (integrados, concomitante/subsequente) e superior”.

O projeto-piloto consistia em atividades online de quatro tipos: slides comentados (em vídeo), atividade de aprofundamento, material de apoio e chat. Também era necessário elaborar um guia de estudos para os alunos esclarecendo sobre como deveriam conduzir essas atividades. O projeto foi importante para verificar o número de discentes que, de fato, acessava as aulas,

as condições de acesso e outros elementos que direcionariam operações para garantir a equidade, como o fornecimento de auxílio conectividade para os estudantes que dele necessitassem.

Após o projeto-piloto, que mobilizou diversas frentes na busca de alternativas para reorganizar o sistema, a Resolução 14/2020, de 18 de junho de 2020, aprovou a oferta de atividades pedagógicas não presenciais nos campi do IFPI, de forma excepcional e transitória, enquanto perdurasse o estado de emergência e persistissem as restrições sanitárias para a presença nos espaços físicos dos campi.

Nos termos dessa Resolução, a Instrução Normativa/PROEN nº 01/2020 estabeleceu os procedimentos para o funcionamento das atividades pedagógicas não presenciais, trazendo como uma das atribuições do professor participar da formação ofertada pela Pró-reitoria de Ensino para uso dos recursos tecnológicos do *Google* disponíveis no e-mail institucional. Segue, em 22 de junho, o ofício nº 87/2020, um convite para discussão dessa Normativa com todos os docentes do campus e servidores dos diversos setores: equipe pedagógica, psicologia, disciplina, audiovisual, tecnologia da informação, serviço social e controle acadêmico.

Com as imposições oriundas dessas e de outras normativas, o trabalho dos docentes aumentou consideravelmente. Apesar de não haver o deslocamento usual até o campus, realizar as atividades remotas de ensino e aprendizagem, que consistiam em gravações de vídeos para a explanação dos slides sobre o assunto da aula, em atividades de aprendizagem feitas no *Google forms*, em material de apoio (elaborado pelo professor ou editado a partir de outros materiais) e chat (tanto via *Classroom* quanto por meio de *WhatsApp*), e, concomitantemente, participar das reuniões e preparar documentos oficiais para envio à equipe pedagógica (o Plano de Atividade Remota de Ensino e Aprendizagem e o Relatório de Acompanhamento das Atividades Remotas de Ensino e Aprendizagem) foi motivo de debates acalorados.

Alguns alegavam não ter horário fixo de trabalho, já que a todo momento chegavam novos ofícios, links para reuniões, ligações de trabalho ou solicitações por *WhatsApp*. De forma dialogada, concordou-se que o atendimento ao aluno seria feito preferencialmente via *Google Classroom* e que o *WhatsApp* seria utilizado para esse fim apenas se o professor julgasse conveniente.

Nessa fase de ajustes iniciais das atividades acadêmicas as demandas também aumentaram para outros servidores. No setor de pedagogia, por exemplo, havia a necessidade de realizar o acompanhamento de todas as turmas virtuais, observar se as postagens dos docentes estavam em conformidade com as normas estabelecidas, avaliar os documentos recebidos dos docentes e orientá-los quanto a questões mais específicas. Além da assistência

aos docentes, a equipe pedagógica também era encarregada de entrar em contato direto com os discentes e suas famílias, buscando fazer, quando necessário, encaminhamentos às equipes do serviço social e do atendimento psicológico para que pudessem auxiliar em questões que envolviam assuntos familiares graves que impactavam o acompanhamento das aulas remotas e o desempenho dos estudantes envolvidos.

Esses reajustes nas atividades institucionais foram se delineando conforme as possibilidades de trabalho no modo remoto. Como um sistema adaptativo complexo, o campus começava a se auto-organizar diante da nova realidade. Não sem dificuldades, fossem elas materiais, relativas às habilidades de letramento, emocionais ou psicológicas. Sobre esse último aspecto, foi realizado um estudo pelo Serviço de Psicologia do IFPI com vistas à detecção de pontos de vulnerabilidade e ao planejamento de ações em saúde mental.

Nesse estudo, Pereira, Alencar e Lima (2021) indagaram estudantes e servidores do IFPI sobre suas emoções, sentimentos e comportamentos vivenciados por conta do prolongamento do período de distanciamento social, abordando possíveis mudanças que poderiam ter ocorrido em aspectos como humor, autoconfiança, interesse pela vida, hábitos alimentares, sono, convivência familiar e interesse em trabalhar/estudar. Segundo as autoras,

o prolongamento do período da pandemia e das incertezas quanto ao retorno das atividades presenciais são fatores de impacto na saúde tanto física quanto emocional da comunidade escolar e coloca-nos sob o risco de desenvolver manifestações psicopatológicas. Além das implicações psicológicas diretamente relacionadas à doença, as medidas para contenção da pandemia também podem consistir em fatores de risco à saúde mental (Pereira; Alencar; Lima, 2021, p. 3).

Aprofundando a questão dos impactos do isolamento para a saúde mental, as autoras apresentam algumas pesquisas sobre o assunto (Schmidt *et al.*, 2020; Zanon *et al.*, 2020 *apud* Pereira; Alencar; Lima, 2021) para corroborar que entre os efeitos negativos do distanciamento social prolongado estão sintomas de estresse pós-traumático, confusão e raiva, além de preocupações com a escassez de suprimentos e as perdas financeiras.

Tratando especificamente dos dados obtidos na pesquisa com os estudantes e servidores do IFPI, as autoras apontam que houve aumento dos índices que sugerem piora de quadros sintomáticos na saúde mental, na saúde física e nos “desdobramentos que isso causa nos comportamentos diários relacionados tanto ao contexto laboral quanto ao contexto da aprendizagem” (Pereira; Alencar; Lima, 2021, p. 37). O documento também indica que os dados

obtidos por meio da pesquisa foram utilizados para direcionar o trabalho institucional ligado à promoção de cuidados com a saúde mental de estudantes e servidores.

Além de ações ligadas às questões psicológicas, houve apoio aos estudantes em termos materiais. O estudo do perfil dos alunos do campus e suas condições de acesso às aulas apontou a ausência de dispositivos eletrônicos nas residências de alguns e, em outras ocasiões, detectou-se que a memória dos dispositivos que os alunos dispunham tornava inviável baixar os materiais de apoio necessários ao acompanhamento das aulas ou mesmo rodar programas e aplicativos com eficiência e celeridade.

A questão do acesso à internet também foi desafiadora, pois além de haver baixa abrangência em zonas rurais onde residiam alguns dos discentes do campus, os pacotes de dados desses estudantes nem sempre eram suficientes para atender às demandas.

Diante de tais constatações sobre as condições para acesso às aulas, foram direcionadas ações no sentido de minimizar esses problemas. A Resolução CONSUP nº 14, de 18 de junho de 2020, propiciou a regulamentação de ofertas de auxílio financeiro em caráter emergencial e temporário para alunos com dificuldade de acesso às Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP). Esse auxílio deveria ser utilizado para aquisição de pacotes de internet, compra de chips ou outra necessidade de acesso digital.

Em decorrência do estado de pandemia pela covid-19, também houve concessão do Auxílio Temporário (Edital 2/2020 - DAP/DG-ANGICAL/CAANG/IFPI, de 12 de agosto de 2020), um benefício destinado aos estudantes dos cursos presenciais do Instituto Federal do Piauí com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Dessa maneira, aqueles que não possuíam dispositivo eletrônico poderiam utilizar o benefício para adquiri-lo.

Posteriormente, outras iniciativas foram realizadas. Em fevereiro de 2021, o Projeto Alunos Conectados, uma parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), sob a coordenação da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) foi uma dessas iniciativas, consistindo na oferta de um chip de celular com um pacote de dados para acesso à internet. O público-alvo eram estudantes com renda bruta mensal familiar per capita de até meio salário-mínimo, com a possibilidade de ser estendido ao atendimento de estudantes com renda per capita de até 1,5 salário e que estivessem desenvolvendo atividades de aprendizagem na forma remota.

Algum tempo depois, em maio de 2021, o campus Angical divulgou o Edital 2/2021 - GDG/DG-ANGICAL/CAANG/IFPI, comunicando a disponibilidade/oferta de tablets. Nesse edital, o empréstimo de tablets foi direcionado a alunos identificados com dificuldades de

acesso aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, aos discentes que recebiam material impresso para acompanhamento das aulas remotas e àqueles já beneficiados com Auxílio Conectividade. No mês seguinte, dois novos editais são lançados visando a concessão de chips de dados e tablets.

Em outubro de 2021, um último edital de Auxílio Conectividade é lançado, sendo seguido pelas primeiras normativas referentes ao retorno gradativo às atividades presenciais, que iniciaram de forma gradual e se concretizaram de forma completa em maio do ano seguinte, conforme Portaria Normativa 11/2022 - GAB/REI/IFPI, de 18 de maio de 2022, que determinou o retorno ao trabalho de todos os servidores do IFPI, de modo presencial, seguindo as normas e vigências estabelecidas na Instrução Normativa SGP/SEDGG/MEC nº 36, de 5 de maio de 2022.

Como se percebe, ao longo do período pandêmico houve algumas iniciativas para garantir o acesso dos estudantes às salas virtuais. Os auxílios aos discentes envolveram pagamento de bolsas do auxílio emergencial de inclusão digital, que poderiam ser utilizadas para adquirir aparelhos, o empréstimo de dispositivos e a distribuição de chips, minimizando em certo grau as dificuldades de discentes que não tinham condições financeiras para arcar com os gastos referentes à compra de aparelhos ou pacotes de internet, tendo que se deslocar de suas residências para conseguir pontos de acesso livre.

Houve também distribuição dos alimentos adquiridos para a merenda escolar, sendo a entrega realizada por meio de ações coordenadas de deslocamento até os municípios onde residiam os estudantes. Com relação aos docentes, o auxílio foi no sentido de oferecer treinamentos para a utilização de ferramentas didáticas no âmbito digital e familiarização com os recursos *Google*, oficialmente utilizados pelo IFPI ao longo do ensino remoto.

Tendo tratado do rearranjo dos elementos do sistema escolar diante das emergências advindas do acontecimento imprevisível da pandemia, passo à caracterização das aulas remotas de língua inglesa, fazendo antes uma pequena apresentação sobre o meu próprio perfil, com foco em aspectos de minha formação na área em que leciono.

2.2.3 Perfil da docente

Antes de refletir sobre a própria prática ao longo do ensino remoto, considero importante esboçar um percurso sobre minha aprendizagem e experiência com o ensino da disciplina que ministro, pois essas experiências certamente influenciaram a minha forma de atuar como docente. O meu contato inicial com a língua inglesa foi na segunda série do ensino fundamental,

aos 8 anos. Tendo sido alfabetizada em casa e cursado a primeira série em uma escola pública sem muitos recursos em um município do interior do Piauí, enfrentei certa dificuldade nesse primeiro contato com o inglês. A escola era particular e as professoras de inglês eram americanas. O estranhamento foi inevitável, mas o fato de ter uma mãe pedagoga ajudou bastante, pois ela elaborava jogos para que eu praticasse o idioma, facilitando a minha aprendizagem.

Já na adolescência, o interesse pelo inglês surgiu pelo fato de ser fã de artistas nativos de países de língua inglesa e querer saber sobre o que falavam ou cantavam. Na década de 1990, aos 14 anos de idade, iniciei um curso livre de inglês de abordagem comunicativa, passando pelos níveis básico, intermediário e avançado ao longo de 5 anos.

O gosto pelo idioma levou à escolha do curso superior, e a minha experiência com o ensino de inglês começou ainda durante o curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde atuei como bolsista ministrante de disciplinas do curso de inglês oferecido à comunidade em um projeto de extensão ofertado pelo *English Resource and Information Center* (ERIC), o Núcleo de Recursos e Informações da Língua Inglesa vinculado ao Departamento de Letras. A orientação era para que utilizássemos a abordagem comunicativa na condução de nossas aulas, enfatizando diálogos abertos e em duplas para promover a prática da conversação.

Tendo como uma de minhas professoras na UFPI a diretora de uma escola de idiomas vinculada a uma franquia nacional, recebi dela um convite de trabalho, e após treinamento/teste, passei a ministrar aulas para crianças, jovens e adultos ali no início dos anos 2000.

A abordagem, caracterizada nos treinamentos como não convencional, baseava-se em práticas tipicamente behavioristas, com ênfase no ensino da estrutura da língua e em repetições nas aulas de *input*, geralmente mais enfatizadas que os diálogos nas aulas de *output*. Não havia permissão para mudanças no script da aula, que já era pré-definido a cada lição no manual do professor.

Uma outra oportunidade de trabalho, dessa vez em uma escola particular de nível fundamental, permitiu ampliar o escopo das metodologias utilizadas, pois não havia a obrigatoriedade sobre o uso de uma ou outra abordagem. Essa liberdade de escolha também aconteceu nos trabalhos que se seguiram na rede estadual de ensino do Piauí, onde atuei no ensino médio entre 2003 e 2006, e no Instituto Federal do Piauí, onde trabalho desde o ano de 2008.

Trago essas breves considerações sobre o meu histórico de estudos e trabalho para exemplificar que diferentes concepções e práticas pedagógicas se fizeram presentes ao longo

de minha trajetória como aprendiz e professora de língua inglesa. Nesse percurso, pude observar que, independentemente da linha/corrente teórica ou das práticas pedagógicas adotadas, a identificação dos aprendizes com determinado método pode influenciar na eficácia da aprendizagem.

Feito esse breve histórico, passo às reflexões sobre a condução da disciplina de língua inglesa durante o período das aulas remotas no IFPI Angical, esclarecendo sobre o funcionamento dessas aulas, o material didático utilizado e a nossa própria prática pedagógica no período em estudo. Para isso, retomo o recorte já adiantado em Queiroz e Zuin (2022).

2.2.4 As aulas remotas de língua inglesa: das diretrizes normativas aos ensaios autorais

Como nos demais componentes curriculares dos cursos do IFPI, as atividades da disciplina de língua inglesa durante a pandemia foram conduzidas conforme as normas estabelecidas pela instituição em documentos como a Instrução Normativa PROEN/IFPI nº 01, de 19 de junho de 2020; a Resolução 14/2020 – CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI de 18 de junho de 2020; a Instrução Normativa 2/2020 – PROEN/REI/IFPI, de 19 de novembro de 2020; e o Ofício 59/2021 – DENS/DG-ANGICAL/CAANG/IFPI.

De acordo com essas diretrizes, as disciplinas com carga horária de 2 horas semanais, como é o caso do inglês, tiveram postagens assíncronas a cada 15 dias na *Google Classroom* e uma aula síncrona mensal via *Google Meet*. As postagens quinzenais consistiam em um ou dois vídeos, de 15 minutos no máximo, um material de apoio em PDF sobre o conteúdo da aula e uma tarefa sobre o mesmo assunto, que deveria ser respondida e entregue pelo aluno após o prazo de uma semana. Esses eram aspectos mais voltados ao cumprimento de formalidades, e alguns foram repensados devido às reclamações dos alunos, que alegavam haver excesso de tarefas.

Como ressalta Scaramucci (2022), “um ensino centrado no uso da língua para ações no mundo [...] não é uma tarefa trivial.” De fato, já tínhamos muitos desafios ao ministrar a disciplina na forma presencial, pois a carga horária de duas horas semanais e quantidade de alunos por sala de aula, que variava entre 30 e 50, já não permitia um treino adequado das habilidades linguísticas como um todo.

Com isso, era enfatizada a habilidade da leitura e a produção de gêneros discursivos diversos, com o intuito de familiarizar os alunos com a prova do ENEM, preparando-os para acessar o ensino superior após concluírem a etapa de nível médio em que se encontravam. As habilidades da fala e da escuta correspondiam a aproximadamente 30% das atividades, e os

conteúdos abordados estavam em consonância com um dos livros escolhidos pelos professores de língua inglesa do IFPI entre as opções do programa nacional do livro didático (PNLD), a partir do qual a maior parte das aulas foi conduzida. Esse material foi entregue a alguns alunos no início do período letivo e enviado em PDF para aqueles que não haviam recebido o livro físico.

Com as aulas remotas e a falta de interação presencial, fator causador de desmotivação, além de trabalhar os textos e exercícios presentes no livro didático, buscamos levar atividades a partir das quais fosse possível despertar o interesse dos estudantes, numa tentativa de motivá-los. Assim, o trabalho com os conteúdos mais formais foi acompanhado de momentos descontraídos em que as aulas eram ministradas com o uso de memes e músicas, gêneros discursivos igualmente importantes para a aprendizagem da língua. Com isso, percebi que os alunos se sentiam menos estressados, baixando o filtro afetivo¹². Essa estratégia tornou algumas aulas mais alegres, e percebi que os alunos se mostraram mais motivados a participar.

De acordo com as ideias de Paiva (2010), que destaca a importância de atender às necessidades dos alunos e ouvir suas vozes, ressalto que os discentes sempre tiveram muito a dizer, e, no momento pandêmico, as angústias presas na garganta também puderam ser liberadas em forma de desabafo quando propus que, utilizando a língua inglesa para comunicar seus sentimentos e ideias, fossem relatadas experiências marcantes vividas na pandemia.

Esses ensaios autorais mais breves e simples, elementos importantes para o enfrentamento da situação, oportunizaram a autonomia dos aprendizes no uso de suas próprias estratégias para o desenvolvimento de suas composições. Nesse sentido, é relevante recordar que a BNCC aponta como competências relacionadas à área de Linguagens e suas Tecnologias o estímulo à autonomia, ao protagonismo e à autoria. Referindo-se à primeira, Freire (2011) ressalta que a autonomia é um processo, um vir a ser e que esse “amadurecimento do ser para si [...] não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 2011, p. 72).

¹² Segundo Krashen (1983), o input compreensível não é suficiente para a aquisição de uma língua, que também envolve pré-requisitos afetivos. O aprendiz deve estar receptivo a novos conhecimentos. Nesse sentido, as orientações positivas e a eliminação de barreiras como a ansiedade podem impulsionar a aprendizagem, visto que deixam o filtro afetivo (uma barreira emocional) baixo, facilitando a aquisição de novos conhecimentos. Ao discorrer sobre outra hipótese desenvolvida por Krashen, a do *input*, Paiva (2014, p. 31) destaca que “apesar de Chomsky ter desenvolvido seus estudos para a língua materna, sua tese inatista de aquisição de primeira língua foi apropriada por Krashen e seus construtos, utilizados na elaboração da hipótese do input”.

Visando proporcionar experiências que estimulassem a tomada de decisão e a responsabilidade e que proporcionassem um maior contato com o idioma além do tempo regulamentado de apenas uma hora nos encontros síncronos mensais, foi criada uma *Google Classroom* extra para que fossem selecionados e compartilhados, com a participação livre e voluntária dos alunos, vídeos de bandas por eles escolhidas e pudéssemos dialogar sobre temas relevantes ou enfatizar aspectos linguísticos presentes nas músicas.

Neste ponto, lembramos também que, de acordo com a BNCC, o ensino do inglês deve explorar as utilizações desse idioma nas culturas juvenis. Tornando-se sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem, os alunos eram estimulados a associar as músicas e vídeos a contextos históricos e temáticas relevantes e a propor temas para conversação, buscando soluções e desenvolvendo meios para aprimorar o próprio desempenho na aprendizagem do inglês.

Tendo em vista que “autonomia também demanda treino e que não significa deixar o seu aluno sem sua orientação” (Miccoli, 2010, p.37), além do próprio espaço da *Classroom* mantive disponível o meu *WhatsApp* para tirar dúvidas durante todo o período de distanciamento social e busquei incentivar a autonomia dos aprendizes na realização de atividades através das quais pudessem ampliar os seus conhecimentos em inglês em momentos distintos daqueles reservados para as aulas formais. Foi sugerido, por exemplo, que os alunos baixassem o aplicativo Duolingo para treinar a língua inglesa de forma lúdica e que buscassem ouvir músicas em inglês acompanhando a letra como forma de treinar a habilidade da audição e familiarizar-se com pronúncias, buscando também, de forma autônoma as traduções das letras dessas músicas.

Atividades com música e jogos são geralmente bem recebidas e, neste caso, percebi que a “valorização de tempos e espaços não formais” (Nóvoa, 2022, p.16) através desse tipo de atividade foi uma ação acertada, visto que propiciou a ampliação dos conhecimentos sobre a língua inglesa, predominante nos ambientes digitais que passamos a frequentar com mais constância em atendimento às imposições da situação pandêmica. Dessa maneira, no período delicado do distanciamento social, os estudantes da disciplina de inglês tiveram a oportunidade de ampliar o seu protagonismo e autonomia.

Esses foram alguns dos aspectos gerais que envolveram ações para o ensino remoto de inglês no campus Angical, e parte dos discentes apresentava dificuldades para realizar até mesmo as atividades obrigatórias. Apesar disso, houve alunos que foram além delas, aderindo a essas propostas adicionais. No capítulo dedicado à análise das narrativas dos discentes,

veremos os sentidos dados por eles próprios às suas experiências com o ensino remoto em geral e da disciplina.

Para organizar melhor a apreciação dos enunciados dos estudantes ao longo do referido capítulo, identifiquei as 31 narrativas e os sujeitos autores de cada uma delas de acordo com a ordem que aparecem no livro em que se encontram publicadas. Dessa maneira, os fragmentos oriundos da primeira narrativa, elaborada pelo sujeito 1, serão identificados como S1, os do segundo como S2 e assim por diante, até o último deles, S31. Essa identificação aparecerá entre parênteses ao final dos excertos. Sigo a mesma ideia de ordenação dos sujeitos (S1, S2...S31) quando me refiro às narrativas elaboradas por cada um deles, identificadas como N1, N2... N31, de acordo com a ordem em que aparecem no livro analisado. Dessa maneira, a narrativa 1 (N1) é aquela produzida pelo sujeito 1 (S1), a N2 pelo S2 e assim sucessivamente.

As 31 narrativas estão divididas em excertos conforme o assunto tratado (caracterização dos ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, habilidades de letramento ou expressão de emoções, por exemplo). Dessa forma, em nossa análise categorial trazemos mais de um trecho da mesma narrativa para entender um ou outro aspecto, o que multiplica o número de passagens analisadas para 157. Diante disso, para fins de organização e para que haja a identificação exata de cada excerto quando houver referências a eles nas análises, optamos por identificá-los tanto pela autoria (S1, S2 etc.) quanto por numeração, conforme vão aparecendo ao longo do capítulo. Dessa maneira, poderemos nos referir, em páginas posteriores, a um trecho já mencionado sem que haja dúvida sobre a qual excerto nos remetemos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo em vista o objetivo geral de averiguar, com base nas narrativas do livro “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, os sentidos relacionados ao ensino e à aprendizagem no modo remoto no IFPI campus Angical, em especial no que diz respeito à disciplina de língua inglesa, busco reunir, neste capítulo, subsídios teóricos importantes para apoiar as reflexões sobre os elementos sócio-históricos, político-culturais e biocognitivos implicados nos dizeres dos discentes-autores.

Ao considerar esses aspectos em interação na análise das narrativas, ponderamos sobre noções como sentido e cronotopo, essenciais no estudo desses enunciados, ao tempo em que buscamos associar características de sistemas complexos a esses conceitos. Ao definirem esse tipo de sistema, Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que consistem em conjuntos de agentes distintos que interagem entre si de forma não-linear, evoluem de forma imprevisível, são abertos, dinâmicos, interconectados ao contexto e se auto-organizam, sejam eles pessoas, células, instituições como uma escola ou mesmo o discurso, nosso objeto de análise. Levando em conta essa pluralidade e interação, também defendemos a associação do pensamento de autores fundadores como Vygotsky e Bakhtin ao viés complexo.

Para facilitar a organização dos aspectos teóricos revisados, divido este capítulo em quatro tópicos. No primeiro, trago discussões a respeito da noção de sentido, tendo como aporte teórico principal obras do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky (2007 [1934]). No segundo, são reunidas considerações sobre o conceito de cronotopo com base em Bakhtin (2018 [1975]) e em estudiosos como Bemong e Borghart (2015). É com base nesses conceitos que verifico, em capítulo posterior, sentidos atribuídos pelos sujeitos ao tempo-espço vivido e rememorado nas narrativas, observando os rearranjos sistêmicos que envolveram os estudantes durante o ensino remoto e que foram relevantes na busca da sua auto-organização como elementos essenciais daquele sistema escolar.

No terceiro tópico, com base em Davis e Sumara (2006), Freire (2011; 2013), Koopmans e Stamovlasis (2016) e Morin (1995; 2021), trago o entendimento da educação como um fenômeno complexo. Também recapitulo noções como ensino, aprendizagem e autonomia pelo viés da complexidade a partir de autores como Larsen-Freeman e Cameron (2008), Larsen-Freeman e Long (2014) e Paiva (2005; 2011; 2013; 2014) e abordo questões ligadas ao letramento digital, aspecto essencial na condução das atividades remotas de ensino e aprendizagem retratadas pelos estudantes em seus enunciados.

No quarto item, trato das emoções como fenômenos associados às adaptações sistêmicas/ transformações físicas e comportamentais pelas quais passam os sujeitos no processo de aprendizagem. A ênfase nesse aspecto biocognitivo é feita com base em trabalhos como os de Aragão (2007; 2008; 2011), Damásio (1996; 2011), Dehaene (2020), Ellis (2015), Krashen (2009 [1982], Parrott (2014) e Schuman (1999), e se pauta na definição de variáveis afetivas e sua valoração, em explanações neurocientíficas sobre a biologia do aprender, na ligação entre emoção e aprendizagem e na própria emergência das emoções no discurso.

3.1 O dialogismo e as múltiplas variáveis do enunciado e do sentido

O viés discursivo a partir do qual o grupo de pensadores do Círculo de Bakhtin compreende o fenômeno linguístico é rico em subsídios que permitem estudar questões ligadas aos saberes e crenças que nascem e circulam em diferentes esferas de atuação social, pois enfatiza a sensibilidade do signo ideológico, a palavra, como o elemento primeiro de manifestação e percepção de mudanças sociais. Como destaca Volóchinov (2018 [1929]), de maneira dialética, ao tempo em que reflete o mundo, o signo ideológico também o refrata, num processo de reprodução e remissão. Imbricado a esse aspecto, o conceito de dialogismo como princípio constitutivo da linguagem é um dos mais proveitosos para a compreensão e caracterização dos direcionamentos enunciativos nos diversos discursos que nos circundam.

O caráter dialógico do signo linguístico e dos discursos que se materializam nos diferentes gêneros que circulam na sociedade é tratado em várias passagens das reflexões de Bakhtin e do Círculo. Segundo essa concepção, quaisquer que sejam os gêneros aos quais estejam incorporados, os discursos retratam formas de ver e assimilar aspectos do mundo e não podem ser amplamente compreendidos se não forem vinculados a enunciados outros que os atravessam.

Ao destacar o aspecto ativo-responsivo do enunciado¹³, a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin permite considerar o diálogo não apenas sob a visão mais imediatista do intercâmbio entre dois interlocutores, mas como característica inerente a todo e qualquer enunciado. Considerar tal caráter dialógico e responsivo é, dessa maneira, indispensável para a

¹³ A respeito dessa terminologia e sua equiparação ao termo “discurso”, é interessante a nota do tradutor Paulo Bezerra quando afirma que “Bakhtin não faz distinção entre enunciação e enunciado, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura, etc.” (Bakhtin, 2016 [1952-53], p. 11).

análises dos sentidos a ele vinculados, já que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 184).

Sendo o enunciado um elo na cadeia ininterrupta dos discursos verbais que “sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem” (Bakhtin, 2017 [1979], p. 26), não pode ser compreendido sem se considerar esse encadeamento, que deve ser pensado em termos mais abrangentes do que uma simples resposta, já que envolve fatores como a intencionalidade, as relações de poder ou mesmo afetivas entre os sujeitos envolvidos no acontecimento discursivo, a valoração subjetiva frente ao objeto sobre o qual se fala, a esfera de sua circulação e as condições de sua produção. Como destaca Grillo (2018, p. 32) “para que a expressão das vivências e situações do sujeito falante se torne um discurso é preciso apreendê-la em uma determinada esfera de conversação, circundada pelas sensações e percepções do mundo deste sujeito que permitem ao ouvinte compreendê-las nessa esfera”. O discurso envolve, portanto, elementos intra e intersubjetivos que se coadunam em suas diferentes manifestações.

Refletindo sobre o discurso na perspectiva da complexidade, Larsen-Freeman e Cameron (2008) consideram a multiplicidade de seus aspectos e o definem como uma atividade complexa e dinâmica de uso da língua cujos fenômenos podem ser explicados por meio de processos como auto-organização, emergência, coadaptação e causalidade recíproca. Nesse viés, estudar o enunciado envolve considerar aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e biocognitivos que estão envolvidos quando se pensa no propósito do gênero em que ele surge, na sua esfera de circulação e nas questões mais individuais ligadas à sua emergência. Segundo as autoras, ideias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin apresentam características complexas quando tratam do fenômeno linguístico, visto que consideram essa gama de aspectos em suas teorizações, chamando atenção para dinamicidade, por exemplo, quando ressaltam a luta das forças centrípetas (unificadoras) e centrífugas (divergentes) para a construção do sentido.

Nessa perspectiva dialógica e complexa do sentido e do discurso, que adotamos ao analisar as narrativas que compõem o nosso corpus, convém reforçar que o sentido de um enunciado não está fixo em palavras, frases ou proposições isoladas, mas imbricado a todos esses elementos que o compõem.

Diante disso, a visão de encadeamento articulada ao enunciado pelos teóricos do Círculo de Bakhtin quando se referem ao caráter responsivo do enunciado, apesar de, a princípio, parecer uma simples relação cartesiana de causa e efeito, abrange, como vimos, elementos bastante diversificados que estão envolvidos na emergência do acontecimento discursivo. Dessa maneira, além do aspecto interativo e ativo-responsivo do enunciado, a perspectiva dialógica do chamado método sociológico permite compreender que o sentido envolve, além da dialogia,

valorações subjetivas, fatores sociais e circunstanciais que, ao tempo em que fazem o enunciado permeado de discursos outros, também o tornam único e irrepetível.

Nesse viés, o conceito de sentido vai além do significado estático, pois é decorrente da natureza da interação e leva em conta, além das relações interpessoais entre os interlocutores, as diferentes perspectivas, vozes e contextos culturais em que os sujeitos estão inseridos no momento. Há, portanto, um vínculo com a situação concreta, já que

O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo. [...] O significado está separado do diálogo, mas abstraído dele de modo deliberado e convencional. Nele existe uma potência de sentido (Bakhtin, 2017 [1979], p.41).

Como ressalta Bakhtin, sentido e significado se distinguem justamente pelo fato de o segundo estar separado do diálogo e de precisar ser vinculado a ele para atualizar a sua potência de sentido. A própria compreensão dos acontecimentos discursivos implica uma responsividade que, como lembra Fiorin (2020), traz em si juízos de valor inerentes ao trabalho interpretativo. O significado seria, por assim dizer, uma primeira etapa do trabalho de interpretação. Dessa maneira, “não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos” (Bakhtin, 2017 [1979], p.42) e depende da sua inclusão no contexto real da sua realização, que combina dialeticamente uma unidade de significado com sua multiplicidade.

Diante dessa característica de vinculação ao situacional, o contexto social e histórico é fundamental na construção do sentido, visto que língua e sujeito estão intrinsecamente ligados às práticas sociais, culturais e ideológicas nas quais estão inseridos. Dessa maneira, o sentido é moldado por relações de poder, valores compartilhados e visões de mundo presentes nas diferentes esferas discursivas, e a compreensão plena de um enunciado não ocorre senão a partir dessas relações dialógicas e complexas, abrindo espaço para as imprevisibilidades da interpretação entre as múltiplas significações que são concebidas nas interações sociais, no contexto cultural e na diversidade de vozes que coexistem no diálogo social. O próprio conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo nos chega através desse diálogo com enunciados outros que nos circundam.

Sendo responsivo e potencialmente infinito, o sentido “só pode atualizar-se em contato com outro sentido” já que “a palavra revela os seus significados somente no contexto” (Bakhtin, 2017 [1979], p.41). Nessa perspectiva, os enunciados aqui tratados, sejam eles oriundos das narrativas que nos servem de corpus, de gêneros oclusos que circularam em nosso meio de

trabalho na pandemia ou mesmo decorrentes das conversas com alunos que compartilharam conosco a convivência nas aulas remotas do período, resultam de atos responsivos cujos sentidos estão imbricados e respondem às temáticas que lhes dão existência.

Compreende-se, assim, que a maneira bakhtiniana de apreender os fenômenos da língua é complexa e heterogênea, já que a considera por um viés integrativo e aberto ao envolver elementos contextuais que vão dos aspectos individuais do sujeito na situação enunciativa imediata a questões históricas, sociais, culturais e políticas. Diante disso, como já destacado a partir de Larsen-Freeman e Cameron (2008), o movimento dialógico e dialético da interpretação proposto por Bakhtin e o Círculo pode ser associado a uma visão complexa do fenômeno linguístico-discursivo.

Ao se referir aos movimentos opostos que atuam sobre a língua, as forças centrífugas que direcionam à multiplicidade e as forças centrípetas, que tendem à cristalização do sentido, Bakhtin também reforça a visão sobre a dinamicidade do fenômeno linguístico, que pode ser compreendida quando o autor se refere à maneira dinâmica e complexa pela qual as palavras, vozes, pessoas e grupos sociais agem e reagem uns sobre os outros e, ao mesmo tempo, são transformados nesse processo.

De maneira similar, Volóchinov (2018 [1929], p. 227-228), ao definir “tema” como “o sentido da totalidade do enunciado [...] individual e irrepetível como o próprio enunciado”, também o trata como “um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 229). Deixando subentendida a auto-organização do sentido quando se atualiza em um enunciado, o autor também o contrasta com a significação, considerada um artefato técnico de realização do tema. Essa visão complexa do sentido, corroborada pela citação de Volóchinov (2018 [1929]) destacada acima, também pode ser inferida a partir de outros autores. Vygotsky (2007 [1934]), por exemplo, ao discorrer sobre as peculiaridades semânticas do discurso interior, aponta, a partir de Paulhan, que

o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas do sentido a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda, o seu sentido muda também (Vygotsky, 2007 [1934], p. 144).

Ainda se referindo ao pensamento de Paulhan, Vygotsky (2007 [1934]) ressalta que “o sentido é um fenômeno complexo, móvel, multiforme; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado”. O autor reforça, dessa maneira, que o

enriquecimento das palavras pelos sentidos que agregam nos diferentes contextos é a lei da dinâmica dos seus significados. Dentith (2005) também corrobora essa ideia quando reflete sobre a atualização de um enunciado completo, cuja orientação social adquire complexidade adicional ao focar nas circunstâncias sociais imediatas do discurso.

Analisando a teoria de Vygotsky, Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam pontos em comum entre as proposições do psicólogo russo e a teoria da complexidade. Para as autoras, o entendimento da linguagem como ação social, fonte de cultura e conjunto de práticas socioculturais ilustra esse viés complexo de Vygotsky, pois ressalta-se, nessa visão, as interações entre os ecossistemas cognitivos internos dos indivíduos e os ecossistemas sociais externos, o que, em termos complexos, equivale a uma coadaptação que leva a transformações recíprocas, apontando para a coconstrução do desenvolvimento entre o homem e o ambiente.

Voltando à nossa discussão sobre Bakhtin, verificamos que Sade (2009) associa a teoria bakhtiniana à complexidade quando discute, a partir do conceito de polifonia proposto pelo autor em seus estudos sobre a obra de Dostoievsky, a formação social do eu e a emergência de múltiplas identidades. Segundo a autora, características como a presença pressuposta do outro (interação), as diferentes esferas discursivas (escolar, doméstica, de trabalho etc.) em interação e os sentidos ideológicos de uma sociedade em particular fazem emergir comportamentos imprevisíveis.

Associando as referidas teorias, Ooi (2013) reflete que Bakhtin introduziu complexidade nos textos por entender que o dialogismo caracteriza o mundo social como diverso e, ao mesmo tempo, entrelaçado. Segundo o autor, nessa leitura relacional cada fenômeno social é constituído por muitas outras forças e esferas sociais interligadas. Com isso, há o reconhecimento de que a sociedade é complexa e que existem áreas tanto de coerência e ordem, quanto de desorganização e conflitos.

Os trechos destacados das obras de Bakhtin e dos autores supracitados permitem perceber com certa clareza a relação entre o conceito de sentido e as características dos sistemas complexos destacadas no início deste capítulo a partir de Larsen-Freeman e Cameron (2008). Por meio da noção de dialogismo, vimos que, para Bakhtin, o sentido é coconstruído na interação com outras vozes e contextos. Existe, dessa forma, um alinhamento com a teoria da complexidade, na qual os eventos são vistos como resultado de múltiplas interações entre diferentes componentes de um sistema.

O conceito de polifonia¹⁴, no qual é destacada a multiplicidade de vozes sociais e perspectivas que compõem o enunciado, sugerindo-o como um todo plural e dinâmico, também permite essa associação, pois, na teoria da complexidade, sistemas complexos são compostos por múltiplos agentes que interagem de maneira não linear, gerando comportamentos emergentes.

A própria ênfase no contexto também permite essa associação, uma vez que o sentido em Bakhtin é sempre contextual e depende de interações específicas e do seu entorno sócio-histórico. Da mesma forma, a teoria da complexidade enfatiza que o comportamento dos sistemas complexos é fortemente influenciado por seu contexto e história. Além disso, o fato de o sentido estar sempre em aberto e suscetível a interpretações não previstas nas interações nos leva a associá-lo à questão da incerteza e da imprevisibilidade comuns ao comportamento dos sistemas complexos.

Considerando esses aspectos, ao discorrer sobre a relevância dos elementos contextuais para a produção do sentido, Larsen-Freeman e Cameron (2008) reforçam a questão da complexidade ao afirmarem que as formas linguísticas interagem com as informações não linguísticas, ou seja, a língua não pode ser segregada de sua ecologia. As autoras lembram que, numa perspectiva complexa, o contexto inclui aspectos físicos, culturais, sociais e cognitivos e que o discurso é uma atividade dinâmica e complexa de uso da língua à qual se adaptam ações cognitivas, emocionais e físicas, abrangendo o tópico sobre o qual se fala e os próprios interlocutores.

Diante disso, as autoras afirmam que as palavras e frases são apenas “prompts para construção de significado” (Larsen-Freeman e Cameron, 2008, p. 109) e que o sentido não está localizado no cérebro, no corpo, no ambiente ou em uma forma linguística particular, pois trata-se de um estado global do sistema que emerge na dinâmica das interações, na interconectividade entre essas “partes”, que devem ser levadas em conta quando se considera o sentido de um discurso.

Associar a noção de sentido a aspectos da complexidade se mostra bastante útil diante de objetivos como os que nos propomos neste trabalho. Analisar os dizeres dos estudantes nas narrativas por uma perspectiva dialógica e complexa permite verificar, nas diversas ocasiões retratadas nesses enunciados, situações de desordem e constantes tentativas de reequilíbrio diante de conflitos apresentados no espaço-tempo em que os estudantes se situaram ao longo do ensino remoto emergencial. Diante disso, considerando a importância das relações espaço-

¹⁴ O conceito de polifonia, que destacamos aqui no intuito de reforçar os traços de complexidade no pensamento bakhtiniano, não será explorado ao longo deste trabalho.

temporais na construção dos sentidos nas narrativas, passamos, no item a seguir, às recapitulações sobre o conceito de cronotopo, já adiantadas como recorte desta tese em Queiroz e Zuin (2024).

3.2 O conceito de cronotopo

Ao elaborar uma definição para cronotopo, Bakhtin (2018 [1975]) aponta que o conceito foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade e que, no campo dos estudos da literatura, importa destacar o uso do termo para a expressão da inseparabilidade do espaço e do tempo. Uma definição inicial do termo é feita pelo autor da seguinte forma: “chamaremos de cronotopo (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018 [1975], p.11). Esse entrelaçamento se torna visível, segundo o autor, com a intensificação do espaço que se incorpora aos movimentos do tempo, do enredo e da história, determinando também a imagem do homem. Veremos adiante que a noção de cronotopo, além da implicação mais clara sobre o espaço e o tempo, também é utilizada por Bakhtin para se referir a aspectos mais abrangentes a eles relacionados, ampliando a visão das situações retratadas nos enunciados.

Ao destacar elementos cronotópicos em determinadas categorias de romance, Bakhtin estende a aplicabilidade do conceito e destaca que categorias cronotópicas como a que chama de “motivo do encontro” podem estar presentes em “outros campos da cultura, assim como em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade” (Bakhtin, 2018 [1975], p.30). Referindo-se especificamente ao cronotopo não fictício do encontro, o autor afirma que este tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado, pois os possíveis encontros sociais organizados são eventos regulamentados e seus respectivos significados são de conhecimento geral, com tempo, lugar e composição dos participantes estabelecidos de acordo com a classe de sua representação.

Bemong *et al.* (2015), ao refletirem sobre a definição de cronotopo, apontam como uma das críticas fundamentais a ausência de uma conceituação definitiva do termo por Bakhtin. Diante disso, Holquist (2015, p. 34) chama a atenção para a “plethora de sentidos que tem sido atribuída ao termo”. Buscando elucidar quais seriam esses sentidos, Bemong e Borghart (2015) apontam que o teórico russo situa significados para o cronotopo em pelo menos quatro níveis: na geração da narrativa do enredo da trama; no fornecimento da base dialógica para distinguir tipos de gêneros; e nos significados representacional e semântico.

Ao ressaltarem o entendimento de que o cronotopo se constitui numa ferramenta conceitual para enriquecer diversos campos, tanto no mundo físico quanto no ficcional, Bemong e Borghart (2015, p.17) apontam para o entendimento do conceito como equivalente “à construção de mundo que está na base de todo texto narrativo, compreendendo uma combinação coerente de indicadores espaciais e temporais” e ainda “à visão de mundo de um texto”, sendo o tempo e o espaço categorias a partir das quais os seres humanos percebem o mundo ao seu redor. Essa visão ou impressão global do texto seria o cronotopo dominante, que envolve cronotopos menores (também chamados de *motivos* por Bakhtin) que interagem entre si de forma complexa, como os cronotopos motivicos do castelo, da estrada, da cidadezinha etc.

Segundo Bemong e Borghart (2015), a atividade perceptual de um dado cronotopo se institui a partir da variedade de sentidos já presentes no tempo e no espaço. Esse aspecto dos sentidos que já estão lá fica bastante claro quando Bakhtin se refere a cronotopos como o do salão de visitas (no sentido amplo), que denota ideias como a de que “ali criam-se e destroem-se as reputações políticas, comerciais, sociais e literárias, começam e desmoronam as carreiras” (Bakhtin, 2018 [1975], p. 221) e o do castelo, que traz em si marcas do tempo que remetem a noções como soberania, antiguidade, hereditariedade:

O castelo é saturado de tempo [...] nele ficaram visivelmente gravadas as marcas dos séculos e das gerações em diversas partes da sua estrutura, no mobiliário, nas armas, nas galerias de retratos dos ancestrais, nos arquivos de família, nas relações humanas e específicas da sucessão dinástica, da transmissão dos direitos hereditários. Por fim, as lendas e tradições vivificam, pelas lembranças dos acontecimentos passados, todos os recantos do castelo e das redondezas (Bakhtin, 2018 [1975], p. 221).

A remissão aos exemplos do salão de visitas e do castelo (analisados pelo autor a partir do romance histórico e do romance gótico) é feita aqui com o intuito de salientar que a orientação semântica já presente em determinados espaços está imbricada à sua historicidade, às sociabilidades a eles inerentes. Esse aspecto será considerado na verificação dos sentidos atribuídos à casa e ao ambiente virtual de aprendizagem pelos narradores cujos enunciados são analisados neste trabalho. Nesse sentido, é importante reforçar que, como lembram Ghent e Leuven (2015, p. 12), a teoria do cronotopo “não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana, oferecendo uma melhor compreensão de como a humanidade atua em seus biotopos e semiosferas”.

A aplicabilidade da teoria bakhtiniana ao universo não ficcional aí ressaltada tem se concretizado em inúmeros trabalhos acadêmicos e se baseia em reflexões do próprio autor, que recorre a comparações que deixam clara essa questão quando afirma, por exemplo, que “é dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos referidos e criados do mundo representado na obra...” (Bakhtin, 2018 [1975], p. 230) e que “o motivo do encontro é um dos mais universais não só na literatura [...], mas em outros campos da cultura, assim como em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade” (Bakhtin, 2018 [1975], p. 30).

É interessante notar que, quando se refere ao motivo/ cronotopo do encontro, Bakhtin afirma que este está envolvido por elementos valorativo-emocionais e que, a depender do contexto, pode ser desejado/indesejável, alegre/triste, terrível, ambivalente, tendo estreita relação com “motivos” como separação, despedida, fuga, aquisição, perda, descoberta. Como já foi ressaltado, o autor também destaca o lugar permanente desse cronotopo na organização da vida da sociedade e do Estado, cujos encontros, muitas vezes regulamentados com rigor, têm participantes estabelecidos em função de sua classe e representação social, sendo dotados de significados próprios que têm caráter relativamente estável.

Essa estabilidade relativa do motivo do encontro e sua característica social implicam numa dinamicidade que deixa ver o caráter complexo do cronotopo, que está sempre vinculado a interações em determinado contexto e pode se desdobrar ou se reconfigurar de acordo com a necessidade dos sujeitos ali envolvidos e as circunstâncias com as quais se deparam, dadas as interconexões e a interdependência entre os vários elementos culturais da sociedade. Nesse viés, o cronotopo pode ser compreendido como um espaço-tempo no qual diferentes possibilidades se desenham. Nos termos utilizados por Larsen-Freeman e Cameron (2008) com base em áreas como a física quântica, teríamos um *espaço de estados*, definido como um horizonte de possibilidades em que um sistema (como cada um dos sujeitos da interação, por exemplo) pode mover-se, uma projeção dos possíveis estados em que esse sistema pode estar, mesmo que, na prática, não use todas as possibilidades.

A característica sistêmica do cronotopo também é tratada por Bemong (2015), que aponta para o aspecto cognitivo ao relacioná-lo com a ideia de que os esquemas espaciais e temporais funcionam como substratos para outros processos de significação. No caso específico das narrativas em estudo neste trabalho, nas quais predomina aquele que nos referimos como “cronotopo pandêmico”, esses processos de significação estão ligados às representações feitas pelos discentes a respeito daquele espaço-tempo.

Fazendo um paralelo com pesquisas próprias, Bemong (2015) ressalta que no viés polissistêmico dos fenômenos sociosemióticos, como na teoria bakhtiniana do cronotopo, os estratos culturais inferiores (populares) têm papel chave nos processos dinâmicos de interconexão. Às semioses estão, portanto, imbricados tanto valores sociais quanto valorações subjetivas. Considerando que “salta à vista a importância figurativa dos cronotopos”, visto que “neles o tempo adquire um caráter pictórico-sensorial” (Bakhtin, 2018 [1975], p. 226), trago essas reflexões para pensar sobre as narrativas em estudo neste trabalho buscando aplicar essa orientação às análises das representações discentes da casa e da instituição escolar, “cronotopos menores” reconfigurados pela mudança radical ocorrida entre os anos de 2020 e 2022.

Tendo em vista os direcionamentos teóricos levantados, a utilização do termo cronotopo está vinculada, ao longo deste trabalho, ao espaço-tempo mais abrangente em que se aninham e se estabelecem as situações rememoradas nas narrativas (o cronotopo pandêmico) e a espaços-tempos mais específicos (os “cronotopos menores” da casa, da cidade, do interior, do ambiente virtual de aprendizagem) englobando as representações, valores e valorações vinculadas ao espaço de estados (possibilidades; representações múltiplas) pelo qual se movem os sujeitos.

Tendo refletido sobre os conceitos de sentido e cronotopo, conceitos-chave no desenvolvimento das análises do corpus, passamos às considerações sobre o tema da educação buscando entender o ensino e a aprendizagem como fenômenos complexos.

3.3 Educação e complexidade: do linear ao sistêmico

Pautado no entendimento da multidimensionalidade do real, o pensamento complexo tem sido cada vez mais difundido na busca da compreensão dos fenômenos humanos. “Distantes de um protocolo ortodoxo” (Almeida, 2013, p.9), as ideias que embasam esse modo de compreender o mundo advém de pesquisas das mais diferentes áreas. Refletindo sobre sistemas complexos e educação, Koopmans e Stamovlasis (2016) apontam que a teoria dos sistemas dinâmicos complexos lida com a análise de sistemas (moléculas, células, palavras, pessoas ou organizações humanas), independentemente de como a unidade de análise desses sistemas é definida. Segundo os autores, o termo complexidade indica que o comportamento de uma constelação sistêmica maior (na qual os membros interagem entre si) não pode ser reduzido ao de seus membros individuais.

Reflexionando por esse viés, Morin (2021, p. 14) afirma que “quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo

entre as partes e o todo, o todo e as partes” se configura a complexidade. Observando as características desse tipo de sistema, Braga (2011) aponta que um sistema complexo é dinâmico, adaptativo e aberto, visto que passa por mudanças ao longo de sua evolução e troca insumos com o ambiente, levando à emergência de novos comportamentos que resultam de *feedback*. A autora também esclarece que qualquer sistema que envolva elementos ou agentes que interagem entre si, estando em constante adaptação com o ambiente “à medida que buscam acomodação mútua para otimizar possíveis benefícios que assegurem sua sobrevivência” (Braga, 2011, p.132), pode ser considerado um sistema adaptativo complexo.

Evocando a metáfora do cosmo, Koopmans e Stamovlasis (2016) ressaltam que a noção de sistema como constelação de indivíduos pode ser pensada com relação a escolas, distritos, salas de aula e reuniões de pais e professores e que, quando queremos compreender o comportamento dos indivíduos dentro de tais sistemas, também precisamos olhar para o comportamento de outras unidades no mesmo nível de descrição dentro do mesmo sistema. Levando em conta esses aspectos, Bloom (2016) destaca que, na perspectiva complexa, nossos contextos biológicos, ecológicos, pessoais, sociais e/ou culturais têm alta relevância e que variação e mudança são características importantes dos processos de aprendizagem.

Ao refletir sobre a educação como fenômeno complexo levando em conta as inter-retro-relações inerentes à complexidade, Morin (2021) propõe os movimentos contínuos de reformar o pensamento e repensar essa reforma continuamente, de maneira dialética, visto que mudanças geralmente acontecem diante da emergência de fatores novos, considerados como causadores de desequilíbrio no decorrer desses movimentos:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-relações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes (Morin, 2021, p. 25).

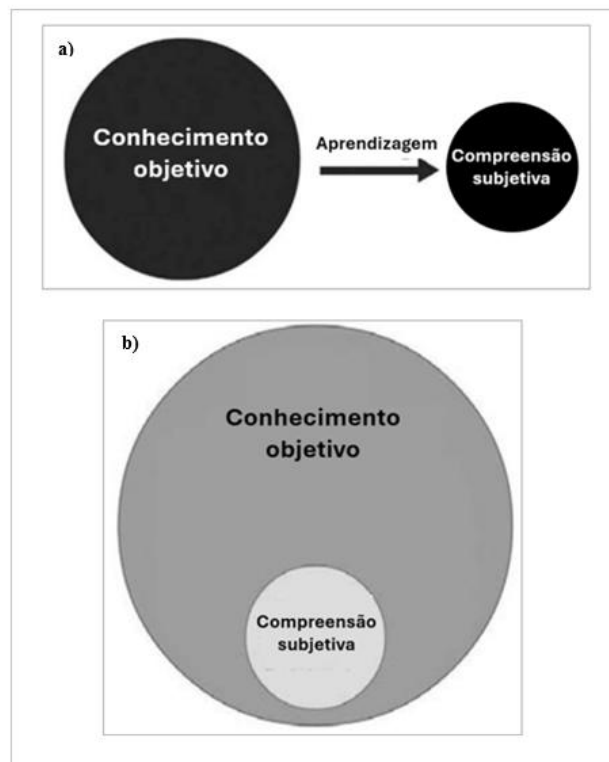
Pensando o microcosmo representado pelo sistema complexo da escola como parte de um todo maior que envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos, Morin leva à constatação de que estamos interligados ao tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos que constituem o mundo fenomênico no qual estamos inseridos (Morin, 1995). Nesse sentido, como já destacado em Queiroz e Zuin (2023), para ampliar a compreensão sobre as especificidades de um determinado sistema ligado à educação, é importante considerar, entre outros aspectos, a relação interativa e inter-retroativa entre as

vivências dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo, a prática docente e as ações tomadas no âmbito da instituição em si.

Ao destacar o movimento dialético relativo ao ato de educar, afirmando que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, Freire (2013, n.p.) deixa entender que a educação é um fenômeno complexo, pois ressalta a importância das ações, interações e retroações e a necessidade de ruptura com aquela que denomina educação bancária, unilateral.

Nesse sentido, o autor repensa os papéis dos principais envolvidos no processo, destacando a importância de tratar os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e ideológicos no desenvolvimento dos processos educativos. Ciente das imprevisibilidades do existir, o pensamento freiriano alerta que ensinar exige risco, aceitação do novo, pesquisa (Freire, 2011). Remetendo-nos a Freire ao comparar a metáfora popular da transmissão de conhecimentos, na qual ele é isolado da compreensão subjetiva (quadro “a” da figura 8) com a visão complexa da aprendizagem, na qual a compreensão subjetiva aparece aninhada ao conhecimento objetivo (quadro “b” da figura 8), Davis e Sumara (2006) ilustram os dois modelos de forma bastante clara, como mostra a figura 8.

Figura 8 – Representações do conhecimento objetivo de acordo com a metáfora popular (quadro a) e nos moldes da complexidade (quadro b).



Fonte: Davis e Sumara (2006, p. 27).

Alinhados ao pensamento freiriano, esses autores ressaltam que o conhecimento objetivo e a compreensão subjetiva não devem ser vistos como dois domínios isolados a serem interligados de forma unidirecional (como na imagem do quadro “a” da figura acima, na qual as esferas são ligadas por uma seta), nos moldes da educação bancária da qual fala Freire (2013). Como pontuam os autores, na perspectiva complexa, a compreensão subjetiva está aninhada e coimplicada ao conhecimento objetivo (conforme representado nas esferas do quadro “b” na figura acima). Destacando a questão da não-linearidade, Davis e Sumara (2006) ressaltam que a construção do conhecimento é “progressiva” não porque se movimenta em uma dada direção, mas porque se desenvolve de forma constante, ou seja, é expansiva, mas não direcional.

A característica de abertura dos processos educativos às influências do meio destacada por Freire (2013) e analisada por Davis e Sumara (2006) também nos remete à ideia de autopoiese desenvolvida por Maturana e Varela (1998). Para esses autores, a autopoiese é uma característica central da dinâmica dos seres vivos e consiste na capacidade contínua de auto-organização dos organismos, que mantêm sua identidade diante das “perturbações” periódicas causadas nas diversas interações com eventos exteriores, garantindo que qualquer mudança sofrida esteja subordinada à sua conservação. Nessa perspectiva, o aprender se realiza com as mudanças estruturais que acontecem em nós mesmos de maneira contingente à história de nossas interações (Maturana, 2001, p.41).

Levando em conta as possibilidades relacionais e simpático à incorporação do acaso, da probabilidade e da incerteza como elementos indispensáveis para a compreensão dos fenômenos, Morin (2005) aponta para a crise do princípio clássico de explicação, propondo rompê-lo em favor da comunicabilidade entre as dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas e históricas daquilo que é humano, visto que “de toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/ redução), que podemos denominar princípio de complexidade” (Morin, 2005, p. 30). Ao comparar o paradigma clássico ao da complexidade, Morin pontua que

O princípio de explicação da ciência clássica tendia a reduzir o conhecível ao manipulável. Hoje, há que insistir fortemente na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, incorporação por todos, cada um no seu saber, na sua experiência, na sua vida...

Os princípios ocultos da redução-disjunção que esclareceram a investigação na ciência clássica são os mesmos que nos tornam cegos para a natureza ao mesmo tempo social e política da ciência, para a natureza ao mesmo tempo física, biológica, cultural, social, histórica de tudo o que é humano. Foram eles que estabeleceram e são eles que mantêm a grande disjunção natureza-cultura, objeto-sujeito. São eles que, em toda parte, não

vêm mais do que aparências ingênuas na realidade complexa dos nossos seres, das nossas vidas, do nosso universo.

Trata-se, doravante, de procurar a comunicação entre a esfera dos objetos e a dos sujeitos que concebem esses objetos. Trata-se de estabelecer a relação entre ciências naturais e ciências humanas, sem as reduzir umas às outras (pois nem o humano se reduz ao biofísico, nem a ciência biofísica se reduz às suas condições antropossociais de elaboração) (Morin, 2005, p. 30-31).

Em diálogo com esses aspectos, a epistemologia da complexidade permite a união de saberes oriundos de diferentes teorias, integrando modos de pensar aparentemente contraditórios, mas que contribuem para compreender as diversas faces dos fenômenos. Como destaca Petraglia (2013, p. 18), “o pensamento complexo é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida”, integrando os diferentes modos de pensar e a solidariedade dos fenômenos. Enfatiza o problema e não a questão que tem uma solução linear. Em sendo o ser humano complexo, o pensamento também assim se apresenta.

Considerando que as informações são parcelas dispersas do saber e matérias-primas a serem integradas ao conhecimento, Morin (2021) considera o último como o entendimento dessas informações em seus devidos contextos, como algo a ser constantemente revisado e revisitado. Nesse sentido, o autor deixa entender que o ensino se torna mais útil ao remeter a “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (Morin, 2021, p.21), e, ao refletir sobre a missão daquele que denomina de ensino educativo, destaca que é essencial a transmissão de “uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajudar a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2021, p. 11), numa forma de pensar “ecologizante”. Distinta da ideia de acumulação estéril, essa forma de pensar “situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural” (Morin, 2021, p.25) e nos remete a pensar o ensino e aprendizagem de forma integrada.

Remetendo às relações entre o ensino e a aprendizagem e propondo um entendimento sobre a interligação entre esses conceitos, Prabhu (2003, p. 88) conjectura sobre o fato de que “esforços específicos de ensino não são capazes de produzir a aprendizagem correspondente”, e que seria um idealismo pedagógico achar que um planejamento minucioso de conteúdos bem especificados levaria a resultados equivalentes de aprendizagem. Com base nesse pensamento, Borges e Paiva (2011, p. 345) utilizam o termo “ensino/aprendizagem” quando concordam que “o ensino não gera necessariamente a aprendizagem e [...] que a aprendizagem não é produto do ensino”. Nesse sentido, as autoras propõem a utilização desses termos imbricados para

remeter a “contextos reais e em ação de sala de aula (virtual ou presencial), onde temos um professor que visa ao ensino e alunos que objetivam a aprendizagem” (Borges; Paiva, 2011, p. 345).

Considerando todos os fatores envolvidos nesses processos, pensar o ensino e a aprendizagem por um viés complexo requer o entendimento dos sujeitos aí envolvidos como seres que, por si só, também são sistemas complexos, visto que, como destaca Morin (2021), a um só tempo, todos somos seres culturais, biológicos, cósmicos, físicos, cerebrais, espirituais. Na leitura de Petraglia (2013, p. 31), para o *homo complexus*, cujos pensamentos influenciam as práticas e vice-versa, aposta-se em uma educação complexa “promotora de questionamentos ético-políticos necessários ao seu processo auto-organizador”.

Nesse contexto educacional, também é interessante notar que o fenômeno da auto-organização, conforme destacam Davis e Sumara (2006), pode acontecer sem o auxílio de um elemento central que se destine a garantir sua ocorrência (como um plano de ensino ou uma ementa, por exemplo). Entendendo as capacidades de flexibilidade e de criatividade como necessárias ao ajuste dos sistemas de aprendizagem, esses autores ratificam a questão da dinamicidade ao caracterizarem tanto a cognição em si quanto as próprias estruturas educacionais como sistemas dinâmicos.

Fenômenos como cognição pessoal, ação coletiva, estruturas educacionais e conhecimento cultural são dinamicamente similares. Todos são sistemas de aprendizagem, onde a aprendizagem é entendida como um processo através do qual uma unidade se torna capaz de uma atividade mais flexível e mais criativa que permite que a unidade mantenha seu ajuste ao seu contexto em constante evolução¹⁵ (Davis; Sumara, 2006, p. 92, tradução nossa).

Levando em conta os ajustes característicos e necessários a essa constante evolução, compreende-se que, no paradigma da complexidade, ensinar significa propiciar reflexão e ação, elementos imprescindíveis para permitir transformações subjetivas que, por estarem sujeitas a fatores múltiplos, são permeadas por imprevisibilidades. Precursoras do viés complexo na Linguística Aplicada, Larsen-Freeman e Cameron (2008) refletem sobre a influência dos pontos de partida (únicos para cada indivíduo) para essas mudanças subjetivas que caracterizam a aprendizagem:

¹⁵ “Phenomena such as personal cognition, collective action, educational structures, and cultural knowledge are dynamically similar. All are learning systems, where learning is understood as a process through which a unity becomes capable of more flexible, more creative activity that enables the unity to maintain its fit to its ever evolving context”.

Por um lado, cada indivíduo é único porque ele ou ela desenvolveu seu eu físico, afetivo e cognitivo de um ponto de partida diferente e por meio de experiências e histórias diferentes. Cada indivíduo, portanto, atua como um contexto de aprendizagem único, trazendo um conjunto diferente de sistemas para um evento de aprendizagem, respondendo de forma diferente a ele e, portanto, aprendendo de forma diferente como resultado da participação nele¹⁶ (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 240, tradução nossa).

A visão do aprendiz como elemento participante de diferentes sistemas também está implicada em Davis e Sumara (2006). Tratando sobre educação nessa perspectiva, os autores caracterizam a aprendizagem, as salas de aula, as escolas, os currículos e as estruturas administrativas em termos de sistemas aninhados, abertos e auto-organizados que operam longe do equilíbrio.

Nesse viés, Borges e Paiva (2011) também reforçam a ideia da sala de aula como sistema adaptativo complexo (SAC), visto que, segundo compreendem, trata-se de um sistema que “muda e evolui constantemente na coadaptação de seus elementos constitutivos, também SACs, como o professor e cada aluno” (Borges; Paiva, 2011, p. 345).

A respeito das interações entre esses últimos, são bem interessantes as observações de Van Vondel *et al.* (2006) quando afirmam que “professor e aluno se influenciam mutuamente ao longo do tempo; a ação atual do professor influencia a próxima (re)ação do aluno, que influencia a próxima (re)ação do professor, e assim por diante¹⁷” (Van Vondel *et al.*, 2006, p. 208, tradução nossa). Essas ações e interações, já aludidas a partir de Freire e Morin, remetem ao pensamento de Vygotsky (2007 [1934]), que também aponta para as relações dinâmicas e complexas envolvidas na aprendizagem.

Considerando a relevância das interações para a aprendizagem, o psicólogo russo remete à importância de variáveis intra e interpsicológicas ligadas ao sujeito aprendiz e enfatiza a relevância das experiências propiciadas pela mediação no processo de aprendizagem. Segundo o autor

um aspecto essencial do aprendizado¹⁸ é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a

¹⁶ “On the one hand, each individual is unique because he or she has developed his or her physical, affective, and cognitive self from a different starting point and through differing experience and history. Each individual thus acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it and therefore learning differently as a result of participating in it”.

¹⁷ “Teacher and student mutually influence each other over time; the current action of the teacher influences the next (re)action of the student, which influences the next (re)action of the teacher, and so on”.

¹⁸ Ao discorrer sobre o uso do termo “aprendizado” por Vygotsky, Rego (2014) reflete que o sentido do vocábulo é mais amplo em russo do que em português, visto que engloba tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (Vigotski, 2007 [1934], p.104).

Encontra-se nessa e em outras passagens do trabalho de Vygotsky, a ideia da complexidade inerente ao aprender. A visão da aprendizagem como processo em constante evolução, por exemplo, está implícita no conceito de zona de desenvolvimento proximal, na qual a autonomia adquirida com relação ao desenvolvimento de uma tarefa que anteriormente só era realizada com a ajuda de um mediador serve como ponto de partida para a execução de tarefas outras em que, por ainda não conseguir executar com autonomia, o sujeito necessita de um outro mais competente para realizar.

Dessa maneira, a evolução da aprendizagem se dá nas relações dinâmicas, nas mediações e adaptações entre o ser em si (incluindo-se os processos biológicos) e os agentes de mediação, sejam eles outras pessoas ou artefatos culturais. Esse aspecto torna o ensino-aprendizagem indissociável.

A ênfase dada por Vygotsky às questões interacionistas e socioculturais e, conseqüentemente, aos diversos elementos aí implicados, motiva autores como Davis e Sumara (2006) a afirmarem que

O pensamento de Vygotsky pode ser coerentemente alinhado com o pensamento da complexidade. Em particular, Vygotsky invocou explicitamente a metáfora da evolução para descrever a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo como pessoa em um determinado contexto [...]. Ele não via o *indivíduo* como o *locus* da aprendizagem e do desenvolvimento, mas o *indivíduo-e-ambiente* como a unidade dinâmica. O ambiente incluía outras pessoas, artefatos e assim por diante, daí a ênfase evidente na interação e nos contextos em seu trabalho e nas teorias baseadas em seu trabalho¹⁹ (Davis; Sumara, 2006, p. 119-120, tradução nossa).

Ao enfatizarem a sensibilidade complexivista de Vygotsky, Davis e Sumara (2006) reforçam que o psicólogo se concentrou tanto no sistema de cognição individual quanto nos sistemas dos quais tal cognição emerge e dentro dos quais ela está aninhada, ou seja, há uma

¹⁹ “Vygotsky’s thinking can be justly aligned with complexity thinking. In particular, Vygotsky explicitly invoked the metaphor of evolution to describe the learning and development of the individual as a person in a given context [...]. He did not see the individual as the locus of learning and development, but the individual-and-environment as the dynamic unity. The environment included other persons, artifacts, and so on, hence the pronounced emphasis on interaction and contexts in his work and in theories rooted in his work”.

preocupação mais direcionada à maneira como o mundo é coconstruído pelo homem e, ao mesmo tempo, como o mundo social influencia o indivíduo

Ampliando suas reflexões sobre o assunto na perspectiva da complexidade, Davis e Sumara (2006) afirmam que a emergência da aprendizagem está ligada a transformações estruturais no aluno (auto-organização). Tais mudanças são, segundo eles, ao mesmo tempo físicas e comportamentais, sendo a aprendizagem condicionada por experiências particulares e oriundas da estrutura biológica e experiencial complexa do aluno. Os autores também ressaltam que qualquer professor pode atestar que sistemas muito semelhantes (considerando-se, neste caso, os estudantes), sob circunstâncias virtualmente idênticas e sujeitos aos mesmos estímulos, podem responder de maneiras completamente diferentes.

Por estarmos tratando, neste trabalho, dos sentidos sobre o ensino e a aprendizagem no modo remoto com foco na disciplina de língua inglesa, consideramos útil revisar algumas considerações sobre a aquisição de segunda língua levando em conta os diferentes elementos que atuam para a referida auto-organização.

Dessa maneira, trazemos, no item a seguir, direcionamentos teóricos que, assim como a maioria daqueles até aqui mobilizados, levam à compreensão de que vários agentes em interação devem ser considerados quando se pensa sobre as transformações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1 Complexidade no ensino-aprendizagem de línguas

Segundo Larsen-Freeman (1997), por se tratar de um sistema dinâmico, complexo, não-linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto, auto organizável, sensível ao feedback e adaptativo, a língua se desenvolve por diferentes vias. Nesse sentido, Larsen-Freeman e Long (2014) apontam que múltiplos agentes e elementos devem ser considerados nos estudos sobre a língua e sua aquisição.

A proposta é que as barreiras dicotômicas clássicas entre as diversas teorias sejam quebradas em favor da ideia de complementaridade, visto que, para que se possa entender melhor a dinamicidade envolvida no caminho da compreensão de uma língua, deve ser levado em conta o estudo de seus diversos aspectos.

No contexto brasileiro, autores como Aragão (2005; 2008; 2011), Braga (2011), Borges e Rabelo (2016), Borges e Paiva (2011), Leffa (2016), Paiva (2005; 2008; 2013), Petraglia (2013) etc. têm desenvolvido estudos nessa perspectiva. Borges e Paiva (2011), por exemplo,

chamam a atenção para o fato de que as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade do processo de aquisição de língua.

Por tal razão, é necessária, segundo elas, uma abordagem de ensino de línguas que englobe a complexidade dos diferentes modos de entender a língua(gem), a aquisição de segunda língua e a natureza do ensino/aprendizagem. Paiva (2014, p. 144) corrobora esse viés e reforça a importância de entender a língua em suas diferentes nuances ao descrevê-la como um sistema composto pela interconexão entre “elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos”.

Levando em conta essa multiplicidade, Borges e Paiva (2011, p. 342) reforçam que “a dinamicidade nos faz ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança”. Leffa (2016) também ressalta aspectos relevantes desse modo de pensar ao destacar que, como um sistema adaptativo complexo, a língua é sensível a atratores estranhos (como a criatividade) que podem causar turbulências no sistema, levando a modificações que são necessárias à sua evolução. Com base nos estudos de Diane Larsen-Freeman e colegas, esses autores entendem o ensino de línguas pelo viés complexo, pois consideram que fatores individuais, ambientais e de natureza interacionista influem na aquisição (desenvolvimento) da língua.

Larsen-Freeman e Cameron (2008), precursoras desse pensamento na área da Linguística Aplicada, reforçam que os diferentes construtos teóricos geralmente utilizados para compreender a aquisição da língua são todos importantes e consideram com maior relevância variáveis distintas que estão ora mais ora menos relacionadas a aspectos biológicos, ao ambiente ou a esses dois elementos em interação.

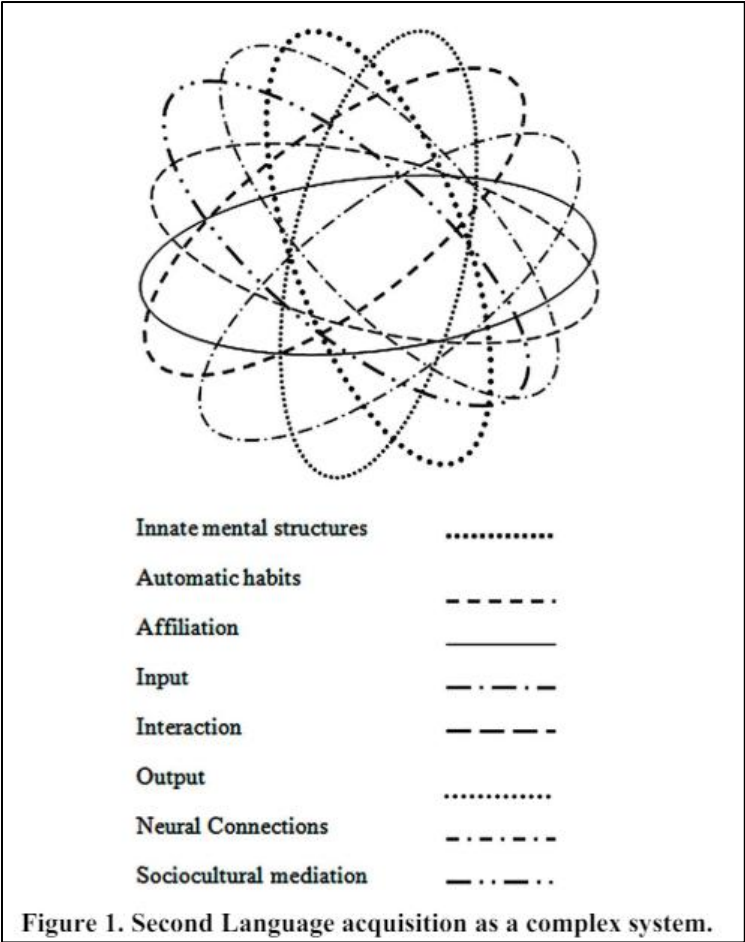
Propondo esmaecer as barreiras dicotômicas entre essas diversas teorias, Larsen-Freeman (1997, p. 158) ressalta que “embora seja essencial que certas distinções sejam preservadas para fins de descrição linguística” a teoria da complexidade pode contribuir, nesse campo para “reconhecer a complementaridade e praticar a inclusividade, onde linguistas tradicionalmente enxergaram oposições e exclusividade”.

Dessa maneira, os três grandes grupos de teorias (nativistas, ambientalistas e interacionistas) têm potencial no sentido de contribuir com a compreensão dos vários elementos envolvidos na aquisição de segunda língua. Nessa perspectiva, teorias e métodos geralmente considerados antagônicos não se excluem e são compreendidos como vias relevantes e complementares para aprimorar os meios de ensino de uma língua, não devendo ser descartados.

Essa visão complexa do fenômeno linguístico propõe, conforme reforça Paiva (2013), uma reconciliação entre as correntes teóricas ambientalista, nativista e interacionista de aquisição de segunda língua, que apresentavam tendência de exclusão umas das outras. Contrapondo-se a esse desacordo, Larsen-Freeman (1997, p. 151) já ressaltava que fatores oriundos de correntes teóricas distintas, considerados de forma isolada, não constituem elemento determinante, mas que a interação entre eles exerce um efeito profundamente significativo para a aquisição. Considera-se, dessa maneira, uma multiplicidade de fatores interativos, sendo os diferentes vieses enriquecedores para a compreensão do fenômeno linguístico e de sua aquisição.

Nesse sentido, em um esforço para explicar a ASL, Paiva (2013) propõe um modelo complexo (figura 9, a seguir) que pode acomodar os elementos aparentemente opostos enfatizados por teorias das diversas correntes: estruturas mentais inatas, hábitos automáticos, afiliação, input, interação, output, conexões neurais e mediação sociocultural.

Figura 9 – Representação parcial da ASL como um fenômeno complexo.



Fonte: Paiva (2013).

Ao propor essa representação imagética da aquisição da língua como um sistema complexo, Paiva (2013) adverte que, apesar de contemplar teorias bem distintas, sua proposta descreve apenas parcialmente a ASL como fenômeno complexo, pois não mostra a interação dinâmica entre os elementos nem fatores como motivação, autonomia, estratégias de aprendizagem, restrições políticas, sociais e econômicas, sistema de identidades, crenças e propiciamentos, etc. que também estão em interação em um sistema dessa natureza.

Tendo em vista esses aspectos, Paiva (2013) concorda com Ockerman (1997) ao ressaltar que, nesse tipo de sistema, ordem e caos coexistem numa tensão dinâmica e que o sistema é capaz de feitos notáveis quando opera no “limiar do caos”, a zona estreita entre a ordem e o caos. Segundo Ockerman (1997) *apud* Paiva (2013), existem cinco fatores ou parâmetros de controle que determinam se um sistema pode mover-se para o limite do caos e que se combinam em uma espécie de tensão criativa: a taxa de exposição ao idioma-alvo, a diversidade de input autêntico, a riqueza das interações, o baixo nível de ansiedade e a taxa de autonomia ou controle do próprio aprendizado.

Essa variedade de componentes envolvidos no processo de aprendizagem permite conciliar visões que, apesar de apresentarem suas distinções, funcionam como elementos em coadaptação que se combinam para que seja atingido o equilíbrio. Diante disso, Paiva (2013, p. 411) sugere que o professor tem o papel de “perturbar” a zona de estabilidade em que se encontra o aprendiz e provocar o caos que resulta numa zona de criatividade (limiar do caos) onde podem ocorrer pequenas mudanças, criando efeitos significativos nos processos de aprendizagem. Em situações como essa, a perturbação é vista de forma positiva e pode agir a favor do aprendiz, sendo relativamente controladas por um agente perturbador com propósitos determinados.

Passando das considerações sobre mudanças como essas, provocadas de forma consciente e direcionada, para o caso dos eventos retratados pelos estudantes nas narrativas, nos direcionamos à reflexão sobre uma perturbação não voluntária de proporções consideráveis para os integrantes do sistema escolar: a migração abrupta para o ambiente virtual. Sendo a dinâmica relacional interna dos alunos (compreendidos como SAC) condicionada por eventos exteriores, é importante, neste caso, que as metamorfoses individuais pelas quais passaram os sujeitos do grupo também sejam observadas levando-se em conta as circunstâncias de acesso às aulas remotas e as próprias habilidades relacionadas ao letramento digital, elemento a ser tratado no próximo item.

3.3.2 Ensino remoto e letramento digital

Ao longo deste trabalho, expressões como “ensino remoto” e “ensino remoto emergencial” são bastante utilizadas. Por tal razão, inicio este tópico com uma rápida nota sobre a acepção da segunda, que usarei de forma intercambiada com a primeira. Buscando uma definição para a terminologia “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), amplamente utilizada no contexto das ações voltadas à continuidade das aulas durante a pandemia, Behar (2020, n.p.) aponta que se trata de “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”.

Entre as características da modalidade, a autora ressalta a ocorrência de aulas síncronas e assíncronas, que pressupõem uma presença digital ou “presença social” garantida pelas formas de contato registradas nas funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), “como a participação e discussões nas aulas online, nos feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente” (Behar, 2020, n.p.). Dando ênfase às ações de ensino-aprendizagem, Freitas, Miléo e Parente (2021) apontam que o ERE “constitui um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que dispensa o compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e estudantes para o desenvolvimento das atividades acadêmicas síncronas e assíncronas” (Freitas; Miléo; Parente, 2021, p.35).

Pensar o ensino remoto emergencial, ou simplesmente o ensino remoto em tempos de pandemia implica uma avalanche de ideias que envolve, ao mesmo tempo, as restrições e a busca de possibilidades diante das vicissitudes do período. No grande leque de aspectos que envolve o tema, são de suma importância questões relativas ao letramento digital. A emergência do ensino remoto se coaduna, como se sabe, à imposição do uso de tecnologias de informação e comunicação, imprescindíveis para o andamento das atividades de ensino-aprendizagem naquele período, e à consequente necessidade de se adquirir novas habilidades (e dispositivos) para o uso dessas tecnologias. Nesse sentido, as práticas de leitura, escrita e navegação no novo ambiente de aprendizagem demandaram rearranjos complexos que envolveram, além de questões cognitivas, fatores ligados ao social, ao político e ao cultural, suscitando reflexões mais aprofundadas.

Pensando sobre as práticas de leitura e escrita nas diferentes esferas em seus primórdios e na atualidade, Soares (2009, p. 65) aponta que o fenômeno do letramento “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; [...] envolve,

portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Revisando definições de diversos teóricos, a autora as resume afirmando que, quando enfatizam a dimensão social, os conceitos de letramento se fundamentam ou na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade, a versão fraca, ligada ao valor pragmático, ou em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas, a versão forte, que enfatiza seu poder revolucionário.

Essa segunda versão, descrita por Street (2014) como Novos Estudos do Letramento, é definida como “uma prática ideológica envolvida em relações de poder incrustada em significados e práticas culturais específicas” (Street, 2014, p.17). Nesse sentido, o letramento é visto como uma prática de natureza social e de caráter múltiplo, um modelo “ideológico” de letramento que se opõe àquele identificado como modelo “autônomo”, ligado a habilidades técnicas neutras, restritas e reproduzidas mecanicamente, e que, segundo o autor “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social” (Street, 2014, p.44).

Referindo-se aos eventos de letramento, Street (2013) os relaciona a quaisquer ocasiões nas quais um texto escrito integra a natureza das interações entre os participantes do acontecimento, incluindo-se também seus processos interpretativos. Incorporando essa noção de eventos de letramento à questão dos modelos sociais, Street (2013) focaliza as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” em seu conceito de práticas de letramento e aponta que “nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado” (Street, 2013, p. 55). Enfatizando suas conjecturas sobre o conceito de práticas de letramento, o autor afirma que

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento” como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014, p.18).

As práticas de letramento, como se observa, envolvem aspectos mais amplos como a prática analítica sobre o que representam de acordo com normas e valores em contextos culturais. Pensando as diferentes culturas nas quais estão inseridas, compreende-se, a partir de Street (2013) que as práticas de letramento requeridas em diferentes esferas estão vinculadas a complexidades, tensões e oportunidades oriundas de cada situação. Considerando essas práticas de forma mais específica em contexto pedagógico, o autor sugere que se parta “daquilo que os

alunos já sabem, à medida que desenvolvemos as práticas de letramento de que necessitam para entrar em novas zonas da vida social” (Street, 2013, p. 61).

Voltando às considerações de Soares (2009), verificamos que a autora reforça a ideia de que os conceitos de letramento variam segundo as condições sociais específicas e necessidades de determinado momento histórico e estágio de desenvolvimento, envolvendo, como mencionado, fatores que vão de habilidades individuais a práticas sociais e funcionais, englobando ainda questões políticas e ideológicas. Diante disso,

do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Assim, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a esses lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado (Soares, 2009, p. 80).

Pensar a diversidade de lugares sociais, demandas funcionais e estilos de vida destacados por Soares (2009) com relação às atividades de letramento se torna relevante para as nossas reflexões em diversos aspectos, em especial quando analisamos as práticas sociais de leitura e escrita demandadas pela multimodalidade do novo ambiente escolar remoto, que remete às complexidades do próprio ato de ler.

Compreendendo o letramento e a leitura como multifacetados, Coscarelli e Novais (2010) apontam que o ato de ler engloba a percepção dos aspectos multimodais do texto, abrangendo ainda “a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.” (Coscarelli; Novais, 2010, p. 36).

Nesse viés, com base em Larsen Freeman e Cameron (2008), as autoras entendem que a leitura traz em si uma certa liberdade que permite desenvolver trajetórias distintas e

pode ser considerada um sistema complexo porque “seu comportamento emerge das interações dos seus componentes” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 2). É um sistema aberto, porque recebe estímulos externos (aberto à energia que vem fora de si mesmo), é dinâmico, porque está em constante modificação, é auto-organizado porque cria novos padrões espontaneamente sem necessitar de um sistema regulador ou um gerente externo e é não linear porque pode gerar resultados desproporcionais (Coscarelli; Novais, 2010, p. 37).

Levando em conta essas interações e dinamicidade, as autoras reforçam que a compreensão leitora envolve inúmeras operações que desempenham suas respectivas funções (processamento lexical, processamento sintático, processamento semântico local, processamento semântico global e processamento integrativo) “mas é da constante integração delas que surge a leitura propriamente dita, o sentido, as inferências, é dessa integração dinâmica que emerge o significado” (Coscarelli; Novais, 2010, p. 37). No contexto das práticas sociais contemporâneas, esse repensar sobre as noções de texto e de leitura é indispensável.

Refletindo sobre competências de leitura da contemporaneidade, que demandam a compreensão de textos que mesclam recursos verbais e imagéticos presentes em publicações como sites, portais, aplicativos, Paiva (2016) aponta para a necessidade de desenvolver habilidades complexas como navegar-localizar, relacionar-avaliar e compreender-usar. Essas habilidades estão, segundo o autor, imbricadas a práticas corriqueiras como encontrar e selecionar informações relevantes em arranjos textuais formados por marcadores de páginas, mecanismos de busca, hiperlinks, abas etc.; relacionar informações entre si, avaliando se as articulações estabelecidas são pertinentes; e compreender informações futuras com base no que se depreendeu da experiência de leitura anterior.

Coscarelli (2016) também destaca a complexidade da leitura contemporânea sublinhando que, no espaço tridimensional e dinâmico da internet, essa habilidade envolve conhecimentos prévios como saber sobre a estrutura informacional dos sites e mecanismos de busca da web, englobando ainda o entrelaçamento de estratégias cognitivas e ações físicas de leitura. Dessa maneira, na internet, a leitura “requer duas competências que se entrelaçam: a navegação e a leitura” (Coscarelli, 2016, p. 64).

Refletindo sobre os conceitos de navegação e leitura, a autora os entende como parte de uma concepção mais ampla e mais atual de leitura e ressalta que a navegação em ambientes virtuais requer habilidades como saber aonde se precisa ir, como chegar lá e quando se chega. Dessa forma, a navegação implica ações comportamentais ligadas ao mover-se de um destino a outro e habilidades cognitivas como determinar e monitorar caminhos para atingir uma meta.

Pensando nas características do digital e na mistura das diferentes linguagens (sons, imagens estáticas e em movimento, textos orais e escritos) em um mesmo artefato, Rojo e Moura (2019) chamam a atenção para a modificação e ampliação dos letramentos, que se tornaram, com a agregação de modificadores e adjetivos, “multiletramentos, e novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos” (Rojo; Moura, 2019, p. 11). Reforçando a visada socioantropológica do(s) letramento(s), os autores apontam para a variedade das práticas letradas conforme as comunidades e culturas nas quais estão inseridas, ressaltando que, em face

da multiplicidade de práticas e da variedade de contextos sociais e culturais, os letramentos se configuram como “legiões”.

Nessa direção, Fluckiger (2020, p.40) ressalta que o letramento “apresenta a vantagem de discutir a maneira como os indivíduos se apropriam das evoluções sociais sendo também, dialeticamente, por ela apropriados”. Refletindo sobre o digital e o letramento, o autor nota que ambos compartilham inúmeros aspectos em comum: são tecnologias da comunicação, conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de normas sociais etc.; além disso, “permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores. É nesse sentido que o termo letramento digital começou a ser utilizado.” (Fluckiger, 2020, p.38).

Observando as práticas de leitura no universo da cultura digital, Zacharias (2016) destaca que as mudanças constantes nas tecnologias exigem leitores e produtores de textos experientes nas diferentes mídias. Nesse sentido, o letramento demanda a apropriação de tecnologias e o desenvolvimento de associação e compreensão nos espaços midiáticos. Habilidades como ligar e desligar dispositivos, usar o mouse, a barra de rolagem, o teclado, compreender a função de links, selecionar emoticons, enviar fotos, entre outras passam a fazer parte do dia a dia de qualquer indivíduo digitalmente letrado.

Recapitulando as definições de letramento digital, Lankshear e Knobel (2006, p. 21) apontam que estas são de dois tipos principais: definições conceituais e conjuntos padronizados de operações. Para os autores, as melhores definições conceituais advêm de Richard Lanham e Paul Gilster. De acordo com eles, Lanham (1995 *apud* Lankshear; Knobel, 2006) aponta para as habilidades que as pessoas digitalmente letradas teriam para decifrar imagens e sons complexos, assim como as sutilezas sintáticas das palavras, além de combinar os meios digitais utilizados com o tipo de informação a ser apresentada e o público-alvo. Gilster (1997 *apud* Lankshear; Knobel, 2006), por sua vez, remete o conceito à capacidade de compreender e utilizar informações em múltiplos formatos e provenientes de uma ampla variedade de fontes quando apresentadas através de computadores e, particularmente, através da Internet.

As principais habilidades de letramento digital envolveriam, neste caso, associar conhecimentos, avaliar o conteúdo da informação, pesquisar na internet e navegar em hipertexto, competências mais atreladas ao domínio de ideias, e não a fatores meramente operacionais. Com relação ao hipertexto, é interessante notar o paralelo feito por Soares (2002) entre a forma humana de pensar e o artefato cultural da escrita que, como vimos, está juntamente com a leitura na origem do conceito de letramento. Partindo de Bolter (1991 *apud* Soares, 2002), Soares (2002, p. 151) afirma que a escrita no papel exige “uma organização hierárquica

e disciplinada das ideias”, fato que “contraria o fluxo natural do pensamento, que se dá por associações, em rede”. Dessa maneira, o registro do pensamento por associações é legitimado pelo hipertexto, que as torna possíveis tanto para o escritor quanto para o leitor.

Segundo Lankshear e Knobel (2006), na perspectiva do ETS²⁰, o letramento digital pode ser visto como a capacidade de utilizar tecnologias digitais, ferramentas de comunicação e/ou redes de forma adequada para resolver problemas de informação, com o objetivo de agir numa sociedade da informação. Dessa maneira, o conceito compreende “a capacidade de usar a tecnologia como uma ferramenta para pesquisar, organizar, avaliar e comunicar informações, e a posse de uma compreensão fundamental das questões éticas/legais que envolvem o acesso e o uso da informação” (ets.org *apud* Lankshear; Knobel, 2006).

Pluralizando o termo, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apontam que os letramentos digitais estão ligados a “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17). Nesse sentido, os autores elencam uma série de letramentos digitais, vistos como habilidades com graus distintos de complexidade, ligados aos eixos de linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Com foco na linguagem, são destacados letramentos em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos e em codificação, além do letramento móvel e do impresso; no foco da informação, os letramentos em pesquisa, classificatório, em informação e em filtragem; no foco das conexões, tem-se os letramentos em rede, intercultural, pessoal e participativo; e, com foco no (re) desenho, o letramento remix.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o conceito de letramentos multimídia se sobrepõe aos de “multiletramentos” e de “multimodalidade”, visto que as mídias digitais apresentam uma pletora de conteúdos que trazem imagens, sons e vídeos entremeados. Refletindo sobre a incorporação das tecnologias digitais na educação a partir de Neil Selwyn, os autores apontam a existência de imperativos internos, ligados aos benefícios das tecnologias dentro da sala de aula, e imperativos externos, que se referem à necessidade de preparar os estudantes para a vida social, para o trabalho e a cidadania numa realidade digitalmente conectada exterior à sala de aula. Vinculados a ambos os imperativos, os letramentos digitais precisam ser adquiridos pelos estudantes, de modo que possam enriquecer sua aprendizagem e participar plenamente de ações dentro da sala de aula ou no mundo.

²⁰ O Educational Testing Service (ETS) é, segundo informações do site da própria entidade, uma organização estadunidense sem fins lucrativos cuja missão é ajudar a promover a qualidade e a equidade na educação, fornecendo avaliações, pesquisas e serviços justos e válidos. Conf. <https://www.ets.org/about.html>.

Dada a importância desses imperativos no contexto do ensino remoto, alguns pontos para reflexão se destacam. Fluckiger (2020), por exemplo, ressalta que “os usos do digital no aprendizado à distância levantam uma série de questões materiais e técnicas, nada “virtuais”: é preciso um espaço de trabalho na casa dos aprendizes, é preciso material de informática, acesso à internet, eletricidade.” (Fluckiger, 2020, p.44). Além disso, aplicativos e instrumentos do AVA demandam a aprendizagem de sua utilização, fato que pode trazer poucos problemas para alguns, mas que, de forma oposta, pode se tornar um processo longo, delicado e mais dificultoso para outros. Tais aspectos são bastante instigantes quando se pensa a realidade dos nossos narradores no ensino remoto.

Considerando esses aspectos, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), assim como Ribeiro (2019) entendem que tais dificuldades abarcam indivíduos de todas as faixas etárias. Nessa direção, Fluckiger (2020) entende como equivocada a ideia de que os mais jovens, por terem nascido numa era de avanços tecnológicos, teriam mais facilidade para lidar com a tecnologia:

A ideia implicitamente veiculada pela noção de *nativos digitais* é a de que os jovens têm uma relação instintiva, não problemática com a técnica. Essa ideia esmaga a perspectiva, impedindo de pensar como os estudantes *entram* nessa nova cultura e aprendem como utilizar ferramentas técnicas por vezes complexas. Pelo contrário, as investigações empíricas mostram, por um lado, que os estudantes, mesmo se jovens, devem aprender e reaprender permanentemente com novas ferramentas e que a tecnicidade das práticas, a relação técnica com os instrumentos é, pelo contrário, fundamental se queremos compreender o que fazem os estudantes (Fluckiger, 2020, p.46).

A ênfase na importância de aprender e reaprender práticas sociais letradas ligadas ao ambiente digital, quando pensada no contexto pandêmico, também remete ao isolamento compulsório e à consequente necessidade de buscar, muitas vezes por si só, desenvolver habilidades de letramento imprescindíveis para continuar participando das atividades acadêmicas realizadas no espaço virtual.

Como lembra Zacharias (2016, p. 28), na cultura digital a configuração dos espaços interativos tende a permitir com que os alunos tomem para si a responsabilidade de sua própria aprendizagem, descentralizando o papel do educador. Tornando-se menos passivos e mais participativos, esses estudantes dão um passo importante na conquista da autonomia, que como veremos no item a seguir configura-se num sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta nos sujeitos em diferentes níveis.

3.3.3 Autonomia

Segundo Paiva (2005), a ideia de autonomia do aprendiz foi veiculada de forma pioneira por Rubin (1975), que cerca de vinte anos mais tarde publica, juntamente com Thompson, um livro²¹ sobre como ser um aprendiz de mais sucesso, implicando a autonomia como uma meta a ser atingida. Em sua revisão sobre o tema, Paiva (2005) também destaca o trabalho de Naiman *et al.* (1996) com a demonstração de que os alunos que assumiam a responsabilidade por sua própria aprendizagem eram mais bem sucedidos. Com base nesse e outros estudos, a autora afirma que a noção mais difundida de autonomia em trabalhos sobre estratégias de aprendizagem está ligada justamente à ideia de assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Tratando o conceito como algo inseparável da ideia de auto-organização, Morin (2021, p. 118) destaca a sua complexidade ao afirmar que “a autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos”, pois, para salvaguardá-la, os seres dependem do seu meio, ao qual precisam recorrer em busca de insumos. Dessa maneira, “nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber” (Morin, 2021, p. 118).

Ao discorrerem sobre o tema no campo da educação com base nas ideias de Henri Holec, Borges e Rabelo (2016, p. 164) destacam que “o aprendente autônomo seria capaz de, entre outras coisas, estabelecer objetivos de aprendizagem, definir conteúdos a serem estudados, selecionar materiais, métodos e estratégias de aprendizagem e avaliar os resultados”. Para as autoras, são vários os elementos que compõem a autonomia: capacidade, conhecimento, habilidade, disposição, motivação e confiança. Ao interagirem dinamicamente, esses elementos oportunizam a emergência de novos comportamentos.

Após uma revisão da literatura sobre o tema e implicando-o à aprendizagem de línguas, Paiva (2013) desenvolve reflexões sobre o conceito, enfatizando o protagonismo do aprendiz ao afirmar que

Os professores não controlam os processos de aquisição dos seus alunos e sempre haverá algum espaço para autonomia que empodere os alunos a superar os limites impostos pelo contexto.
A autonomia ou controle da própria aprendizagem se manifesta na tomada de decisões pelos aprendizes de línguas e por sua capacidade de superar

²¹ Paiva (2005) cita essa referência da seguinte forma: “RUBIN, J. THOMPSON. **How to be a more successful language learner**. Heinle & Heinle, 1994.”

restrições sociais, econômicas e políticas que limitam suas experiências de aprendizagem²² (Paiva, 2013, p. 411, tradução nossa).

Caracterizada tanto pela iniciativa dos alunos em tomar decisões quanto pela aptidão em superar restrições, a autonomia se torna um elemento fundamental em casos como os que analisamos neste trabalho. Ao tratar sobre a influência do ambiente virtual na autonomia, Paiva (2005) levanta a hipótese de que fatores como o contexto, a política educacional, a escola, o professor, o material didático e as características pessoais do aprendiz, além da tecnologia (e não apenas a digital) também intervêm na autonomia.

A autora também destaca a importância da motivação como um fator que, aliado a elementos como as necessidades dos aprendizes, suas crenças sobre aprendizagem, a afetividade, a autoestima, suas histórias de aprendizagem, afiliação ao idioma, entre outros, influencia os diversos graus de autonomia. Compreendendo essa variável como um sistema sociocognitivo complexo e ressaltando sua relevância para a ASL, Paiva (2011) entende que a

autonomia é um sistema sociocognitivo aninhado no sistema de ASL. Ela envolve não apenas os estados e processos mentais do indivíduo, mas também dimensões políticas, sociais e econômicas. Não é um estado, mas um processo não linear que passa por períodos de instabilidade, variabilidade e adaptabilidade. É um elemento essencial na ASL porque desencadeia o processo de aprendizagem e leva o sistema para além da sala de aula. Ela muda por razões que são, geralmente, completamente internas a si mesma, como a disposição de aprender de uma forma mais independente²³ (Paiva, 2011, p. 249, tradução nossa).

Ao destacar os processos mentais e as dimensões políticas, sociais e econômicas da autonomia, Paiva (2011) deixa claro que a interação do aprendiz com as práticas sociais do seu meio interfere na sua emergência. Existe, dessa maneira, uma dinamicidade no processo, que é marcado pela mútua influência entre o sujeito e o meio, cada qual com as suas próprias características distintas e complexas. Ao tempo em que precisa lidar com possíveis desordens e com artefatos disponíveis conforme as contingências do meio do qual depende e no qual está

²² [...] Teachers are not in control of their students' acquisition processes and there will always be some space for autonomy which empowers students to overcome the boundaries posed by the context.

Autonomy or control of one's own learning is manifested in decision making by the language learners and by their ability to overcome social, economic and political constraints which limit their learning experiences.

²³ "autonomy is a socio-cognitive system nested in the SLA system. It involves not only the individual's mental states and processes, but also political, social and economical dimensions. It is not a state, but a non-linear process, which undergoes periods of instability, variability and adaptability. It is an essential element in SLA because it triggers the learning process and leads the system beyond the classroom. It changes for reasons that are, usually, entirely internal to itself, such as willingness to learn in a more independent way".

aninhado, o aprendiz consegue se autoadaptar e governar a natureza de suas interações com o ambiente, num movimento constante de organização e reorganização.

Ao longo das narrativas analisadas neste trabalho, observa-se que alguns sujeitos mencionam a tomada de ações autônomas no sentido de reforçar a sua aprendizagem, mencionando estratégias, métodos ou técnicas para consegui-lo. Diante do uso desses termos pelos estudantes, faço uma breve recapitulação a respeito desses conceitos.

Ao sintetizar os termos técnica e estratégia a partir fontes ligadas à área da psicologia, Andrade (2007) assinala que as técnicas consistem em rotinas de ação automatizadas, produtos da aprendizagem repetitiva, distinguindo-se das estratégias, que envolvem o uso deliberado de táticas, planos ou procedimentos para obter determinadas metas. Dessa maneira, “na utilização de estratégias o aluno deve se apropriar dessas formas de saber fazer, não como meras rotinas, mas como algo que ele pode controlar, planejar e guiar” (Andrade, 2007, n.p.). Envolvendo aspectos metacognitivos, a estratégia estaria ligada ao vislumbre de determinado propósito a ser atingido, enquanto técnica seria mais direcionada a procedimentos específicos.

Na área da Linguística Aplicada, Anthony (1963) também se detém na distinção do termo técnica ao diferenciá-lo de abordagem e método. Ao propor uma definição mais precisa desses três termos, colocando-os de forma hierárquica, o autor situa a abordagem na posição mais elevada, definindo-a como conjunto de pressupostos sobre a natureza da linguagem e do ensino/ aprendizagem a partir de um ponto de vista filosófico²⁴. Com relação ao conceito de método, o autor afirma que diz respeito ao plano geral para a apresentação ordenada de material linguístico. Trata-se, assim, de um processo, um caminho para atingir determinado fim. A técnica, por sua vez, refere-se a uma tática ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato.

Revisando as distinções de Anthony (1963), Richard e Rodgers (2014) ressaltam a simplicidade, a abrangência, a utilidade da sua organização em níveis (a abordagem no nível das crenças sobre a linguagem e a aprendizagem, o método no nível das escolhas sobre as habilidades a ensinar e a técnica no nível dos procedimentos em sala) e a sua importância para distinguir a relação entre os princípios teóricos subjacentes e as práticas deles derivadas. Todavia, os autores afirmam que a proposta de Anthony (1963) não dedica atenção suficiente à natureza do método em si, não menciona os papéis dos professores e alunos, o que se espera dos materiais, ou mesmo a relação entre método e técnica.

²⁴ Baranhuke Jr. (2021) faz uma leitura interessante a esse respeito, referindo-se também à relação hierárquica proposta por Anthony (1963).

Diante dessas lacunas, Richard e Rodgers (2014) estendem o modelo de Anthony (1963) e, ao propor um entendimento mais abrangente para esses conceitos, sugerem que os pontos que precisam de mais esclarecimentos são o método e a técnica, e que a abordagem e o método estão no nível do *design*, aquele em que os objetivos, o programa e o conteúdo são determinados e os papéis de professores, alunos e materiais instrucionais são especificados. O nível da técnica no modelo de Anthony, que os autores entendem como a fase de implementação, é referido por eles pelo termo *procedimento*, que consideram mais abrangente: “assim, um método está teoricamente relacionado a uma abordagem, é organizacionalmente determinado por um design e é realizado de forma prática no procedimento²⁵ (Richard e Rodgers, 2014, p. 22, tradução nossa). Seguindo Anthony, os autores se referem à abordagem como a “filosofia”, as teorias sobre a natureza da língua e da aprendizagem que se refletem em determinado método e suas práticas.

O debate sobre essas questões poderia ir bem mais longe, todavia, nos detemos nessa breve revisão por percebermos que, inadvertidos sobre essas diferenças, os estudantes utilizam os termos método, técnica e estratégia para se referirem às ações e atividades que realizavam para atingir seus objetivos de aprendizagem, fossem elas ligadas ao AVA ou não. Nas narrativas, ao se referirem a essas técnicas/ métodos/ estratégias de condução de sua aprendizagem no modo remoto, esses sujeitos deixam subjacentes aspectos que remetem a teorias de aprendizagem diversificadas, bem como suas iniciativas autônomas e sua motivação, uma das variáveis afetivas sobre as quais tratamos no tópico a seguir.

3.4 A emoção como elemento do sistema dinâmico da aprendizagem

Considerando a recorrência de menções diretas e indiretas a aspectos emocionais nas narrativas do livro analisado, para entender melhor os sentidos atribuídos a tais questões me dedico, neste item, à tarefa de compreender as relações entre as questões afetivas e as adaptações sistêmicas/ transformações físicas e comportamentais (Davis; Sumara, 2006) pelas quais passam os sujeitos no processo de aprendizagem. Para fazê-lo, recorro a estudos que, de alguma maneira, associam as emoções ao aspecto cognitivo, tratando também da relação entre as disposições emocionais de aprendizes e a aquisição²⁶/ aprendizagem de segunda língua.

²⁵ “Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure”.

²⁶ Refletindo sobre o assunto pelo viés da complexidade, Rokoszewska (2014) opta pelo termo “desenvolvimento” da língua ao invés de aquisição. Nessa perspectiva, a língua nunca é adquirida, pois se

No desenvolvimento do tópico, trago inicialmente algumas considerações oriundas da filosofia grega, indicando que o tema da emoção já era relacionado, na antiguidade clássica, a questões de raciocínio. Em seguida, mobilizo pesquisas neurocientíficas recentes (Damásio, 1996; 2011; Dehaene, 2020) que reforçam o vínculo entre emoções, cognição e aprendizagem, questão já discutida por teóricos de áreas como a psicologia, a exemplo de Oatley (2004), Piaget (2014 [1953-54]) e Vigotski²⁷ (2009), e da própria aprendizagem de línguas, como Ellis (2015), Krashen (2009 [1982]) e Schuman (1999). Com base nessa revisão, conduzimos, no capítulo dedicado às análises das narrativas, uma averiguação sobre a emergência das menções a variáveis afetivas nos discursos dos aprendizes-narradores e os sentidos ali subjacentes.

Neste item, reúno ainda considerações sobre variáveis como alegria, motivação, interesse, tédio, vergonha, tristeza, medo e ansiedade, verificando juízos de valor comumente atribuídos a algumas delas (Aristóteles, 2000; Damásio, 2011; Parrott, 2014). São abordadas também questões relativas à conexão entre aprendizagem, emoção e outros elementos característicos do cronotopo em que se encontravam os sujeitos cujos enunciados analisamos. Em Dehaene (2020), por exemplo, encontra-se suporte neurocientífico para a hipótese de que o isolamento social pode ter consequências danosas em termos de aprendizagem.

Ao longo deste trabalho, são feitas várias referências a termos como afeto, emoção e variáveis afetivas. Para melhor entendê-los, recorreremos a reflexões como as de Aragão (2008) e Barcelos (2015), que nos parecem bastante pertinentes. Remetendo-se a Jane Arnold, Barcelos (2015) propõe uma definição de afeto que envolve aspectos relativos a sentimento, emoção, humor ou atitude, elementos relacionados ao comportamento. O domínio afetivo incluiria, nessa perspectiva, aspectos como motivação, ansiedade, extroversão e introversão. Apresentando uma versão mais dinâmica e complexa do conceito de emoção, a autora ressalta o viés multifacetado desse fenômeno psicológico que é gerado, desdobrado e alterado constantemente por meio de múltiplos efeitos recursivos que podem acontecer a qualquer momento.

Reconhecendo a dificuldade de definir o termo afeto, Aragão (2008) revisa as ideias de Arnold e Brown (1999) e reforça que, no contexto da aprendizagem, o afeto é “considerado como amplos aspectos da emoção, sentimento, temperamento e atitude que condicionam o comportamento e influenciam a aprendizagem” (Arnold; Brown, 1999 *apud* Aragão, 2008, p. 2656). Todavia, criticando a ênfase dada por esses autores a fatores internos que constituem

desenvolve e passa por mudanças o tempo todo. Totalmente de acordo com essa perspectiva, ainda assim utilizamos as terminologias “aquisição” e “aprendizagem”, conforme consta na literatura de base da área.

²⁷ O uso de variações na grafia do nome desse autor será feito conforme registrado nas obras citadas.

traços individuais da personalidade dos aprendizes, Aragão (2008) sugere, a partir de Humberto Maturana e Francisco Varela uma abordagem sistêmica das emoções na qual estas sejam vistas como domínios relacionais.

Nessa abordagem dinâmica, consideram-se as interações situadas e a vinculação com as questões biológicas e socioculturais. Em nosso estudo, a ênfase na dinâmica dialógica e interativa das relações humanas com o outro e com o meio amplia nossos horizontes, e, ao observar os fenômenos afetivos em seus aspectos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais buscamos um caminho viável para compreender a questão tendo em vista o seu pertencimento a diferentes esferas.

Para tratar desses aspectos, divido este item em quatro subtópicos. No primeiro, são destacadas visões a respeito da relação entre cognição e emoção na época clássica, a partir de Aristóteles (2000) e das revisões de Aragão (2007; 2008), e na modernidade, com esclarecimentos oriundos das neurociências. No segundo, é debatido o valor das emoções, e a discussão sobre o aspecto intrassubjetivo e biológico tratado no primeiro item é estendida para o escopo social e político. No terceiro item, adentramos a esfera do ensino-aprendizagem, que é direcionada, no tópico seguinte, à especificidade da aprendizagem de línguas.

3.4.1 Relações entre cognição e emoção: da filosofia às neurociências

As reflexões sobre o tema da emoção são bastante antigas, com bases que envolvem o seu estudo presentes desde os primórdios da filosofia grega, com Aristóteles. Ponderando a respeito do assunto em sua Retórica, o estagirita afirma que “as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer, como a cólera, a piedade, o temor e todas as outras paixões análogas, assim como os seus contrários” (Aristóteles, 2000, p.5). Interessado em teses de argumentação, o filósofo acreditava que as paixões (emoções) tinham influência sobre nossas ações e pontos de vista a respeito de situações da vida cotidiana.

Conjecturando sobre as emoções, Aristóteles ocupou-se ainda em entender como ficam aqueles que se sentem de tal ou qual maneira, qual o alvo daquele sentimento e por qual motivo assim se sentem. Nas bases do pensamento aristotélico, encontra-se a ideia de que as emoções podem influenciar a razão (já que o *pathos* é estudado como uma estratégia de convencimento), mas que, por outro lado, também podem ser parcialmente reguladas por ela, uma vez que as reações emotivas podem ser fruto de um julgamento sobre determinada situação.

Revisando o pensamento aristotélico sobre essa temática, Aragão (2007, p.25) aponta que

é hoje reconhecido que Aristóteles fundou o que tem sido denominado da *tradição cognitiva das emoções*, segundo a qual: a) as emoções constituem avaliações, julgamentos, percepções dos eventos que experienciamos; b) as emoções podem ser agradáveis ou desagradáveis dependendo da maneira pela qual interpretamos um evento como positivo ou negativo; c) elas envolvem impulsos para as nossas ações.

Partindo dessa e de outras reflexões, Aragão (2007) esclarece que Aristóteles entendia as emoções como elementos relacionados à ação e à retórica, sendo derivadas das crenças e conceitos oriundos do mundo real.

Em seus estudos sobre o tema, ao analisar a vivência humana a respeito da racionalidade e da emoção, Maturana (2001) afirma que “as premissas fundamentais de todo sistema racional são não racionais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades, que aceitamos a priori porque gostamos delas²⁸” (Maturana, 2001, p. 35, tradução nossa). Com base nessas ideias, o autor defende que, apesar de haver um fundamento emocional em todo sistema racional, a cultura atribui à razão uma validade transcendente e, às emoções, um caráter arbitrário, levando à dificuldade de aceitar o fundamento emocional da razão.

Em pleno acordo com Maturana (2001) em seu exame a respeito da dicotomia razão *versus* emoção, Aragão (2007) critica a tradição do pensamento ocidental, segundo a qual “as emoções têm servido como um pano de fundo deturpador e ameaçador da razão. A emoção é compreendida como algo privado, inferior e negativo, que deve ser controlado e suprimido pelas faculdades racionais” (Aragão, 2007, p. 25).

Direcionando suas considerações à questão biológica e às pesquisas contemporâneas sobre o tema, Aragão (2008, p. 2656), afirma que “estudos neurobiológicos têm demonstrado que as emoções fazem parte da razão e que não há processos mentais sem processos emocionais, uma vez que estes são parceiros no funcionamento do sistema nervoso”. Ressalta-se, dessa maneira, que as pesquisas que envolvem o cérebro humano também têm grande importância por permitirem observar a questão por outro ângulo e agregar informações sobre o assunto.

Nesse âmbito, aparatos tecnológicos modernos como a tomografia por emissão de pósitrons (PET) e a ressonância magnética funcional (fMRI), que permitem aprofundar estudos no campo da neuroimagem cognitiva, levam a respostas cada vez mais precisas quando se trata

²⁸ “Las premisas fundamentales de todo sistema racional son no racionales, son nociones, relaciones, distinciones, elementos, verdades, que aceptamos a priori porque nos gustan”.

da associação entre emoção e raciocínio, confirmando a relevância de compreender o biológico e a corporalidade no estudo das emoções. Nos casos elencados por Damásio (1996), por exemplo, detectou-se que lesões em determinadas regiões cerebrais afetam diretamente as emoções.

Segundo esse autor, é possível dizer que razão e emoção “se cruzam” nas regiões dos córtices pré-frontais ventromedianos e na amígdala e que, no sistema límbico, mais precisamente no córtex cingulado anterior, “os sistemas responsáveis pelas emoções e sentimentos, pela atenção e pela memória de trabalho interagem de uma forma tão íntima que constituem a fonte para a energia tanto da ação externa (movimento) como da ação interna (animação do pensamento, raciocínio)” (Damásio, 1996, n.p.). Aprofundando suas reflexões sobre o tema das emoções, Aragão (2011) enfatiza o aspecto da “ação externa” e chama a atenção para a dinamicidade desses processos ao afirmar que “as emoções implicam distintos modos de mover-se no fluir das interações e relações com outros ou conosco, constituindo dinâmicas em constante movimento e não estados internos” (Aragão, 2011, p. 179).

Considerando essa dinamicidade, ao referir-se especificamente à variável afetiva da motivação, Schuman (2015) adverte que, mesmo que se saiba muito sobre a biologia que a sustenta, restringir a motivação a mecanismos neurobiológicos não passa de um reducionismo, pois no nível dos fenômenos representados pelos construtos motivacionais ainda há muito a se compreender. A discussão, segundo ele, não está fora do domínio dos sistemas dinâmicos, pois é marcada por constantes mudanças e por estados de estabilidade ocasionais. Nesse sentido, a motivação não é estática, pois varia de acordo com as diversas influências sociais e a avaliação do próprio indivíduo sobre o que se passa, já que existe uma reciprocidade de influências entre indivíduo e sociedade.

O entendimento sistêmico das emoções e sua estreita ligação com o raciocínio, ressaltado até então, também tem tido lugar em pesquisas que consideram fatores cognitivos, sociais, econômicos e políticos no estudo da dimensão afetiva. Nesse viés, Rodrigues e Rocha (2015) apresentam uma definição de emoções como sistemas de processamento de informações geradoras de respostas cognitivas, fisiológicas e comportamentais a ações experienciadas em nível individual, diático, grupal e cultural, bem como respostas a avaliações ou ao ambiente. Assim sendo, tais respostas (ou emoções) podem modificar o comportamento dos sujeitos, implicando em sua relação com o outro e com meio em que estão inseridos. Tem-se, dessa maneira, uma visão mais abrangente da emoção quando fica clara a interligação de elementos intra e intersubjetivos (motores, afetivos, socioculturais, políticos, discursivos e cognitivos) que se tornam constitutivos para a interpretação de tal conceito.

Como se observa, os estudos mencionados permitem desconstruir a oposição entre racionalidade e emoção, deixando perceber os diversos elementos que a fazem emergir e permitindo entender que os predicados afetivos se fundamentam “na ação como processos semióticos emergentes em sistemas autopoieticos [e que tal] visão confere aos afetos e emoções uma dimensão informacional típica de sistemas complexos adaptativos” (Alves, 2019, p.22). Na avaliação das narrativas em estudo, levamos em consideração fatores afetivos com base no entendimento de que as experiências de aprendizagem envolvem um sistema complexo, dinâmico, aberto, auto-organizado e adaptativo no qual as emoções se coadunam com vários outros elementos.

3.4.2 O valor das emoções

Levando em conta a influência das facetas emocionais para o “coquetel da aprendizagem” e a capacidade das emoções negativas de suprimi-la (Dehaene, 2020), é interessante pensar sobre o valor de determinadas emoções quando estas são elementos importantes de análise de sentidos sobre um cronotopo em que se configuram ações de ensino-aprendizagem. Tratando a esse respeito, Oatley (2004) defende que a questão central para a compreensão das emoções reside justamente na sua avaliação ou apreciação. Segundo o autor, as emoções são um mapa de nossos próprios valores, pois consistem em avaliações de eventos do mundo exterior em termos de sua importância para nossas preocupações. Nessa direção, ao discutir sobre o assunto, Parrott (2014) destaca que

A ideia de que algumas emoções são negativas, enquanto outras são positivas, tem uma longa história (Colembetti, 2005). Ao longo dessa história, houve um acordo razoável sobre quais emoções são negativas e quais são positivas. Emoções negativas geralmente incluem medo, ansiedade, solidão, culpa, vergonha, constrangimento, arrependimento, decepção, tristeza, inveja, ciúme, desgosto, desprezo, raiva, frustração e irritação. Por outro lado, emoções positivas geralmente incluem orgulho, contentamento, alívio, esperança, euforia, deleite, entusiasmo, diversão, alegria, felicidade, encantamento, desejo, admiração, paixão e amor²⁹ (Parrott, 2014, p. x, tradução nossa).

²⁹ “The idea that some emotions are negative, whereas others are positive, has a long history (Colembetti, 2005). Throughout that history there has been reasonable agreement about which emotions are negative and which are positive. Negative emotions typically include fear, anxiety, loneliness, guilt, shame, embarrassment, regret, disappointment, sadness, envy, jealousy, disgust, scorn, anger, frustration, and irritation. Positive emotions, in contrast, typically include pride, contentment, relief, hope, exhilaration, delight, eagerness, amusement, cheerfulness, happiness, wonderment, desire, admiration, infatuation, and love [...]”.

Apesar desse acordo com relação à caracterização das emoções, Parrott (2014) afirma que não há consenso sobre o que as torna positivas ou negativas. Nesse sentido, o autor aponta, a partir de Stone (2002 *apud* Parrot, 2014) que, para essa distinção, alguns levam em conta critérios éticos (virtude *versus* vício; certo *versus* errado; socialmente aceitável *versus* socialmente inaceitável), outros dão ênfase aos efeitos emocionais (saudáveis ou malélicas, calmantes ou perturbadoras, fortalecedoras ou debilitadoras, satisfatórias ou insatisfatórias, propulsoras de motivação ou de refutação), havendo ainda critérios referentes aos julgamentos pessoais vinculados às emoções (a situação está de acordo com o que se deseja?; as próprias ações ou as de outrem são louváveis ou censuráveis?; qual a percepção sobre o próprio status e o do outro?; existe autoaprovação ou aprovação do outro?) e à própria qualidade das experiências vivenciadas.

Essa variedade de critérios de categorização leva, segundo Parrott (2014), a uma falta de consistência nas classificações e permite entender que uma mesma emoção pode ser vista de forma positiva ou negativa, o que permite ver o lado positivo de uma emoção tipicamente caracterizada como negativa. Esse aspecto é bastante perceptível em nossa discussão quando recordamos as críticas à teoria do filtro afetivo (Krashen, 2009 [1982]), que defendem a importância de um certo grau de ansiedade como elemento propulsor da aprendizagem. O fator emocional da ansiedade, que a princípio é negativo, aparece, dessa maneira, como uma variável importante para a emergência de estados que também desencadeiam ações e operações cognitivas relevantes.

Discutindo sobre valores e emoção, Damásio (2011, n.p.) ratifica que “as emoções constituem ações acompanhadas por ideias e certos modos de pensar”. O autor afirma que quando nos referimos a emoções propriamente ditas como medo, raiva, tristeza ou nojo, por exemplo, também estamos necessariamente falando de mecanismos de recompensa e punição, pois eles compõem cada emoção e estão envolvidos na regulação da vida. Ao associar emoções e cognição, o autor reforça que as primeiras provocam mudanças em operações mentais como a produção de imagens no cérebro, que podem ser geradas, por exemplo, por “uma emoção negativa como a tristeza [que] leva à evocação de pensamentos sobre fatos negativos [ou por] uma emoção positiva [como] a alegria [que] pode acelerar o raciocínio e reduzir a atenção para eventos não relacionados” (Damásio, 2011, n.p.).

O autor também reforça que as emoções provocam mudanças no corpo, podendo desencadear reações de defesa: “moléculas químicas são secretadas por glândulas endócrinas e por núcleos subcorticais e liberadas no cérebro e no corpo (por exemplo, o cortisol no caso do medo), certas ações são executadas (por exemplo, fugir ou imobilizar-se, contrair o intestino,

também em caso de medo)” (Damásio, 2011, n.p.). As manifestações emotivas e as mudanças fisiológicas desencadeadas nem sempre são visíveis, todavia, é possível inferir, a partir das notas de Damásio (2011), que a emoção propicia transformações cujos resultados podem ser proveitosos ou não.

Referindo-se ao polo negativo das emoções, mais especificamente ao tédio, Waninge (2015) evoca Pekrum *et al.* (2002; 2010) para reforçar que esse estado emocional é caracterizado por um misto de sentimentos desagradáveis e marcado por falta de estimulação cognitiva, baixa excitação fisiológica, tendência à inatividade e sensação de que o tempo passa mais devagar do que o normal. Waninge (2015) destaca que o tédio está em oposição ao interesse, pois enquanto este gira em torno da participação ativa e do afeto positivo, o tédio denota passividade e não tem dimensão afetiva positiva direta.

Estudando emoções negativas Frijda e colegas (1989 *apud* Baker; McNulty; Overall, 2014) chegaram à conclusão de que muitas delas (como o medo, a tristeza e a raiva) estavam associadas a consequências consideradas mais importantes como o desejo de superação de dificuldades. Nessa mesma linha, refletindo sobre emoções que resultam de avaliações e seus desdobramentos, Henniger e Harris (2014) afirmam que a ativação do medo, por exemplo, se dá com a percepção de uma ameaça, o que desencadeia uma motivação para escapar da situação. Diante disso, as autoras afirmam que classificar determinadas emoções como boas ou ruins seria equivalente a perguntar se um estado motivacional como a fome seria ruim. Para elas, a resposta adequada seria que “depende”, ou seja, emoções tipicamente consideradas negativas, como outros estados motivacionais, têm funções importantes e não necessariamente devem ser evitadas a todo custo.

Apesar disso, algumas emoções, como medo e vergonha, por exemplo, têm sido tradicionalmente valoradas de forma negativa. Remontando a Aristóteles, tem-se a ideia de que o temor é geralmente acompanhado de uma expectativa de mau aniquilador e “são temíveis aquelas coisas que parecem possuir grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto” (Aristóteles, 2000, p.31). Ao teorizar sobre o constrangimento e a vergonha, Henniger e Harris (2014) afirmam que ambas surgem da exposição de um erro e da possibilidade de avaliação negativa por parte de outras pessoas. A vergonha, no entanto, por ser uma característica oriunda do eu profundo, é mais difícil de mudar, levando a comportamentos problemáticos característicos como a motivação para evitar interações com os outros.

Pensando a interrelação entre cultura e emoção numa perspectiva complexa, Chentsova-Dutton, Senft e Ryder (2014) reforçam a ideia de que a cultura restringe a percepção. Para esses

estudiosos de psicologia, culturas e genes podem ser entendidos como elementos coevolutivos. A cultura molda o que pode ser considerado ameaça ou recompensa e modifica o quão uma determinada característica pode ser adaptativa. Nesse sentido, os autores entendem a cultura como um fator que pressiona a seleção sobre funções fisiológicas e psicológicas, incluindo emoções negativas como a vergonha. Sendo a cultura, a mente e o cérebro entendidos como elementos mutuamente constituídos, nessa perspectiva as emoções são mais bem compreendidas quando são consideradas de forma sistemática, combinadas num todo e não reduzidas a um único nível. Após refletirmos sobre o valor das emoções e o relativo acordo sobre sua natureza, passamos à verificação de como estas têm sido associadas à aprendizagem.

3.4.3 Emoções e aprendizagem

Considerando as relações entre a psicologia e a educação, autores como Vygotsky e Piaget também remetem à ligação entre questões afetivas e cognição. Tratando sobre as relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança, Piaget (2014 [1953-54]) fala da inseparabilidade entre esses elementos. Em sua definição de afetividade, o autor enfatiza os seguintes aspectos: “a) os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; b) as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores” e, em particular, a vontade” (Piaget, 2014 [1953-54], n.p.). Apesar de distinguir as funções cognitivas das funções afetivas, o autor as vê como indissociáveis na conduta concreta do indivíduo, já que não há, segundo ele, “condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa”. Ao ilustrar essa indissociação, o autor afirma que

- a) nas formas mais abstratas da inteligência, os fatores afetivos intervêm sempre. Quando, por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há, no início, um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; podem-se juntar a isto, enfim, também os sentimentos estéticos (na coerência da solução encontrada);
- b) nos atos cotidianos da inteligência prática, a dissociação é ainda mais evidente. Há sempre interesse, intrínseco ou extrínseco.
- c) na percepção, também acontece o mesmo: *seleção perceptiva, sentimentos agradáveis ou desagradáveis* (a indiferença constituindo ela mesma uma tonalidade afetiva), sentimentos estéticos e outros (Piaget, 2014 [1953-54], n.p.).

Ao entender a conduta como uma adaptação ou restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio, Piaget (2014 [1953-54]) também aponta a importância dos fatores afetivos e intelectuais. Segundo o autor, esse equilíbrio se faz entre os polos da **assimilação** (perceptiva, sensório-motora e conceitual, a partir de esquemas anteriores conservados no próprio organismo) e da **acomodação** (transformação de esquemas anteriores para a percepção de algo novo, modificação) em seus aspectos afetivo e cognitivo. A assimilação estaria ligada ao interesse (aspecto afetivo) e à compreensão (aspecto cognitivo). A acomodação, por sua vez, seria o interesse por algo enquanto é novo (aspecto afetivo) e o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos (aspecto cognitivo).

Dedicando-se à temática da psicologia cognitiva, Vigotski (2009) também aborda o tema ao tratar sobre questões de desenvolvimento, percepção e memória e sua natureza histórica, cultural e socialmente mediada, criticando a separação feita pela psicologia tradicional entre o intelecto e o afeto. Nesse sentido, o autor afirma que, separado da parte afetiva, o pensamento “dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante” (Vigotski, 2009, p. 16), podendo tornar-se “um epifenômeno totalmente inútil”. Para o autor, a separação entre pensamento e afeto inviabiliza “o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica” (Vigotski, 2009, p. 16). Em suas reflexões sobre o estudo de unidades que compõem essa ligação complexa, o autor defende que

existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo (Vigotski, 2009, p. 16-17).

Ao entender os processos afetivos, intelectuais e comportamentais como componentes de um mesmo sistema, Vygotsky deixa mostrar uma visão das emoções vinculada à ação do homem no mundo. Essa perspectiva sociocultural, que vai além das questões biocognitivas, permite entender que, para o autor, as emoções não são apenas reações biológicas, mas elementos moldados pelos envolvimento do homem pensante, suas interações sociais, sua cultura.

É interessante notar que, em um trecho em que revisa a teoria de Spinoza sobre as paixões, Vygotsky (2018) ressalta que não há relações imutáveis, permanentes, válidas para

todas as épocas e culturas com relação a qualquer problema, incluindo as emoções³⁰. Essa forma de pensar, que remete à filosofia de Heráclito, também ilustra a tendência de Vygotsky de entender as emoções em suas características dinâmicas e vinculadas aos diversos elementos com os quais os indivíduos, como seres biocognitivos, interagem em suas relações com a sociedade e a cultura, elementos também mutáveis.

Reforçando essa tendência complexivista em sua crítica à teoria organicista, ao determinismo biológico das emoções e à rejeição da complexidade dos processos mentais, Vygotsky (2004) avalia negativamente a separação das emoções da historicidade, dos aspectos sociais e cognitivos e do sistema de representações ao afirmar, por exemplo, que “os sentimentos mais baixos surgiram de tradições, crenças ou preconceitos religiosos. Sua natureza não permite considerá-los reações instintivas a inquietações que não dependem de um sistema ideologicamente estabelecido³¹” (Vygotsky, 2004, p. 212, tradução nossa).

Vygotsky (2004) destaca que o pensamento e a emoção, por estarem interligados, não podem ser estudados separadamente. Dessa maneira, o estudo das emoções deve ser interdisciplinar, já que tanto o pensamento quanto a cultura e a experiência social são fatores fundamentais na construção das emoções.

A ênfase dada por Vygotsky a questões socioculturais e ideológicas no desenvolvimento (auto-organização) aponta para a característica dos sujeitos como sistemas dinâmicos interconectados ao contexto e abertos a trocas com o meio, mostrando um viés complexo em sua compreensão sobre as emoções e sobre a própria aprendizagem³², nos levando a entender que, nessa perspectiva, mesmo as emoções são “aprendidas” de acordo com os valores construídos socialmente. As emoções podem, portanto, ser compreendidas como “produtos culturais da aprendizagem de regras sociais” (Gudwin, 2019, p. 156). Em sendo essas regras sociais, assim como os próprios sujeitos, elementos mutáveis, às emoções também podem ser atribuídas as características da não linearidade e da imprevisibilidade traços marcantes da complexidade.

³⁰ Em sua compilação dos cadernos de Vygotsky, Zavershneva e van der Veer (2018) notam que “às vezes não fica claro se Vygotsky dá seu próprio ponto de vista ou se resume a visão de um colega” (Zavershneva; van der Veer, 2018, p. vi)

³¹ “Los sentimientos más bajos han aparecido a partir de tradiciones, creencias o prejuicios religiosos. Su naturaleza no permite considerarlos reacciones instintivas a excitaciones que no dependen de un sistema ideológicamente establecido”.

³² Estudioso e tradutor da obra de Vygotsky no Brasil, Bezerra (2009, p. xiv) menciona tal complexidade ao afirmar que o psicólogo russo “vê todo o processo de aprendizagem e formação de conceitos como um sistema [...] no qual os conceitos espontâneos e os científicos estão interligados por complexos vínculos internos” e que “é isto que dá sistematicidade ao processo de aprendizagem e permite perceber as suas diferentes etapas como integrantes de um processo uno”.

Analisando caminhos percorridos por Vygotsky no estudo das emoções a partir do exame dos escritos originais do psicólogo, Zavershneva e van der Veer (2018) destacam uma importante consequência da tendência do autor em enxergar as emoções em suas múltiplas conexões:

Em sua busca pelo verdadeiro estudo da emoção e pela compreensão de sua conexão com a vida, Vygotsky descobre em Spinoza a ideia da identidade dinâmica dos processos tradicionalmente atribuídos ao corpo e à mente. Essa ideia do estudo da mente a partir de um ponto de vista dinâmico, que ele mais tarde encontrou confirmada na obra de Lewin, levou Vygotsky não apenas à teoria dos sistemas semânticos dinâmicos (1932 a 1934), mas também desempenhou indiretamente um papel na elaboração da teoria da localização cronogênica das funções psicológicas superiores³³ (Zavershneva; Van der Veer, 2018, p. 219, tradução nossa).

Como destacam os estudiosos, a adesão de Vygotsky ao entendimento das emoções como elementos interligados à dinâmica da vida é marcante a ponto de influenciar o autor em sua teoria da localização cronogênica, a partir da qual pensa a origem e o desenvolvimento das funções mentais ao longo do tempo como uma atividade funcional complexa em que diferentes áreas do cérebro cooperam funcionalmente e os vínculos sócio-histórico-culturais do sujeito integram os elementos para seu desenvolvimento.

Redirecionando o foco para a questão das emoções a partir de outros autores, verificamos que Schuman (1999), referindo-se a pesquisas como as de Damásio (1994 *apud* Schuman, 1999), Goleman (1995 *apud* Schuman, 1999) e Le Doux (1996 *apud* Schuman, 1999) também reforça que o afeto e a emoção influenciam o pensamento. Segundo o autor, muitos processos que envolvem afeto/emoção/sentimento são estudados de forma independente da cognição, todavia, tanto os vários processos afetivos quanto a própria cognição e o afeto estão dinamicamente relacionados. Essa dinamicidade das emoções e sua relação com a execução de tarefas em contextos de aprendizagem também é tratada por MacIntyre e Serroul (2015). Segundo esses autores

as variações dinâmicas na motivação durante uma tarefa ocorrem como resposta a uma diversidade de experiências cognitivas, metacognitivas e afetivas relacionadas ao contexto, à familiaridade e às demandas situacionais

³³ “In his search for the real study of emotion and the understanding of its connection with life, Vygotsky discovers in Spinoza the idea of the dynamic identity of the processes traditionally ascribed to body and mind. This idea of the study of mind from a dynamic viewpoint, which he later found confirmed in the work of Lewin, led Vygotsky not just to the theory of the dynamic semantic systems (1932 to 1934) but also indirectly played a role in the elaboration of the theory of the chronogenic localization of higher psychological functions”.

da tarefa (Poupore, 2013). Particularidades da situação desencadeiam o nível de interesse ou tédio da pessoa na tarefa (Ainley et al., 2002). [...] Não surpreendentemente, sentir-se motivado para continuar o empenho em uma tarefa ou para concluí-la tem sido associado a quão confiantes ou satisfeitos os indivíduos se sentem sobre a exatidão de sua resposta³⁴ [...] (MacIntyre; Serroul, 2015, p. 111, tradução nossa).

Como destacam os autores, vários elementos interagem para a emergência do tédio ou da motivação na realização de uma tarefa, reforçando a relevância de se considerar a emoção como um elemento do sistema dinâmico da aprendizagem. Referindo-se ao primeiro, Waninge (2015) traz de Pekurm *et al.* (2002; 2010) a ideia de que o tédio é uma combinação de características afetivas, cognitivas e motivacionais em um único estado. Refletindo sobre a predominância de um ou outro estado emocional (atrator), Waninge (2015) pontua que estes resultam de uma combinação de elementos cognitivos, motivacionais, afetivos e contextuais.

Tratando sobre a influência das emoções na aprendizagem e referindo-se à ansiedade específica com relação a uma disciplina do currículo escolar, Dehaene (2020) destaca que a ativação nos circuitos cerebrais referentes à dor e ao medo tem o potencial de destruir habilidades de cálculo, memória de curto prazo e, em especial, de aprendizagem. Nesse sentido, o neurocientista esclarece que as

emoções negativas suprimem o potencial de aprendizagem do nosso cérebro, ao passo que propiciar ao cérebro um ambiente livre de receios pode reabrir as portas da plasticidade neuronal. Não haverá progresso na educação sem considerar simultaneamente as facetas emocionais e cognitivas do nosso cérebro — na neurociência cognitiva de hoje, ambas são consideradas ingredientes-chave do coquetel da aprendizagem³⁵ (Dehaene, 2020, n.p., tradução nossa).

Como se percebe, a neurociência cognitiva permite confirmar, de forma ainda mais robusta, a ligação estreita que há entre emoção, aprendizagem e memória. Assim como Damásio (2011), Dehaene (2020) reforça que esse vínculo se concretiza a partir de um circuito considerado particularmente crucial: a amígdala, definida como um conjunto subcortical de neurônios que é acionado principalmente por emoções fortes. De acordo com o autor,

³⁴ “dynamic fluctuations in motivation during a task occur as a response to a variety of cognitive, metacognitive and affective experiences related to the context, familiarity and situational demands of the task (Poupore, 2013). Features of the situation trigger the person’s level of interest or boredom in the task (Ainley *et al.*, 2002). [...] Not surprisingly, feeling motivated to continue effort at a task or to conclude the task has been associated with how confident or satisfied individuals feel about the correctness of their response [...]”.

³⁵ “Negative emotions crush our brain’s learning potential, whereas providing the brain with a fear-free environment may reopen the gates of neuronal plasticity. There will be no progress in education without simultaneously considering the emotional and cognitive facets of our brain—in today’s cognitive neuroscience, both are considered key ingredients of the learning cocktail”.

experimentos mostram que esses neurônios enviam sinais para o hipocampo próximo, que armazena os principais episódios por nós vivenciados. As modificações sinápticas, afirma ele, “destacam principalmente os fatos de nossas vidas que os circuitos emocionais do nosso cérebro consideram os mais significativos” (Dehaene, 2020, n.p.).

Por não estarem dissociadas do pensamento, as emoções podem funcionar como geradoras de motivação para a aprendizagem quando há, por exemplo, entusiasmo e curiosidade sobre determinado assunto, ou como inibidoras, quando o estudante se encontra em estados de medo e a ansiedade. A questão do isolamento, um dos pontos-chave em discussão neste trabalho, também é tratada em sentido mais amplo por Dehaene (2020). Segundo o neurocientista, vários estudos já comprovaram que o isolamento social pode causar danos no desenvolvimento cerebral, interferindo na aprendizagem.

Remetendo-se à importância da emoção na história de nossas interações, Maturana (2001) reforça a importância do amor como uma forma de ampliar e estabilizar a convivência com o outro, legitimando-o. Com base nessas ideias e reforçando a questão das influências mútuas, Aragão (2011) destaca que

é no (con)viver que contribuímos para gerar e configurar o espaço psíquico pelo qual nos movemos, modulando as dimensões relacionais em que existimos, sejam elas conscientes ou não, à medida que nos modificamos estruturalmente em congruência com as coerências operacionais do nosso viver de maneira contínua na constante transformação do viver (Aragão (2011, p. 176).

Como destaca o autor em sua visão relacional e dinâmica do ser humano, viver e conviver são processos indissociáveis, ou seja, o sujeito não se constitui isoladamente, mas na relação com o outro. Essa convivência molda nosso "espaço psíquico", ou seja, a maneira como percebemos, sentimos, pensamos e agimos no mundo.

Considerando esses elementos e enfatizando as dimensões relacionais do existir para os processos constantes de transformação, Aragão (2011, p. 177) também reforça que “é a partir do amor, da atenção recíproca e conjunta na convivência que os processos de deriva ontogênica, o aprendizado, e os processos cognitivos reflexivos ocorrem” e que “no viver, em cada giro no espiral da recursividade, não se volta ao mesmo ponto de partida, mas se desloca no fluir e aí surge uma nova temporalidade e dimensão relacional” (Aragão, 2011, p. 184).

3.4.4 A influência das emoções na aprendizagem de segunda língua

A influência das emoções na aprendizagem de segunda língua é amplamente debatida nos estudos da Linguística Aplicada. Na visão de Schuman (1999), por exemplo, o afeto é essencial tanto para a aquisição de uma segunda língua quanto para qualquer aprendizagem de base mais aprofundada. Estudando diferentes trajetórias de aprendizagem de línguas através do exame de biografias, narrativas e diários de aprendizagem, o autor argumenta que o afeto pode influenciar a cognição por seu papel na formulação de um problema e na adoção de estratégias de processamento.

Revisando outras pesquisas nessa área, verificamos que Ellis (2015), mencionando o estudo de Dörnyei (2002), ressalta que os alunos são fortemente influenciados pela disposição motivacional de seus parceiros, variável que afeta diretamente a maneira como determinada tarefa é realizada. Nesse sentido, a motivação para a realização de uma atividade é coconstruída, ou seja, a motivação de um aluno afeta a do outro. Reforça-se, dessa maneira, a relevância da interação entre os membros do grupo de aprendizes para o sucesso de uma tarefa, e, ao mesmo tempo, do isolamento como fator prejudicial para o desenvolvimento de atividades promotoras de aprendizagem.

Considerando o aspecto interativo em ambiente escolar, Chamot (1990 *apud* Ellis, 2015) menciona a importância de estratégias socioafetivas de aprendizagem. Como exemplo, refere-se ao uso de perguntas para esclarecimento, quando o aluno pede ao professor ou a outro falante para repetir, parafrasear ou explicar algum aspecto sobre o qual tenha dúvida. Estratégias como essa, que dependem de iniciativa e despreocupação em se deixar mostrar, geralmente não são utilizadas quando o aluno se sente inibido ou ansioso em situações de interação.

Referindo-se às ideias de Sheen (2008), Ellis (2015) chama a atenção para o fato de que a ansiedade pode afetar a capacidade dos aprendizes de processar o “input”, pois os alunos com baixa ansiedade são muito mais propensos a corrigir seus erros após reformulações e, conseqüentemente, aprender com eles. De maneira oposta, altos níveis de ansiedade podem impedir a aprendizagem porque interferem na capacidade dos alunos de processar o “input” em sua memória de trabalho. Além disso, a ansiedade pode ser vista como um aspecto que impacta negativamente na motivação dos alunos para aprender.

Essa ideia remete à já amplamente discutida noção de “filtro afetivo” proposta por Krashen (2009 [1982])³⁶, que ressalta a importância da ligação entre fatores afetivos e o processo de aquisição de uma segunda língua. Em suas argumentações, o autor faz alusão a pesquisas que confirmam que uma gama de variáveis afetivas pode ser relacionada ao sucesso

³⁶ Krashen (2009 [1982]) deixa claro em seu trabalho que a referida teoria tem base nos estudos de Dulay e Burt (1977).

na aquisição de uma segunda língua, sendo a maioria delas relacionadas a três categorias: motivação, autoconfiança e ansiedade. Com relação à última, Krashen (2009 [1982]) afirma que, seja considerada especificamente com relação à sala de aula ou como característica pessoal do aprendiz, a baixa ansiedade parece ser um fator que propicia à aquisição de uma segunda língua.

Diante disso, é ressaltada a relevância de se considerar o ambiente de ensino livre de tensões como um fator favorável ao aprimoramento da proficiência do aluno, visto que as variáveis afetivas podem “impedir ou facilitar a chegada do input até o dispositivo de aquisição da língua³⁷” (Krashen, 2009 [1982], p. 32). Posicionando-se de forma crítica a esse respeito, Ellis (2015) alerta que seria um erro ver a baixa ansiedade como uma condição necessária para a aprendizagem bem-sucedida de uma segunda língua, pois, em alguns casos, o fato de se ter algum grau de ansiedade pode levar os alunos a se esforçarem mais.

Ellis (2015) reforça, portanto, o fato de que a afetividade é um dos fatores psicológicos que influenciam nesse processo. Segundo o autor, o grau de ansiedade linguística é variável de aluno para aluno, e aspectos psicológicos como esse têm sido de interesse dos pesquisadores porque ajudam a explicar diferenças individuais relacionados ao sucesso de alunos na aprendizagem de uma segunda língua. Ellis (2015) também afirma que, apesar de haver discordâncias entre pesquisadores da ASL sobre como a ansiedade afeta a aprendizagem de línguas, a visão predominante é a de que altos níveis de ansiedade a impedem.

Corroborando esse ponto de vista, o autor ressalta que a ansiedade linguística é um dos fatores afetivos que mais impactam na aprendizagem de L2. Esse tipo de ansiedade, explica ele, “resulta das respostas emocionais dos alunos às condições de aprendizagem que eles vivenciam em uma situação específica. Ela difere, mas está relacionada à ansiedade traço (ou seja, a tendência predominante do aluno de ficar ansioso devido à sua própria personalidade)”³⁸ (Ellis, 2015, p. 67, tradução nossa). Alertando sobre o fato de que investigar fatores individuais resulta em perder de vista o aluno “como um todo”, Ellis (2015) sugere que, além dos fatores psicológicos, devem ser levados em conta elementos que interagem de forma sistêmica no entorno dos aprendizes.

Entendendo a importância desses diversos elementos e defendendo o estudo da motivação como um sistema dinâmico, Schumann (2015) afirma que a teoria dos sistemas

³⁷ A menção direta ao dispositivo de aquisição da língua (DAL), deixa bem clara a adesão de Krashen às ideias inatistas.

³⁸ “results from learners’ emotional responses to the learning conditions they experience in a specific situation. It differs from, but is related to, trait anxiety (i.e. the learner’s overall tendency to be anxious as a result of their personality)”.

complexos permite com que pesquisadores da motivação em L2 abandonem a noção de causalidade única e linear. Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que os múltiplos problemas e fatores que afetam a ASL estão inter-relacionados e que o paradigma complexo, como uma abordagem holística, leva em consideração “a operação combinada e interativa de uma série de diferentes elementos/condições relevantes para situações específicas, ao invés de seguir a prática mais tradicional de examinar a relação entre variáveis bem definidas em relativo isolamento³⁹” (Dörnyei; MacIntyre; Henry, 2015, p. 1, tradução nossa).

Considerando essa multiplicidade de aspectos, Barcelos (2015) aponta que, diante da inseparabilidade da cognição e da emoção, aspecto já destacado em campos de pesquisa como a neuropsicologia, a educação e a própria Linguística Aplicada, é necessário compreender melhor como as emoções interagem para moldar as ações dos aprendizes e quais as suas implicações para a aprendizagem. Partindo dos conceitos de crença, identidade e emoção, a autora defende a interrelação complexa entre os elementos que compõem cada um desses construtos.

Revisando abordagens do tema, Barcelos (2015) também remete às investigações sobre o papel da ansiedade na aprendizagem de línguas, sobre motivação e sobre a neurobiologia das emoções na década de 90, mencionando ainda pesquisas sobre experiências e expressões das emoções de aprendizes a partir dos anos 2000. A autora destaca que se experimenta, na atualidade, uma “virada emocional” nos estudos de Linguística Aplicada e pontua, a partir de Pavlenko (2013 *apud* Barcelos, 2015) que, nessa perspectiva, se critica a dissociação do estudo das emoções do contexto social e sua visão como meras variáveis afetivas ou como fatores ligados a diferenças individuais. Exibindo as características das emoções em um quadro ilustrativo, Barcelos (2015) atribui a elas propriedades que reforçam o seu caráter dinâmico e complexo, pois são ativas, interativas e processuais, construídas de maneira social, discursiva, cultural e hierárquica.

Refletindo sobre estudos anteriores a respeito das emoções na trajetória da linguística, Aragão (2011) aponta a influência do pensamento racionalista, que acabou levando a “um distanciamento gradual da vida social cotidiana na qual a emoção, a cognição e a linguagem como atividades imbricadas e mutuamente constituídas na complexidade de nossas interações cotidianas são uma constante” (Aragão, 2011, p. 166).

³⁹ “the combined and interactive operation of a number of different elements/conditions relevant to specific situations, rather than following the more traditional practice of examining the relationship between well-defined variables in relative isolation”.

Partindo de Tom Scovel, Aragão (2011) aponta para o problema de as variáveis afetivas serem a área menos entendida pelos pesquisadores de aquisição de segunda língua, e, traçando um caminho para compreendê-las, destaca a coerência entre teóricos como Jane Arnold e Douglas Brown, Robert Gardner e Peter MacIntyre e Diane Larsen-Freeman na definição das variáveis afetivas como características de cunho emocional que influenciam na forma como reagimos às situações e que teriam potencial para facilitar ou inibir a aquisição de uma segunda língua.

Em sua revisão sobre a dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2, Aragão (2008) relembra que, na área da ASL John Schumann foi pioneiro em defender a ideia de que não há cognição sem emoção, levantando o argumento central de que “a aquisição de língua materna e de uma segunda língua são processos fundamentalmente orientados pelas emoções e que a afetividade embasa a cognição humana” (Aragão, 2008, p. 2656).

Ao tratar da dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2, o autor parte de Maturana e Varela (2001) chamando a atenção para a importância de ver emoções como domínios relacionais, numa abordagem sistêmica que permita observar e compreender a sua fluidez e transformação contínua.

Indo além das questões individuais no trato da relação entre emoção e aprendizagem, Aragão (2011) aponta um caminho alternativo, a partir de Humberto Maturana, no qual sugere pensar as emoções como fenômenos que fazem parte de nossa dinâmica biológica e, ao mesmo tempo, se engendram nas experiências socioculturais situadas em contextos de aprendizagem, sendo o ensino e a aprendizagem relacionados a mudanças de um estado para outro, a transformações, já que nossas ações “se fundamentam em domínios emocionais, inclusive o cognitivo” (Aragão, 2011, p. 172).

Considerando essas relações, Aragão (2008), com base em Peter MacIntyre, assevera que sentimentos como o constrangimento, por exemplo, podem causar um retraimento comportamental que, em casos de intensidade relevante, pode levar o aluno ao receio de interagir em sala ou até ao abandono do curso. Entendendo o ensino e a aprendizagem de línguas como fenômenos processuais inter-relacionados, em suas reflexões epistemológicas sobre as emoções no ensino/aprendizagem de línguas Aragão (2011, p. 177) também ressalta que “quando alunos de línguas consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas, percebe-se um engajamento”. Além disso, segundo o autor, o ensino e a aprendizagem são ações que se dão através de mudanças ocasionadas por interações recorrentes nos diferentes domínios de ações em que se dá o viver com outros.

Referindo-se, de forma específica, à relação entre emoção e motivação, Aragão (2008) afirma que a primeira provoca comportamentos de intensidade, urgência e energia. Dessa maneira, a emoção funciona “como um amplificador ou um delimitador do comportamento humano formando parte central do sistema de motivações de alunos de uma segunda língua ou língua estrangeira” (Aragão, 2008, p. 2659). Ao observarmos as circunstâncias específicas do cronotopo pandêmico e a realidade dos ambientes de aprendizagem no período, a relação entre as variáveis afetivas e o ensino-aprendizagem nos parece ainda mais clara.

Como lembram Sousa e Miranda (2021, p. 48), em situações extremas como a da quarentena, “são desencadeados na população efeitos negativos sobre a sua saúde mental, envolvendo [...] sintomas de depressão, ansiedade”. Dessa maneira, estando a ação, como vimos, fundamentada no domínio emocional, em face de tantos sintomas limitadores experienciados, a tendência é que a motivação de estudantes inseridos em contextos de estresse como esse diminua. Esse é um dos aspectos aos quais nos dedicamos nas análises.

Revisadas as referências teóricas que norteiam a nossa coconstrução dos sentidos emergentes no corpus, passo agora às análises das narrativas do livro. Como já apontamos, esses ensaios se baseiam nas impressões dos sujeitos sobre os novos ambientes de aprendizagem (físicos e virtuais), sobre questões emocionais, práticas de letramento no ambiente virtual e considerações a respeito do ensino-aprendizagem no modo remoto, com ênfase na disciplina de língua inglesa.

Para fins de organização, as análises são apresentadas em tópicos sequenciados de modo mais tradicional. Todavia, apesar dessa tentativa de apresentar os temas em itens distintos, é perceptível nas análises que não foi possível separar totalmente um e outro. Essa constatação reforça o caráter complexo do discurso e do ensino-aprendizagem e mostra que os assuntos tratados estão imbricados em operações que envolvem agentes distintos e interativos, levando às diferentes condições e situações retratadas pelos discentes.

4 DIALOGIA E EMOÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO

Tendo em vista o objetivo maior de compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes ao ensino e à aprendizagem em modo remoto no contexto do campus Angical do IFPI, em especial com relação à disciplina de língua inglesa, me dedico, neste capítulo, à análise das narrativas do livro *“Sozinho na minha torre”: representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*.

Como mencionamos no capítulo dedicado à metodologia, o número de excertos destacados para as análises, que é de 157, supera o das 31 narrativas, pois um mesmo sujeito contribui com apreciações sobre um ou mais dos aspectos aqui tratados (emoções, letramento, aprendizagem de inglês etc.). Diante disso, adotamos os parâmetros N1 a N31 para identificar as narrativas de onde foram retirados os trechos, e S1 a S31 para a indicação da autoria, que aparecerá logo após o trecho citado. A numeração dos excertos de 1 a 157, conforme vão aparecendo ao longo do capítulo, também é necessária, pois permite com que possamos nos referir a uma ou outra dessas passagens em páginas posteriores sem que haja dúvida sobre a qual excerto nos remetemos.

Para uma melhor disposição das análises, divido este capítulo em quatro itens, todos relacionados ao espaço-tempo do ensino-aprendizagem na pandemia, cronotopo dominante. Ciente da natureza dialógica e complexa do enunciado e da impossibilidade de separá-lo dos elementos político-culturais, sócio-históricos e biocognitivos que o compõem, recorro a essa divisão com o intuito de organizar melhor as temáticas discutidas que, ainda assim, se mesclam ao longo dos tópicos.

Dessa maneira, no primeiro item trato de aspectos referentes ao dialogismo (Bakhtin, 2016 [1975]; 2017; 2018 [1975]) e apresento detalhes ligados a cronotopos menores (Bakhtin, 2018 [1975]) como a casa, a cidade, o interior, a igreja e o AVA considerando o contexto do Piauí e fazendo comparações mais gerais pertinentes à discussão. Partindo primordialmente desses conceitos bakhtinianos, verifico, nos discursos dos discentes, alguns sentidos e ressignificações ligadas aos espaços da casa e do ambiente de aprendizagem, tratando também sobre os sentidos imbricados quando os sujeitos implicam o tempo-espaço pandêmico em seus relatos.

No segundo tópico, enfatizo a questão das emoções, estudando a maneira como estas são referidas, valoradas e implicadas ao desempenho dos enunciadores enquanto aprendizes.

No terceiro item, são apresentados e analisados destaques feitos pelos estudantes com relação ao ensino remoto e às suas experiências de aprendizagem no ciberespaço: suas

observações sobre as plataformas, dispositivos e situações de acesso, além dos pontos positivos e problemáticos da modalidade remota. Também são abordadas questões de letramento digital e verificados juízos de valor relacionados às ações institucionais e às práticas docentes na modalidade remota, destacando também algumas consequências mencionadas pelos discentes como sendo decorrentes do ensino remoto.

No quarto e último item abordo as principais estratégias elencadas pelos sujeitos para a aprendizagem de inglês no período do ensino remoto. A partir disso, averiguo teorias de aprendizagem que permeiam essas práticas e que se encontram subjacentes a esses enunciados, tratando também sobre autonomia e sobre o perfil da docente de língua inglesa delineado pelos estudantes. Tratando dos sentidos nas narrativas por um viés dialógico e complexo, veremos, na emergência de implicações distintas e imprevisíveis nos enunciados que, como ressalta Larsen-Freeman (2000), o aprendiz é um ser cognitivo, afetivo, social e político.

Ao longo das análises, o viés complexo aparece no olhar que se volta às interações com os artefatos tecnológicos, às relações interpessoais, às peculiaridades da auto-organização do sistema aluno no novo ambiente de ensino-aprendizagem, aos fatores interdependentes no entorno dos narradores, à adaptação diante dos recursos disponíveis, às relações afetivas, enfim ao espaço de estados (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), às possibilidades a partir das quais foram se delineando percursos de reorganização e que reforçam o elo entre os diferentes aspectos aqui tratados.

O dinamismo dessas interações também se mostra em nossa própria análise que, mesmo organizada em tópicos, nos quais buscamos tratar de um tema em específico, aponta não ser possível separar totalmente um e outro assunto, visto que se interrelacionam como elementos do sistema ensino-aprendizagem no contexto pandêmico. Assim, cientes de que as peculiaridades tratadas em cada item específico envolvem sempre outras questões relativas ao todo e se mostram imbricadas quando emergem nos enunciados, passamos à averiguação dos sentidos emergentes nos discursos dos sujeitos.

4.1 “Bom era o tempo livre”: a dialogia no cronotopo do sistema escolar remoto

Ao principiar uma análise dialógica das narrativas que nos servem de corpus, trago inicialmente reflexões sobre a ação ativo-responsiva que as faz surgir lembrando que o diálogo, conforme Bakhtin “envolve enunciados de ao menos dois sujeitos [...] que respondem um ao outro, e essa ligação (relação de um com o outro) se reflete em cada réplica do diálogo, determina cada réplica” (Bakhtin, 2016 [1975], p. 114). Recapitulamos, assim, que é o convite

da professora para que os alunos relatem suas vivências de aprendizagem na pandemia para serem documentadas e publicadas em um livro que os motiva na situação mais imediata da interação discursiva.

Como já apontamos no capítulo dedicado à metodologia, em nossa visita à turma dos discentes-autores no campus Angical do IFPI foram sugeridas questões a serem abordadas quando da produção das narrativas. Essas sugestões foram feitas tanto com o intuito de facilitar o processo de escritura a ser realizado pelos sujeitos quanto para sugerir e pontuar aspectos a serem abordados nos relatos. “Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro, do alheio...”, diria Bakhtin (2017, p.19). Dessa maneira, o diálogo inicial e mais evidente que se destaca nas narrativas é o de estudantes que respondem questões sobre o ensino e a própria aprendizagem no modo remoto sugeridas pela professora em roda de conversa realizada presencialmente no ambiente escolar no campus Angical no ano de 2023, momentos antes da produção escrita desses relatos.

Seguindo a proposta, em suas ações responsivas os alunos relatam vivências individuais, fazem suas observações sobre as plataformas, dispositivos eletrônicos e meios utilizados para o acesso à internet durante o período pandêmico, recapitulam pontos positivos e dificuldades da modalidade remota de ensino, avaliam ações da instituição e de docentes e refletem sobre consequências de suas experiências de aprendizagem gerais e da língua inglesa no período.

Levando em conta que, “ao analisarmos uma réplica, devemos considerar a influência determinante do interlocutor e seu discurso” (Bakhtin, 2016 [1975], p. 123), considero, nas ponderações sobre os enunciados dos estudantes a respeito das estratégias de aprendizagem que consideram mais eficientes, a possibilidade de haver respostas influenciadas pela opinião da professora, que em algum momento das aulas ministradas remotamente pode ter se referido a algum recurso como exemplo de meio útil para a aprendizagem do inglês.

Além disso, as interações e trocas de ideias realizadas na roda de conversa que antecedeu a produção das narrativas também podem ser fatores de influência, pois, sendo abertos e sensíveis à interação e ao feedback (Paiva, 2014), os elementos do sistema sala de aula aprendem com e se adaptam uns aos outros, reagindo a esses retornos das mais diferentes formas.

Tendo em vista essas observações iniciais, buscando responder à questão de pesquisa relacionada aos sentidos atribuídos pelos alunos aos ambientes em que estavam inseridos durante o ensino remoto e levando em conta o papel fundamental do espaço-tempo em nossas ações, analiso, a partir de agora, referências a aspectos espaço-temporais destacados pelos discentes em seus enunciados.

Tendo sido o cronotopo das narrativas previamente estabelecido, já que o espaço-tempo a ser considerado pelos estudantes foi acertado em conversa com o grupo no momento anterior à escrita, foram destacadas peculiaridades sobre os espaços de aprendizagem no qual os estudantes estavam inseridos. Veremos, ao longo da análise dos excertos que, tendo sido readaptados e ressignificados de forma abrupta, tempo e espaço de aprendizagem não estão separados das emoções e valores que lhes são atribuídos.

Apesar de analisarem as próprias experiências a partir de sua atuação num lócus virtual, os sujeitos narradores, fisicamente situados nos seus respectivos municípios, mencionam de forma recorrente esses espaços “reais” em suas narrativas, nas quais os aspectos do ambiente físico são referidos como fatores de influência nas ações para a aprendizagem no ciberespaço.

Estando a instituição escolar situada virtualmente naquele momento, temos, ainda assim, um cronotopo marcado pela imbricação do virtual com o “real”⁴⁰, já que ao longo dos episódios narrados o espaço-tempo discursivo em que os sujeitos aprendizes transitam oscila entre um e outro. O espaço físico da casa e seus arredores, por exemplo, fosse aquela em que o estudante habitava ou a de outrem, é mencionada por muitos sujeitos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Espaços físicos utilizados para acesso ao AVA.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
1	N4	Amarante	“Nesse período, comecei sem aparelho celular, mas, depois disso, consegui ter um celular e acesso ao Wi-Fi de outra residência ” (S4).
2	N8	Santo Antônio dos Milagres	“... eu estudava alguns dias no cercado por causa do acesso à internet” (S8).
3	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“... Todos os dias eu ia para a casa de uma amiga que morava na cidade para poder assistir às aulas com ela...” (S12).
4	N28	Jardim do Mulato (interior)	

⁴⁰ Ao afirmar que, filosoficamente, o real não se opõe ao virtual, Lévy (1999, p. 42) destaca que “é virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”.

			“Em 2021, minha localidade foi, e ainda é, no interior de Jardim do Mulato. [...] meu acesso à internet era na casa do meu namorado... ” (S28).
5	N30	Não especificado	“... às vezes caía bem na hora da aula on-line e eu tinha que ir à casa do vizinho... ” (S30).
6	N31	São Pedro (interior)	“Eu era e ainda sou do interior de São Pedro [...] consegui resolver indo para a casa do meu tio... ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Além de permitirem destacar elementos cronotópicos, os trechos de 1 a 6 mostram que, apesar das restrições impostas com relação às aglomerações e das instruções relativas ao distanciamento social naquele período, alguns estudantes do grupo permaneciam se deslocando para outras residências, sendo este elo com as suas redes de relações interpessoais o único meio de conseguirem ingressar no espaço institucional virtual e levar adiante suas atividades acadêmicas. Dessa maneira, o acesso ao ciberespaço também implicava um deslocamento espacial físico.

Em termos de complexidade, é possível pensar na importância dessas relações com outras pessoas para a diminuição da dependência dos alunos com relação a uma fonte principal de fornecimento de acesso à Internet, que seria a escola. Considerando jurisdições, escolas e salas de aula como sistemas de redes que tendem à centralização, Davis e Sumara (2006) chamam a atenção para a importância do que chamam de elos fracos (*weak links*).

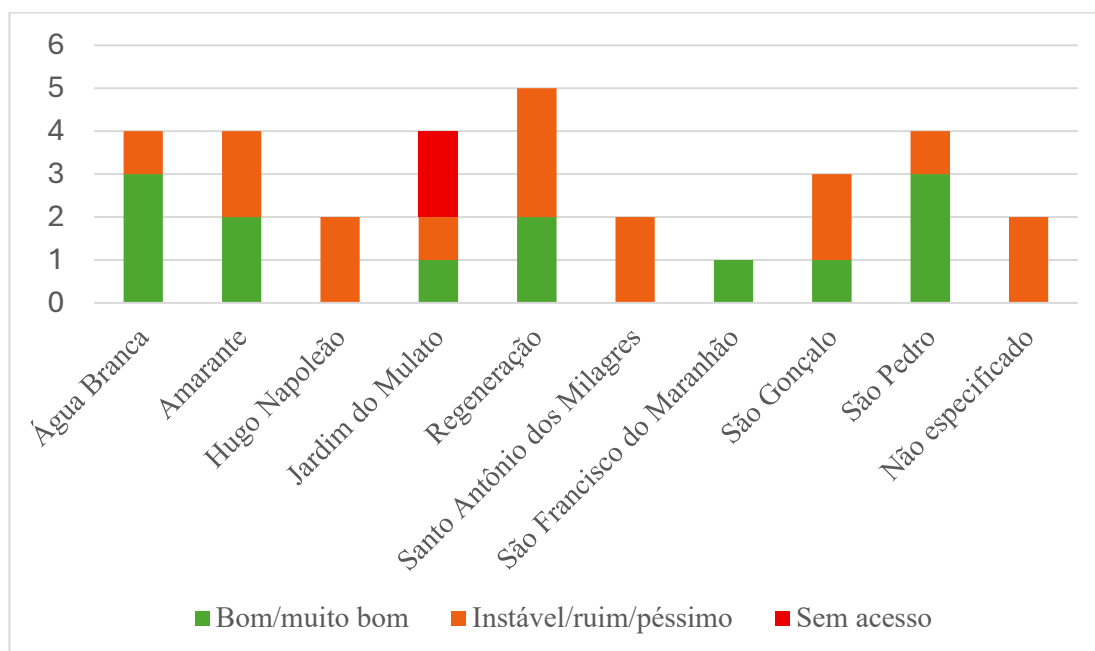
Segundo os autores, a existência desses *links* pode reduzir muito a dependência de uma rede a seus *hubs* (pontos centrais) e, conseqüentemente, diminuir sua vulnerabilidade e impulsionar sua robustez, melhorando o fluxo de informações e levando a implicações importantes para a inteligência do sistema. Tendo problemas de acesso ao AVA por meio de um ponto central, os estudantes buscaram em suas próprias relações outros elos (ou *weak links*) para garantir a sua ligação e equilíbrio com o sistema representado pela escola.

Ao mencionarem essas práticas usuais de deslocamento e suas respectivas motivações, além de deixarem claro que em seus contextos o distanciamento social não foi cumprido à risca, os sujeitos mostram que o espaço de suas casas não estava estruturado de modo a propiciar condições necessárias para o acompanhamento das aulas remotas. Como vimos no Quadro 1, esse aspecto é mencionado especificamente nos relatos de S12 (excerto 3), que residia no povoado Mulato dos Velosos e se deslocava para a casa de uma amiga para assistir às aulas, de

S28 (trecho 4), do interior de Jardim do Mulato, cujo acesso era na casa do namorado, de S30 (trecho 5), que não informa o local onde morava em sua narrativa, mas que se dirigia à casa do vizinho, e de S31 (trecho 6), que residia no interior do município de São Pedro e se deslocava para a casa do tio. No mesmo quadro, S4 e S8 também fazem observações nesse sentido nos excertos 1 e 2.

Com ou sem deslocamento, vários sujeitos mencionam dificuldades de acesso à Internet. No gráfico a seguir, resumimos os dados dos 31 sujeitos sobre esse acesso. O eixo vertical mostra a quantidade de sujeitos por município, o eixo horizontal especifica essas cidades, e as cores indicam a condição de acesso: verde para bom/muito bom, laranja para ruim/ instável e vermelho para a categoria “sem acesso”.

Gráfico 1 – Condições de acesso à Internet dos Narradores por município



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico acima, como dissemos, é um resumo das condições de acesso dos narradores. Todavia, diante de peculiaridades inerentes a cada um deles e de nosso objetivo de compreender sentidos nos dizeres dos estudantes, julgamos útil fornecer mais detalhes a respeito de cada situação e analisar as informações do Gráfico 1 em conjunto com os dados enunciativos.

Assim, reunimos no quadro a seguir trechos (organizados por município, em ordem alfabética) sobre o que narram os 31 sujeitos com relação a esse aspecto, trazendo a localidade de origem de cada um, o resumo do acesso à Internet e o trecho da narrativa em que essa

informação é mencionada ou inferida. Por tratar-se de um quadro ilustrativo geral, não numeramos os excertos. Essa numeração será feita em quadros posteriores, quando necessário.

Quadro 2 – Condições de acesso à internet.

Narrador	Localidade	Resumo do Acesso	Trecho
N9	Água Branca	Muito bom	“... meu acesso à internet era muito bom” (S9).
N18	Água Branca	Bom	“No período da pandemia, o meu acesso à internet era bom” (S18).
N20	Água Branca	Bom	“Eu tinha um bom acesso à internet porque na minha casa tinha Wi-Fi” (S20).
N27	Água Branca	Instável	“O meu acesso às vezes era bom e outras vezes ruim” (S27).
N1	Amarante	Bom	“Meu acesso à internet era bom, pois era contemplada por um benefício que pagava” (S1).
N2	Amarante	Ruim	“... as dificuldades eram tantas... e uma delas foi a internet, que muitas vezes impossibilitou muitos encontros” (S2).
N4	Amarante	Ruim	“... comecei sem aparelho celular, mas, depois disso, consegui ter um celular e acesso ao Wi-Fi de outra residência” (S4).
N17	Amarante	Bom	“...meu acesso à internet era Wi-Fi e consideravelmente bom” (S17).
N13	Hugo Napoleão	Dados móveis (implicação de dificuldade de upload)	“Assistia às aulas com os dados móveis [...] a plataforma tinha o ponto negativo de às vezes excluir os trabalhos enviados e eu ficava sem nota” (S13).
N26	Hugo Napoleão	Ruim	“... acesso à internet ruim, só nos dados móveis” (S26).

N11	Jardim do Mulato	Dados móveis (implicação de dificuldade de upload)	“Meu acesso à internet era através de dados móveis [...] dificuldades para enviar o material” (S11).
N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	Sem internet em casa	“O povoado era afastado da cidade e eu não tinha acesso à internet” (S12).
N14	Jardim do Mulato	Bom	“Eu não tive problemas em relação à internet” (S14).
N28	Jardim do Mulato (interior)	Sem internet, precisava se deslocar	“As dificuldades eram grandes por não ter internet, meu acesso à internet era na casa do meu namorado” (S28).
N3	Regeneração	Ruim	“... tinha que me deslocar da minha casa até a casa do meu tio pela manhã bem cedo, todo dia” (S3).
N22	Regeneração	Bom	“Meu acesso à internet era bom” (S22).
N23	Regeneração	Ruim	“O acesso à internet foi ficando mais difícil” (S23).
N25	Regeneração	Ruim	“O acesso à internet era muito ruim, vivia só faltando” (S25).
N29	Regeneração	Bom	“Não tive problemas quanto à internet” (S29).
N5	Santo Antônio dos Milagres	Ruim	‘A minha internet não era muito boa nesse período’ (S5).
N8	Santo Antônio dos Milagres	Ruim	“Meu acesso à internet nesse período era por dados móveis [...] Os desafios que encontrei foram o acesso à internet e o celular” (S8).
N24	São Francisco do Maranhão	Muito bom	“... a internet era muito boa, dava para assistir vários vídeos” (S24).
N7	São Gonçalo	Ruim	

			“... tinha internet banda larga, depois usei o chip que a escola ofertou [...] O desafio foi ficar trancada [...] sem ir a lugares de costume, foi horrível, nem internet” (S7).
N10	São Gonçalo	Bom	“O acesso à internet nesse período era bom, utilizava Wi-Fi” (S10).
N21	São Gonçalo	Instável	“Não era sempre que eu conseguia assistir às aulas, pois o Wi-Fi nem sempre ajudava” (S21).
N6	São Pedro	Bom	“Meu acesso à internet durante a pandemia foi muito bom” (S6).
N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	Bom	“Tinha acesso à internet e o sinal era bom” (S16).
N19	São Pedro	Bom	“... eu tinha um bom acesso à internet, tinha Wi-Fi em casa” (S19).
N31	São Pedro (interior)	Ruim	“Minha internet era um pouco ruim, já que eram dados móveis” (S31).
N15	Não especificado	Instável	“Apesar de ser boa, havia dias que estava péssima” (S15).
N30	Não especificado	Péssimo	“... a internet não ajudava, era péssima” (S30).

Fonte: elaborado pela autora.

Observando o quadro acima, percebemos que sujeitos de todos os municípios, exceto S24, de São Francisco do Maranhão, relatam problemas de acesso à internet, conforme resumimos no Gráfico 1 que o antecede. Se considerarmos, como afirmam os narradores S26 (de Hugo Napoleão) e S31 (de São Pedro) nos trechos ilustrados no quadro acima, que o acesso à internet pode ser classificado como ruim quando se utiliza apenas dados móveis, chegamos à conclusão de que as maiores dificuldades de acesso foram, em ordem decrescente, em Hugo Napoleão (100% ruim ou instável), Santo Antônio dos Milagres (100% ruim ou instável),

Jardim do Mulato (50% sem acesso e 25% ruim), São Gonçalo (66% ruim ou instável), Regeneração (60% ruim ou instável) e Amarante (50% ruim ou instável).

Observa-se, a partir desses dados, uma relação direta entre interiorização e precariedade de acesso, além de uma possível lacuna tecnológica territorial, já que todos esses municípios estão situados ao norte da microrregião do Médio Parnaíba Piauiense, como ilustra a Figura 7 do capítulo metodológico, na qual o recorte do mapa político do Piauí mostra a localização desses municípios circunvizinhos de Angical. Tanto de uma maneira geral quanto com referências regiões determinadas, a questão da precariedade do acesso à internet no país durante o período pandêmico foi bastante destacada.

Segundo pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020), fontes de dados como a ANATEL e o IBGE reforçam os desafios de conectividade em nosso país no primeiro ano da pandemia: “20 milhões de domicílios brasileiros (28% do total) não tem acesso à internet, proporção que chega a 48% na área rural e a 45% na faixa de menor renda” (FCC, 2020, p. 25). Além disso, “28% dos municípios – a maioria deles no Norte e Nordeste [...] não contam com estrutura de conexão por fibra ótica, e outros 19% têm apenas conexões em baixa velocidade” (ANATEL, 2020 *apud* FCC, 2020, p. 25).

O estudo também aponta que a internet 4G, cuja falta de cobertura foi verificada em 13% dos municípios brasileiros, foi um fator limitador ou até mesmo impeditivo para o acesso a diversas plataformas e conteúdos.

Utilizando os filtros “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal/ Domicílios particulares permanentes/ Uso da Internet” para verificar os dados disponibilizados pelo IBGE com relação ao Piauí antes e durante a pandemia, verificamos que, apesar de ter havido um aumento relevante no número de domicílios que passaram a ter acesso à internet em 2021 (81,2%) em comparação com 2019 (68,8%), o Piauí foi o estado brasileiro com menos lares a utilizar esse serviço no ano de 2021.

O referido aumento no uso de internet durante a pandemia é corroborado pelos indicadores da pesquisa TIC Domicílios 2021⁴¹ promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br), cuja coleta de dados ocorreu entre outubro de 2021 e março de 2022.

⁴¹ Segundo informações do próprio site, a TIC Domicílios é realizada anualmente desde 2005 e “tem o objetivo de medir a posse, o uso, o acesso e os hábitos da população brasileira em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação. Em razão das medidas de distanciamento social provocadas pela pandemia COVID-19, em 2020 a pesquisa teve a sua metodologia adaptada, sendo realizada preferencialmente pelo telefone. Já em 2021, a pesquisa voltou a adotar um modelo de coleta integralmente presencial”. Os dados incluem 23.950 domicílios e 21.011 indivíduos de 10 anos ou mais”. Conf. https://cetic.br/pt/noticia/uso-da-internet-avanca-em-areas-rurais-durante-a-pandemia-revela-nova-edicao-da-tic-domicilios/?utm_source=chatgpt.com.

Ao remeter-se às áreas rurais brasileiras em específico, a referida pesquisa do Comitê mostra que a proporção de usuários de internet passou de 53 % em 2019 para 73 % em 2021. No tocante ao ensino remoto, a quarta edição do documento Painel TIC covid-19⁴², publicado em 2022 (resultante de entrevistas realizadas em julho de 2021), aponta que 38% dos estudantes pesquisados tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet. Verificando esse aspecto em nosso pequeno grupo, é possível observar no Gráfico 1 que as menções à ausência ou baixa qualidade da internet são destacadas por 18 estudantes (oriundos de todos os municípios, exceto São Francisco do Maranhão), mostrando um percentual de 58%, o que indica uma precariedade ainda maior que a média nacional apresentada pelo CGI.

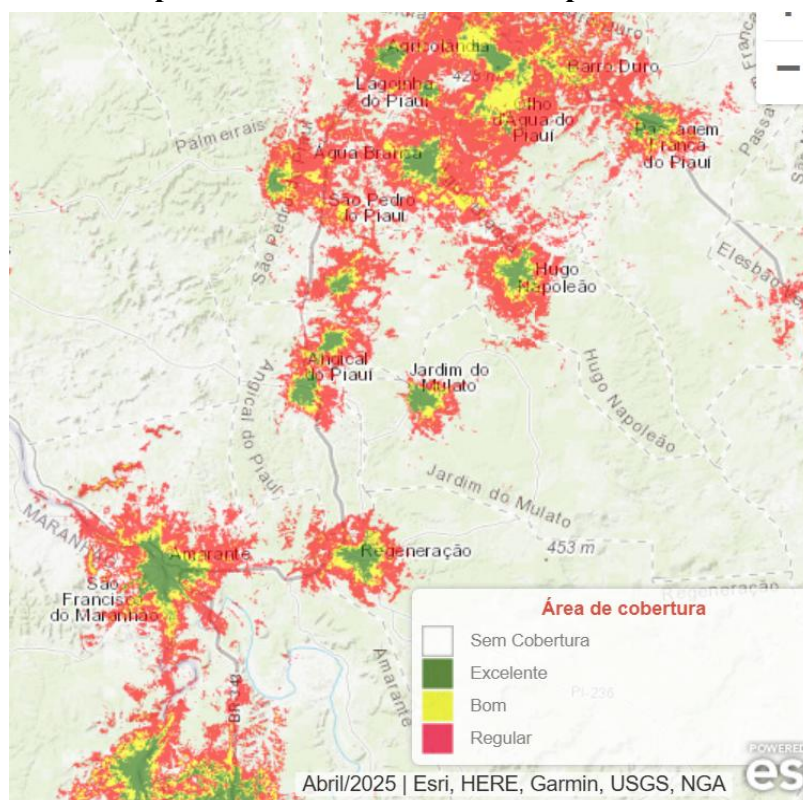
Com relação ao caso de São Francisco do Maranhão (N24), onde o único narrador relatou ter um acesso muito bom, talvez tenhamos uma imprevisibilidade. Nesse caso, é possível que esteja relacionada a fatores familiares, socioeconômicos ou mesmo a uma localização privilegiada dentro do próprio município, elementos com os quais interage o aluno como sistema e que ressaltam a existência de desigualdades mesmo dentro de contextos considerados semelhantes (alunos que estudam na mesma escola e ingressaram ali pelos mesmos critérios de seleção).

A discussão sobre a localização das residências como fator preponderante é inevitável, principalmente quando percebemos que alunos que mencionam residir em povoados ou no interior têm acesso mais precário. A esse respeito, Nascimento *et al.* (2020, p. 13) destacam que, mesmo que houvesse “distribuição de tablets ou celulares e de chips de dados, restariam aproximadamente 3,2 milhões de estudantes sem acesso às atividades remotas de ensino-aprendizagem. Trata-se da parcela que sequer dispõe de sinal de rede móvel celular no local onde mora”.

O mapa abaixo ilustra a cobertura de internet 2G da operadora Claro, fornecedora dos chips distribuídos para os estudantes do IFPI a partir do Projeto Alunos Conectados e a mais utilizada na região na época da pandemia. Como se verifica, as áreas em vermelho, mais afastadas do centro dos municípios, apresentam um índice de cobertura caracterizado como “regular”, justificando os deslocamentos de estudantes que residiam no interior em busca de outros locais para obtenção de acesso à internet.

⁴² O documento pode ser acessado integralmente no em: https://nic.br/media/docs/publicacoes/2/20220404170927/painel_tic_covid19_4edicao_livro%20eletronico.pdf.

Figura 10 – Mapa atual da cobertura 2G da operadora Claro.



Fonte: Página da operadora Claro na internet.⁴³

Analisando sentidos emergentes nesses dizeres sobre internet e local de residência, julgamos interessante notar que a palavra “interior”, trazida por dois desses narradores (S28 e S31) nos excertos 4 e 6 do Quadro 1, denota ideias diferentes quando se pensa em regiões distintas do Brasil. No Piauí, quando se fala em interior de tal ou qual município, a palavra interior tem o sentido de zona rural, localidade afastada da cidade e pouco povoada, geralmente desprovida de serviços como bancos, supermercados, escolas. Este seria o sentido do cronotopo do interior mencionado por esses estudantes.

De maneira distinta, em estados como São Paulo, o sentido da palavra interior parece estar em oposição à capital, visto que as cidades do interior desse estado são relativamente desenvolvidas e povoadas. O intuito dessa comparação é reforçar que, sendo difícil o acesso à internet em algumas das maiores cidades do Piauí, a situação é ainda pior no “interior”, ou seja, na zona rural desses municípios⁴⁴.

⁴³ Conf. <https://www.claro.com.br/mapa-de-cobertura>.

⁴⁴ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) realizada pelo IBGE, o uso da Internet por pessoas de 10 ou mais anos de idade no estado do Piauí relativo ao ano de 2021 no período de referência dos últimos três meses foi de 75,2 %. A posse de telefone móvel celular para uso pessoal para esse mesmo público foi de 74,7%. Conf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/10070/64506?ano=2021>

A palavra “cercado”, por sua vez, trazida na narrativa de S8 (trecho 2, Quadro 1), pode indicar tanto o local onde se prende os animais quanto o próprio terreno que circunda determinada propriedade rural em que se encontra uma residência. O deslocamento para o cercado denota, dessa maneira, dirigir-se a um local que, mesmo apresentando uma possibilidade maior de captar algum sinal de internet, geralmente não está equipado de forma apropriada ou condizente para o andamento de atividades escolares.

Santos e Reis (2021), ao refletirem sobre o caráter segregador do ensino remoto emergencial lembram que, para vários estudantes, o acesso condizente não é uma realidade. Para esses autores, um acesso condizente às tecnologias digitais de informação e de comunicação, envolve

(a) conexão – seja a internet ou a ferramenta a ser utilizada; (b) instrumento de utilização para a conexão à internet – computador, notebook e/ou tablet – não consideramos um smartphone sendo condizente pois o tamanho da tela, a forma de visualização, o acesso às plataformas, dentre outros aspectos podem comprometer o processo ensino-aprendizagem nessa modalidade; (c) ambiente para estudos (às vezes o computador fica no meio da sala comprometendo a imersão ao processo ensino-aprendizagem), a mesa/escritinha na qual está apoiado o computador; (d) dentre outros nesse segmento (Santos; Reis, 2021, p.73-74).

Como foi possível perceber nos excertos de 1 a 6 do Quadro 1 e nas condições gerais de acesso à internet explicitadas nos trechos do quadro 2, vários estudantes não possuíam o referido acesso condizente. O cercado, por exemplo, geralmente não é um lugar que possui uma mesa para estudos. Além disso, alguns sujeitos dispunham apenas de aparelho celular para acessar as aulas. Pensando os dados do Gráfico 1 em termos de totalidade, verifica-se, como já mencionamos, que dos 31 estudantes, 18 tiveram algum problema de acesso, o que representa aproximadamente 58% (outras informações sobre esse aspecto serão tratadas em tópicos posteriores).

Paradoxalmente, há estudantes do grupo que não mencionam ter tido problemas para acessar o ambiente virtual de aprendizagem. Nesses casos, o horizonte temático-valorativo e as informações específicas contidas nos enunciados contrastam com outros dizeres do corpus e apontam, entre outros aspectos, para representações divergentes sobre o espaço-tempo vivido. Esse aspecto remete à questão do olhar idiossincrático resultante da “amálgama de fatores pessoais, situacionais e sociais que podem resultar em comportamentos e efeitos diversos” (Romero, 2020, p. 91) nas representações subjetivas sobre determinado fato.

Ao retratarem desigualdades quanto ao acesso à internet dentro do próprio grupo analisado, as narrativas também mostram diferentes configurações e reconfigurações dos espaços de estudo. A casa, que como vimos nos trechos de 1 a 6 não é necessariamente o lar do próprio estudante, passa por ressignificações e adquire novos sentidos ao se tornar algo que vai além de estância de repouso e de abrigo ou de um novo lócus de atividades acadêmicas, englobando significados outros que lhe são dados conforme as experiências vivenciadas. Voltaremos a esse ponto adiante.

Além das menções relativas à busca de espaços para a realização das atividades acadêmicas, que se ligam a questões problemáticas como a referida necessidade de deslocamento (e o consequente não cumprimento da medida preventiva do distanciamento social) ou à limitação de acesso à internet no interior dos municípios, o cronotopo do ambiente de aprendizagem também é marcado, nos eventos discursivos em estudo, pela referência constante ao tempo.

Muitas dessas alusões ao *chronos* aparecem como resposta à questão sugestiva sobre a existência ou não de aspectos positivos na pandemia. Desse modo, as menções ao tempo emergem várias vezes com sentido positivo nos relatos, como pode ser visto nos seguintes excertos do quadro 3:

Quadro 3 – Referências positivas ao tempo.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
7	N1	Amarante	“... tinha mais tempo para estudar todas as matérias” (S1).
8	N2	Amarante	“... como tinha bastante tempo , conseguia estudar as matérias que mais gostava [...] aprendi a ter mais autocuidado, como aproveitar meu tempo...” (S2).
9	N15	Não especificado	“O ponto positivo da pandemia foi ter bastante tempo... ” (S15).
10	N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	“... até gostei desse período em casa, pois tinha mais tempo disponível tanto para estudar quanto para passar com minha família” (S16).
11	N17	Amarante	

			“... minha rotina era beneficiada e eu conseguia ler, passar mais tempo com minha família e me dedicar nos estudos, na igreja... ” (S17).
12	N20	Água Branca	“... amava o tempo livre que tinha [...] foi um tempo muito bom de autodescoberta para mim” (S20).
13	N21	São Gonçalo	“Um ponto positivo era o tempo que tínhamos para fazer outras coisas...” (S21).
14	N23	Regeneração	“ Bom era o tempo livre para fazer as coisas, descansar a mente...” (S23).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe nos trechos de 7 a 14, as menções específicas ao tempo estão vinculadas a vivências positivas como fazer outras coisas, estudar o que gostava, ter mais autocuidado, aproveitar, ficar com a família, se dedicar à igreja, se autodescobrir, descansar a mente. Nesses casos, ter tempo para fazer “outras coisas” parece ter o sentido de estar livre para realizar atividades diferentes daquelas requeridas como deveres escolares, ou seja, fazer o que era agradável e interessante, conforme se desejasse, mesmo que dentro de certas limitações.

Em relação a essas posturas, é interessante notar a tranquilidade implícita no discurso de S17 (excerto 11), subentendida a partir do andamento normal de atividades como se dedicar à igreja, o que permite inferir uma possível presença física da estudante nessa instituição religiosa para exercer a referida dedicação.

Esse provável comparecimento a um local em que geralmente muitas pessoas se aglomeram permite ver o dialogismo com o discurso que pregava a não gravidade da covid-19 e minimizava a importância do distanciamento social, remetendo ainda às querelas que marcaram o embate político sobre o fechamento ou não das igrejas naquele período⁴⁵.

⁴⁵ Segundo informações publicadas em 26/03/2020 pela Agência Câmara de Notícias, enquanto alguns governadores tentavam restringir as atividades das igrejas no período de calamidade pública, já existiam ações na Justiça de líderes religiosos que buscavam manter as atividades presenciais. Nesse contexto, enquanto os deputados de oposição criticavam o Decreto 10.292/20, que liberava igrejas e lotéricas do isolamento, os parlamentares da base governista apoiavam fim da restrição (conf. <https://www.camara.leg.br/noticias/648609-decreto-que-libera-igrejas-e-lotericas-de-isolamento-repercute-na-camara/>). No ano seguinte, corroborado por Nota Técnica do Centro de Contingência do Coronavírus, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela manutenção de restrição temporária da realização de atividades religiosas coletivas presenciais como medida de enfrentamento da pandemia de Covid-19. (conf. [https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=463849&ori=1#:~:text=Por%20maioria%20dos%20votos%20\(9x2,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19.\)](https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=463849&ori=1#:~:text=Por%20maioria%20dos%20votos%20(9x2,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19.)))

A dedicação de S17 à igreja mesmo em tempos de distanciamento social, se, de fato, estiver vinculada à sua presença física ali, além de revelar a força da fidelidade à religião, permite remeter também ao papel dos líderes religiosos como influenciadores e suas identidades de autoridade, já que muitos incentivaram a continuidade dos encontros presenciais nas igrejas. O comportamento de S17, que permanece se dedicando à igreja (e provavelmente frequentando aquele espaço), pode estar reafirmando essa autoridade e confirmando o papel dessas lideranças como figuras de referência que, mesmo em tempos de exceção, continuavam incentivando as reuniões presenciais. Esse aspecto sociopolítico, como mencionamos, também remete à polaridade relacionada ao tema, que se evidenciou na pandemia.

Como vemos, a maneira de se referir à igreja, no discurso de S17, permite remeter a um cronotopo religioso que resiste às restrições pandêmicas, mantendo o espaço-tempo da igreja e do culto como essencial e estruturante da rotina pessoal, mesmo diante do risco sanitário. Esse comportamento reflete um imaginário religioso tradicional, em que a presença física na missa ou no culto é associada a compromisso espiritual/institucional, denotando também a afirmação de um *ethos* socialmente valorizado, principalmente em cidades pequenas (como Amarante, local onde a estudante residia) onde a imagem do fiel vinculado a igreja está ligada a atributos positivos como bondade e honestidade.

A provável frequência à igreja subentendida no enunciado também permite relacionar dialogicamente o tema com questões capitalistas quando a compreendemos como ato de manutenção do vínculo econômico e político-religioso com a instituição. Como se sabe, em muitos casos a presença do fiel no templo durante a pandemia também implicava uma dimensão econômica, visto que o sustento de muitas igrejas pode ser diretamente ligado ao engajamento e presença dos fiéis, que “se dedicam” contribuindo com as atividades naquele cronotopo por meio de dízimos, ofertas, participação em campanhas financeiras etc.

Nesse sentido, a dedicação à igreja afirmada por S17 em plena pandemia também deixa margem à interpretação de que pode ser adepta a crenças que vinculam prosperidade espiritual e econômica à fidelidade física ao espaço sagrado, presente em tradições neopentecostais⁴⁶ ou evangélicas contemporâneas.

A complexidade vinculada à vida (Morin, 1995; 2021) e ao sentido (Bakhtin, 2017 [1979]; Vygotsky (2007); Volóchinov, 2018 [1929]) como vemos, permite visualizar interações,

⁴⁶ Para mais detalhes sobre algumas dessas denominações e sua atuação são úteis trabalhos como Freston (1993) e Rocha, Tomaz e Moura (2023).

via discurso, com diferentes fenômenos da vida social, englobando elementos como o político, o religioso e o econômico, como acabamos de pontuar.

Nos enunciados do quadro 3, verificamos que os destaques positivos com relação ao tempo são, para os sujeitos, relativos a atividades mais pontuais. Entretanto, de maneira oposta, o tempo também é significado de forma alongada e desagradável por alguns narradores. Nestes casos, a conotação negativa e a sensação de prolongamento temporal deixam entender uma dilatação do sofrimento.

As emoções serão tratadas com mais detalhes no item 3.2, todavia, por não ser possível separá-las completamente de outros elementos analisados, serão feitas remissões a esse aspecto em vários momentos.

Quadro 4 – Referências negativas ao tempo.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
15	N22	Regeneração	“...além de ser muito entediante ficar o tempo todo trancado ” (S22).
16	N23	Regeneração	“... eram apenas alguns dias em casa, e esses dias viraram anos , anos que machucaram muito” (S23).
17	N28	Jardim do Mulato (interior)	“... afetou meu estado emocional porque foram meses preso em casa com medo de pegar a covid” (S28).
18	N30	Não especificado	“... afetou bastante a minha motivação, principalmente na atenção, pois foi durante muito tempo ” (S30).

Fonte: elaborado pela autora.

O espaço-tempo está bastante imbricado em alguns dos excertos acima, indicando sentidos variados quando os sujeitos abordam questões cronotópicas e deixando clara a impossibilidade de separar completamente os elementos biocognitivos e sociais nele envolvidos. O sentido de demora e lentidão nos trechos 15 e 16, retirados das narrativas de S22 e S23, por exemplo, implica num prolongamento de sensações como tédio e dor que, além de se relacionarem diretamente ao tempo, também estão associados aos próprios espaços físicos em que os sujeitos se encontravam “trancados” naquele período.

Dessa maneira, percebe-se que, nesses excertos, a ideia de casa, que usualmente significa abrigo, proteção, repouso, privacidade e aconchego, passa a ter sentidos distintos. No trecho 15, por exemplo, S22 compara indiretamente o lar a uma prisão ao expressar que era entediante “ficar o tempo todo trancado”. S23, por sua vez, o associa a sofrimento quando afirma que os anos em casa “machucaram muito”.

Como vimos a partir de Waninge (2015), a predominância de um ou outro estado emocional (atrator) resulta de uma combinação de elementos cognitivos, motivacionais, afetivos e contextuais. Nesses casos, o resultado dessa combinação catalisa os referidos deslocamentos de sentidos sobre o lar.

Com relação ao trecho 17, de S28, apesar de estar clara a ideia de casa como abrigo e proteção contra a covid-19, implica-se, como no enunciado de S22, a ideia de prisão a partir do trecho “foram meses preso em casa”. E assim a ideia de casa vai sendo ressignificada pelos sujeitos, caracterizando uma oscilação de sentidos que apresenta nuances diversas, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Quadro 5 – Casa como local de tumultos.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
19	N1	Amarante	“... tive a piora da minha depressão, muitas brigas familiares... ” (S1).
20	N15	Não especificado	“... estava vivendo uns um dos piores anos de minha vida, muitos problemas em casa e problemas mentais...” (S15).
21	N22	Regeneração	“Eu enfrentei muitas dificuldades no isolamento, como muito incômodo, barulhos... ” (S22).
22	N25	Regeneração	“... todos trabalhando de casa e teria que ter espaço para todos... ” (S25).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, os excertos 19, 20 e 21 apresentam ideias pressupostas de casa como lugar de sofrimento, tumulto e conflitos. Em 22, subentende-se uma sensação de incômodo ocasionada por uma possível restrição espacial, com muitas pessoas para dividir um espaço que,

neste caso, torna-se não apenas local de estudos para o discente, mas de trabalho para outros membros da família.

Considerando que, como ressalta Vygotsky (2007 [1934]), o sentido é um fenômeno complexo, móvel e multiforme, vemos, neste caso, que as interpretações sobre o cronotopo da casa se modificam com a situação pandêmica e passam a agregar sentidos distintos, deslocando a ideia de local de descanso para a de espaço de ações e movimentos ligados ao processo de aprendizagem, mesmo quando significado como opressivo ou disfuncional, como mostram os narradores S1, S15, S22 e S25 nos trechos do quadro acima.

Observando diferentes possibilidades que vão se desenhando nos enunciados sobre esse cronotopo, verificamos que, diferentemente dos sujeitos supramencionados, S7 e S17 apresentam sentidos distintos para a casa nos excertos 23 e 24, significando-a como espaço de aconchego ou lazer:

Quadro 6 – Casa como lazer e aconchego.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
23	N7	São Gonçalo	“...tive tempo para assistir bons filmes, ler bons livros, ficar mais tempo com a família e conhecer melhor cada um deles, e cozinhar bastante, que é algo que eu amo” (S7).
24	N17	Amarante	“Creio que no on-line, no conforto de casa , minha saúde mental era muito mais preservada” (S17).

Fonte: elaborado pela autora.

Como vemos no excerto 23, estar no lar com a família e praticar a atividade de cozinhar são retratados por S7 como situações bastante prazerosas. Não há, neste caso, a ideia de conflito e nem o entendimento da tarefa doméstica de cozinhar como empecilho para a realização dos deveres escolares.

Tratando sobre o tema ao pesquisar as percepções de acadêmicos do curso de licenciatura em física do campus Angical do IFPI sobre o ensino remoto, Ramos e Gois (2021) destacam que, segundo esses alunos do nível superior, a permanência por mais tempo no ambiente doméstico alterou o tempo dedicado às atividades do lar, levando a implicações no tempo reservado às atividades acadêmicas, que diminuiu. Veremos no quadro a seguir que nossos narradores, alunos do ensino médio, também se referem a esse assunto.

Como ressalta Bakhtin (2018 [1975]), estando o cronotopo envolvido por elementos valorativo-emocionais, pode ser considerado, a depender do contexto, como desejado/indesejável, alegre/triste, terrível, ambivalente. A plethora de sentidos atribuídos à casa até então ilustra bem esse aspecto. Ainda nos referindo ao cronotopo da casa, ao que tudo indica, a dedicação às tarefas domésticas também causou empecilhos para os adolescentes-autores das narrativas aqui estudadas.

Nesse sentido, a ideia de satisfação que S7 vincula à tarefa doméstica de cozinhar no excerto 23 do quadro anterior, que parece não ter causado problema algum com relação à administração de seu tempo, se opõe às dos sujeitos S9 e S10, que significam as tarefas domésticas como fatores de interferência não desejada e como empecilhos para o desenvolvimento das atividades escolares. S10 chega a significar essas tarefas como verdadeiros desafios a enfrentar, como ilustra o trecho 26 do quadro a seguir.

Quadro 7 – Tarefas domésticas como empecilho.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
25	N9	Água Branca	“... me atrapalhava porque fazia atividades domésticas e aí as atividades escolares ficavam para depois...” (S9).
26	N10	São Gonçalo	“Os desafios enfrentados foram ligados ao ambiente de casa, como tarefas domésticas ” (S10).
27	N19	São Pedro	“enfrentei dificuldades no ambiente de casa, como tarefas e barulhos ” (S19).
28	N31	São Pedro (interior)	“muitas vezes eu ficava sozinha em casa, tinha que fazer comida... ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se observa, nos trechos 25 e 26 a ideia de casa tem sentido de sobrecarga de atribuições. A menção às atividades domésticas como limitadores do tempo de estudos também aparece nas narrativas de S19, que afirma ter enfrentado “dificuldades no ambiente de casa, como tarefas e barulhos” e S31, que ficando “sozinha em casa, tinha que fazer comida”. Essa

atividade perceptual da casa, instituída a partir da variedade de sentidos já presentes naquele cronotopo implica também em um dialogismo com questões histórico-sociais de gênero.

Relendo as narrativas de S9 e S31 percebemos que se trata de meninas enunciando. As narrativas de S10 e S19, que também se encontram no Quadro 7 e mencionam atividades domésticas não dão indícios linguísticos para confirmar se se trata de meninos ou meninas. Todavia, uma comparação entre as grafias da lista de frequência da turma, que mostra as assinaturas dos autores e autoras do livro, e a caligrafia das narrativas esclarece que se trata também de meninas que, como esclarecemos no capítulo metodológico, são maioria: 23 no total.

Com base nisso, reforçamos a ideia de que o espaço doméstico também pode ser interpretado como lugar de desigualdade, remetendo a tradições patriarcais que atribuem às mulheres a responsabilidade principal pelo cuidado com a casa e com os demais membros da família.

Tratada por Guedes, Aragão e Alomba Ribeiro (2024) com referência às trabalhadoras docentes na pandemia, essa desigualdade pode ser também pensada com relação às nossas alunas-meninas e seus papéis em casa e na escola, pois como indicam os enunciados acima, essas estudantes também viveram a “dissolução desses espaços, bem como a sobrecarga de trabalho doméstico, somados ao ensino em ambientes digitais pouco familiares” (Guedes; Aragão; Alomba Ribeiro, 2024, p. 170).

A partir dos excertos 25 a 28 do quadro anterior é possível inferir que as alunas não dispunham de um espaço-tempo exclusivo para estudar quando estavam em suas residências, como muitos colegas homens provavelmente tiveram. Dessa maneira, é possível afirmar que ensino remoto não apenas aprofundou desigualdades educacionais, mas também reproduziu desigualdades de gênero ao não considerar a realidade das meninas e jovens, que passaram a estudar em um espaço onde eram também cozinheiras, faxineiras, quiçá cuidadoras ou responsáveis por irmãos menores.

Os sentidos dados à casa também oscilam em outras direções. Assim como S7, que retrata o lar de forma positiva no já referido trecho 23, outros estudantes atribuem à casa um sentido relativamente convencional de local para relaxamento, para estar à vontade e em trajes confortáveis que geralmente não são usados em público.

No excerto 29 do quadro a seguir, S11 vai nessa direção quando diz estar sempre desarrumada e mostra se importar com a própria aparência ao não se permitir aparecer estando vestida de tal maneira diante da câmera durante as aulas. Dessa atitude discursiva, subentende-se um sentido de casa como local de ficar à vontade, sem necessidade de caprichos no visual:

Quadro 8 – Autoimagem no ERE.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
29	N11	Jardim do Mulato	“Eu sempre fui uma pessoa que gosta muito de interagir, não tanto no remoto, pelo fato da vergonha e de estar sempre desarrumada durante as aulas no Meet ” (S11).
30	N19	São Pedro	“Em algumas aulas, eu costumava interagir através do chat e dificilmente abria a câmera ” (S19).

Fonte: elaborado pela autora.

O fato de não querer se mostrar por estar vestida à vontade (“desarrumada”) também reforça que o sentido que S11 atribui à casa é o de local não adequado para a realização de atividades formais como uma aula. Ao mesmo tempo, a estudante significa o cronotopo do encontro no ambiente virtual de aprendizagem como um tempo-espaço em que se deve aparecer adequadamente trajado.

A esse respeito, lembramos Bakhtin (2018 [1975]) quando se refere ao fato de que o cronotopo do encontro é parte integrante da organização da vida da sociedade, pois os possíveis encontros sociais organizados (neste caso, uma aula online) são eventos regulamentados cujos significados são de conhecimento geral, com tempo, lugar e composição dos participantes estabelecidos conforme circunstâncias determinadas.

Ao que parece, S11 traz das circunstâncias originais do encontro “aula” a ideia de precisar mostrar-se, como de praxe, com aspecto apresentável, como estaria regularmente numa aula presencial, que exige trajes estabelecidos.

Os excertos 29 e 30 também levam a refletir que o fato de precisar estar visível no ambiente de aprendizagem remoto gerou barreiras emocionais e de autoimagem, prejudicando a participação ativa dos estudantes. A vergonha de se expor na câmera e o sentimento de inadequação por estar “desarrumada” revelam como o ensino remoto também impactou aspectos ligados à identidade e à autoestima dos alunos.

Os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao cronotopo da casa (casa prisão; casa tumulto; casa abrigo; casa lazer; casa aconchego; casa sobrecarga; casa superlotação) permitem perceber que, estando imbricado ao sistema do novo ambiente de aprendizagem, esse espaço interferiu na emergência de novos comportamentos ao trazer elementos e situações peculiares aos grupos familiares que ali habitavam, influenciando os sujeitos de maneiras bem distintas, de acordo

com as idiossincrasias e as redes de relações e situações interdependentes que se entrecruzaram no entorno de cada um.

Como verificamos, os destaques ao cronotopo da casa nas narrativas fazem perceber sentidos distintos atribuídos pelos sujeitos às noções de tempo e espaço de estudos, deixando notar, além dos aspectos já tratados, que o espaço-tempo vivido na pandemia desencadeou ações e reações de ordem emocional bastante variadas nos sujeitos.

Alguns exemplos dessas variáveis afetivas puderam ser vistos nos trechos 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23 e 29, nos quais os sujeitos deixam mostrar emoções e sensações como tédio, dor, medo, desmotivação e vergonha, deixando claro que os modos de sentir embasam suas ações (Aragão; Ferreira, 2022). Essas respostas emocionais, vinculadas às complexidades da situação pandêmica geral e das peculiaridades de cada narrador, serão o tema de nossa discussão no próximo item.

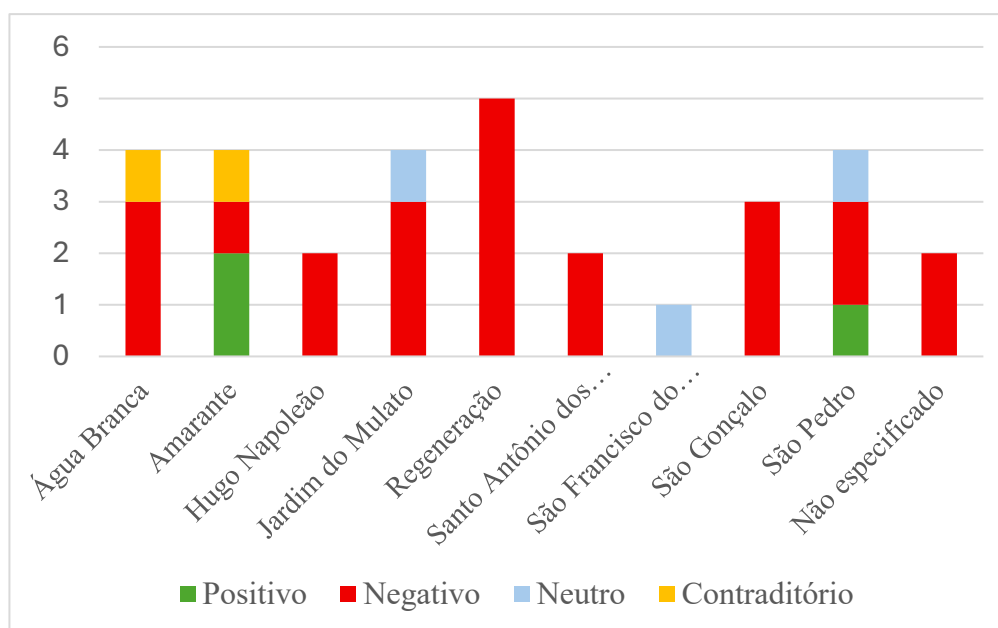
4.2 “Vergonha de errar”: emoções e aprendizagem na pandemia

Alguns estudos específicos sobre implicações da pandemia desenvolvidos no âmbito do IFPI, como os de Pereira, Alencar e Lima (2021) e Ramos e Gois (2021) abordam, dentre os impactos causados em estudantes e professores, questões de saúde mental relacionadas a fatores emocionais.

Ao abordar o tema, busco entender a influência dessas reações biocognitivas no desenvolvimento das atividades acadêmicas dos narradores, verificando a maneira como, nos discursos em análise, as emoções são referidas, valoradas e implicadas ao desempenho desses enunciadorees enquanto aprendizes.

Ao longo do corpus, a questão das emoções é recorrentemente abordada pelos sujeitos, como já vimos em exemplos do tópico anterior quando destacamos alguns dos sentidos atribuídos ao espaço-tempo pandêmico de uma forma geral. Para tratar sobre o assunto com mais detalhes, trazemos, a princípio, um gráfico que permite uma visualização mais ampla dessa questão.

Nele, apresentamos um cenário geral das emoções dos sujeitos, caracterizando-as pelos adjetivos positivo, negativo, neutro ou contraditório, levando em conta os efeitos emocionais que delas decorrem e a qualidade da experiência vivida conforme retratados pelos enunciadorees e enunciadorees.

Gráfico 2 – Emoções e ensino remoto.

Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico permite notar que, em geral, as referências dos sujeitos às próprias emoções no ensino remoto pandêmico estão no polo negativo, pois enquanto apenas 8 dos 31 sujeitos se mostram positivos, neutros ou contraditórios em relação a esse aspecto, 23 demonstram negatividade. Esses 23 sujeitos estão distribuídos em praticamente todos os municípios (exceto São Francisco do Maranhão, onde S24 se mostra neutro com relação a esse aspecto).

Passando desses dados gerais para o âmbito discursivo, verificamos que entre as 31 narrativas, 28 tratam de forma clara sobre esse aspecto, mencionando sentimentos como medo, terror, pânico, vergonha, ansiedade, tristeza, tédio e desmotivação quando se referem ao ensino remoto.

O quadro a seguir, organizado por ordem de narrativa, exemplifica como, de forma geral, os sujeitos se referem a esses aspectos em seus enunciados. Assim como no Quadro 2, os excertos também não foram numerados, pois alguns desses pontos serão tratados com mais detalhes adiante, em trechos devidamente identificados em ordem numérica.

Quadro 9 – Visão geral das emoções dos enunciadore no ERE.

Narrador	Município	Avaliação sobre o período	Trecho
N1	Amarante	Negativo	“Tive a piora da minha depressão , muitas brigas familiares e inúmeros momentos de crises” (S1).

N2	Amarante	Contraditório	“As dificuldades eram tantas [...]o aprendizado era realmente prejudicado pela falta de motivação [...] Sobre o meu estado emocional na pandemia, descreveria como “ agradável ” (S2).
N3	Regeneração	Negativo	“ Me sentia um pouco vazio [...] me isolei [...] estava incompleto, sozinho na minha torre” (S3).
N4	Amarante	Positivo	“A experiência de ter vivido isso foi diferente [...] a vivência com os mais próximos na pandemia foi ótima ” (S4).
N5	Santo Antônio dos Milagres	Negativo	“O meu estado emocional influenciou [...]tinha que ficar isolada por conta da pandemia, isso não era muito bom ” (S5).
N6	São Pedro	Negativo	“A pandemia afetou minha motivação [...] afetou meu estado emocional, [...]. Enfrentei no isolamento dificuldade mental” (S6).
N7	São Gonçalo	Negativo	“Meu estado emocional em alguns momentos estava péssimo [...] foi horrível , nem internet, livro ou qualquer coisa tirando a tensão [...]foi uma solidão obrigatória, causou desânimo nos estudos, foi uma tortura psicológica ” (S7).
N8	Santo Antônio dos Milagres	Negativo	“ Me sentia mal ... acordava cedo só de nervosismo em responder as tarefas” (S8).
N9	Água Branca	Negativo	“me faltava motivação [...] A meu ver, o meu estado emocional não influenciou tanto no meu aprendizado, mas, ao mesmo tempo, me sentia desmotivada para fazer as coisas” (S9).
N10	São Gonçalo	Negativo	“O ensino remoto afetou bastante a motivação... não havia ânimo para participar das aulas [...] falta de força de vontade , concentração e relaxamento em relação às aulas” (S10).
N11	Jardim do Mulato	Neutro	“Meu estado emocional não me afetou muito no desempenho, pois eu não tinha muitas preocupações

			[...] Eu sempre fui uma pessoa que gosta muito de interagir, não tanto no remoto, pelo fato da vergonha e de estar sempre desarrumada durante as aulas no Meet ” (S11).
N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	Negativo	“Muitas das vezes eu estava aterrorizada e com ansiedade [...]eu não me sentia tão confortável em tirar as dúvidas” (S12).
N13	Hugo Napoleão	Negativo	“Talvez meu emocional tenha ficado meio abalado ” (S13).
N14	Jardim do Mulato	Negativo	“O meu estado emocional era de pânico, medo e tristeza , isso me acarretou ansiedade pelo medo de não saber se um dia iríamos sair daquela pandemia. O medo de morrer e de perder alguém da minha família era uma barreira de sofrimento ” (S14).
N15	Não especificado	Negativo	“estava vivendo um dos piores anos de minha vida, muitos problemas em casa e problemas mentais, vivia doente [...]minha motivação foi afetada [...] ansiedade ” (S15).
N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	Positivo	“O ensino remoto não afetou tanto assim minha motivação [...]Não tive muitos problemas emocionais, até gostei desse período em casa” (S16).
N17	Amarante	Positivo	“A volta presencial foi o que me desmotivou [...] no on-line, no conforto de casa, minha saúde mental era muito mais preservada ” (S17).
N18	Água Branca	Negativo	“a nossa professora era bastante legal e passava aquela alegria para que os alunos se sentissem bem [...]Eu acabei me abalando um pouco por conta de não sair de casa” (S18).
N19	São Pedro	Neutro	“ não tive nenhum problema quanto ao estado emocional” (S19).
N20	Água Branca	Contraditório	“ amava o tempo livre que tinha. O ensino remoto, junto com a pandemia, acabou com minha

			capacidade de socializar, foi horrível . Desenvolvi muitos problemas psicológicos” (S20).
N21	São Gonçalo	Negativo	“O ensino remoto afetou minha motivação , pois me deixou acomodada e com procrastinação [...]era bastante difícil eu interagir, pois tinha vergonha ” (S21).
N22	Regeneração	Negativo	“muito entediante ficar o tempo todo trancado [...]impactou de forma negativa” (S22).
N23	Regeneração	Negativo	“Eram noites sem dormir, livros por cima de livros e choro, desespero [...] anos que machucaram muito [...]foi criando um bloqueio [...]Muitas das vezes, a professora alegrava os meus dias, apesar de em muitos eu me sentir inútil [...]Bom era o tempo livre” (S23).
N24	São Francisco do Maranhão	Neutro	“Com o tempo, fui aprendendo” (S24).
N25	Regeneração	Negativo	“acomodou, influenciou no estado emocional [...]. Foi um momento triste , pois estivemos afastados das pessoas que amamos” (S25).
N26	Hugo Napoleão	Negativo	“afetou meu estado emocional porque foram meses preso em casa com medo de pegar a covid ” (S26).
N27	Água Branca	Negativo	“Meu estado emocional influenciou em algumas matérias, pensei até em desistir ” (S27).
N28	Jardim do Mulato (interior)	Negativo	“eu não tinha ânimo [...]. O pior era ficar preso dentro de casa [...]. Eu não interagía muito porque tinha vergonha ” (S28).
N29	Regeneração	Negativo	“Me sentia me sentia inútil [...]comecei a ter crises de ansiedade [...] meu estado emocional afetou 75% do meu desempenho [...] senti medo dos meus familiares morrerem” (S29).
N30	Não especificado	Negativo	“O ensino remoto afetou bastante a minha motivação [...] meu estado emocional afetou bastante [...] eu tinha um pouco de vergonha para

			interagir e quase sempre acabava com dúvidas” (S30).
N31	São Pedro (interior)	Negativo	“a pandemia me desmotivou bastante [...] eu não tinha mais coragem [...] O meu estado emocional me afetou muito, eu fiquei muito desanimada [...]. Eu não interagia muito nas aulas porque eu tinha muita vergonha ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse quadro geral, no qual compilamos trechos com impressões dos sujeitos sobre suas emoções, ratifica-se que a maior parte dos enunciadores e enunciatóricas enfatiza aspectos negativos, como era de se esperar devido à situação de incerteza consciente e desequilíbrio sistemático em que o mundo se encontrava no período rememorado.

Como destaca Aragão (2022, p. 164), “emoção, cognição e ação estão imbricadas e se inter-relacionam na linguagem”, e essa interação complexa fica bastante clara em vários dos enunciados destacados, quando as ações dos sujeitos com relação ao ensino-aprendizagem remoto se mostram motivadas pelas emoções que decorrem da avaliação das situações que vivenciaram ou achavam que poderiam vivenciar nas interações com os demais sujeitos e os próprios artefatos disponíveis no ambiente físico em que se encontravam, mostrando também a interferência da dinamicidade aí envolvida para a emergência da aprendizagem. Vejamos com mais detalhes alguns dos direcionamentos enunciativos dos sujeitos sobre as emoções:

Quadro 10 – Autoavaliação e emoções.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
31	N8	Santo Antônio dos Milagres	“Quando chegava alguma atividade eu ficava nervosa , tipo como um peso [...] O meu estado emocional influenciou no meu desempenho. Me sentia mal, às vezes eu acordava cedo só de nervosismo em responder as tarefas [...]. Eu não conseguia interagir na aula por vergonha de errar ” (S8).
32	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“O ensino remoto me deixou acomodada na parte de estudar [...]. Muitas das vezes eu estava aterrorizada e com ansiedade ” (S12).

Fonte: elaborado pela autora.

Envolvidos no cronotopo mais englobante da pandemia, os sujeitos S8 e S12 enfatizam, nos excertos 31 e 32, aspectos de natureza limitante relacionados às emoções vivenciadas durante o ensino remoto. No primeiro deles, S8 mostra que sente um nervosismo relacionado às atividades escolares a serem realizadas.

Essa tensão, como se percebe, interfere no tempo de sono da estudante e tem vinculação com o dever de responder as tarefas, que eram obrigatórias e substituíam as avaliações em várias das disciplinas ofertadas. Esse trecho representa um bom exemplo de como as emoções ocasionadas pelas mudanças do período, em conjunto com outros elementos do sistema em que os aprendizes se encontram, determinam ações referentes a aspectos de sua aprendizagem.

Refletindo sobre a linguagem como forma de imputar sentido às emoções vividas e valor à cognição, Aragão (2022, p. 165) destaca que, “com base em avaliações que são atribuídas às emoções vividas, determinadas disposições em nossas tomadas de decisão podem ocorrer”. Esse aspecto fica evidente no enunciado de S8, que passa a acordar cedo, nervosa por ter que responder as tarefas, e implícito no de S12.

No caso de S12, ao que parece, a acomodação e a consequente limitação para estudar advêm dos sentimentos de terror e ansiedade. S8 também destaca, além do nervosismo, um sentimento de vergonha ocasionado pela possibilidade de cometer algum “erro”, o que leva à atitude de evitar interações.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que mostra preocupação em cumprir seus deveres de estudante, delineando um *ethos* de responsabilidade, S8 também parece querer preservar a face, pois teme passar vergonha, mostrando também não se sentir segura sobre os conteúdos que poderia ou deveria ter aprendido.

O sentimento de vergonha destacado nas narrativas de S11 (Quadro 8, excerto 29), que se sente assim por estar sempre desarrumada, e de S8 (Quadro 10, excerto 31), aos quais já nos remetemos, também é mencionado ou pressuposto por outros sujeitos, conforme destacamos no Quadro 11:

Quadro 11 – Menções aos sentimentos de vergonha ou desconforto.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
33	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“... as maiores dificuldades de aprendizado eram porque eu não me sentia tão confortável em tirar as dúvidas” (S12).

34	N21	São Gonçalo	“Na interação, era bastante difícil eu interagir, pois tinha vergonha ” (S21).
35	N28	Jardim do Mulato (interior)	“ Eu não interagia muito porque tinha vergonha , era tudo muito novo também, eu só abria a câmera quando era obrigado” (S28).
36	N30	Não especificado	“Durante as aulas on-line, eu tinha um pouco de vergonha para interagir e quase sempre acabava com dúvidas em alguns pontos” (S30).
37	N31	São Pedro (interior)	“Eu não interagia muito nas aulas porque eu tinha muita vergonha... ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, o sentimento descrito pelos narradores S21, S28, S30 e S31 é diretamente relacionado à falta de interação, implicando em consequências no processo de ensino-aprendizagem. A vergonha, provavelmente ligada à timidez, limitou a participação mais efetiva desses estudantes nas aulas, como fica bastante claro nos referidos excertos. Pensando sobre esse comportamento na aula de língua inglesa, podemos associar esses testemunhos às observações de Cruz (2010, p. 66) sobre o fato de que pessoas tímidas apresentam maiores dificuldades para “desenvolver a fluência em línguas estrangeiras, pois temem se arriscar”.

O enunciado de S30 parece confirmar essa hipótese, pois afirma que quase sempre terminava com dúvidas em alguns pontos. Ao que tudo indica, por sentir “um pouco de vergonha para interagir”, e, conseqüentemente para fazer perguntas que levariam a esclarecer suas dúvidas sobre os assuntos ministrados. Esse desconforto em se manifestar para esclarecer dúvidas fica bem mais claro na narrativa de S12, que o afirma diretamente no excerto 33.

A intensidade desse sentimento, como se vê nos trechos destacados, é variada. S31, por exemplo, sentia muita vergonha. Independentemente dessa intensidade, os sujeitos deixam bastante claro nas narrativas os empecilhos causados por esta barreira emocional naquele cronotopo particular. Considerando-se o cenário escolar de uma forma geral, é possível refletir sobre outras causas ligadas a esse sentimento ao associá-lo, por exemplo, ao fato de que esses alunos estavam em seu primeiro ano no IFPI, uma instituição com certo respaldo naquela região e talvez considerada por eles como um espaço de autoridade com o qual ainda não estavam

familiarizados. Outra questão a se considerar é que provavelmente muitos desses estudantes ainda não se conheciam pessoalmente, e que, por isso, se sentiam envergonhados. Essas são situações que poderiam deixá-los receosos nos períodos iniciais tanto do ERE quanto do ensino presencial, todavia, é preciso ressaltar que, no ERE, havia um “sempre” (S1) ou um “durante o ensino remoto” (S11) associado às emoções relatadas, deixando subentendido que perduraram por mais tempo ou por todo o período rememorado.

Voltando ao exemplo de S8, destacado no excerto 31 do quadro 10, mesmo que a tensão e a fragilidade mostradas fossem comuns a muitas pessoas devido à situação de desordem e incerteza, reforçando um sentido de interferência e abalo comportamental atrelado à pandemia, percebe-se a demonstração de uma reação de ansiedade específica (Horwitz; Horwitz; Cope, 1986) relacionada a uma sensibilidade às avaliações (reais ou imaginadas) de seus colegas ou da professora.

S8 e os demais sujeitos que afirmam não interagir por vergonha não deixam claro nas suas narrativas se essa vergonha de errar acontecia especificamente nas aulas de inglês. Se for este o caso, também podemos associar a interferência dessa emoção na aprendizagem às teorias do filtro afetivo (Krashen; Terrel, 1983) e do *output*.

Ao revisar trabalhos a respeito dessa última teoria, Ellis (2015) reforça que, da mesma forma que o input compreensível recebido nas diferentes ocasiões de contato com a língua alvo, os aprendizes precisam de oportunidades para produzir o output “forçado”, que viabiliza a percepção sobre a própria produção sendo, dessa maneira, um mecanismo-chave para a conexão do input com a aquisição. Com essa atitude de fechamento em si, S8 e os demais terminam criando bloqueios que interferem na interação espontânea e, conseqüentemente, em seus processos de aprendizagem.

De volta ao quadro 10, no exemplo 32 vimos que S12 faz uma associação mais direta entre os sentimentos experienciados e a situação do ensino remoto na pandemia, pois a acomodação mencionada é apontada como uma causa direta desse modelo de ensino quando afirma que tal modalidade a deixou acomodada. Além disso, há menção aos sentimentos de ansiedade e medo, estando o último numa gradação ampliada pelo uso do vocábulo “aterrorizada”.

O sentido atribuído ao ensino remoto no cronotopo pandêmico está ligado, dessa maneira, a situações de turbulência emocional. Em gradações distintas, que ressaltam as idiossincrasias de cada sujeito, o temor está presente em outros enunciados, sendo este um sentimento compartilhado por diversos estudantes, como é possível verificar em passagens como as seguintes:

Quadro 12 – Menções ao sentimento de medo.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
38	N14	Jardim do Mulato	“O meu estado emocional era de pânico, medo e tristeza , isso me acarretou ansiedade pelo medo de não saber se um dia iríamos sair daquela pandemia . O medo de morrer e de perder alguém da minha família era uma barreira de sofrimento” (S14).
39	N26	Hugo Napoleão	“Foram meses preso em casa com medo de pegar a covid ” (S26).

Fonte: elaborado pela autora.

Como destacam autores como Aragão (2008; 2011), Maturana (2001) e Maturana e Varela (1998), a emoção diz respeito ao comportamento exteriorizado oriundo de reações a uma causa dada em um determinado meio. Os excertos destacados no Quadro 12 parecem exemplificar essa relação, deixando perceber o fundamento emocional das reações dos sujeitos.

Tanto nas passagens 38 e 39 como em algumas outras, o medo está relacionado à própria covid e ao raciocínio de autopreservação. Na primeira, S14 rememora instantes em que se encontrava no meio do turbilhão da pandemia, manifestando o seu medo em gradação ainda maior, pois sentia pânico.

Esse estado emocional tem como razão principal o medo da morte, sua ou de familiares, e leva à conduta de seguir a orientação das autoridades para permanecer cumprindo o distanciamento social. A expressão desse pânico e as atitudes tomadas em consequência disso reforçam que, como aponta Aragão (2007; 2011; 2022), as emoções envolvem cognição e ação.

Já vimos em exemplos anteriores, como nos excertos 33, 34, 35 e 36, que as emoções vivenciadas na pandemia são postas pelos sujeitos como fatores que influenciam no seu desempenho acadêmico, corroborando ideias como a de Schuman (1999; 2015) e Aragão (2005; 2008) sobre o fato de que a afetividade embasa a cognição humana e interfere na aprendizagem, uma vez que há um “caleidoscópio sistêmico de variáveis envolvidas no complexo processo de ensino/aprendizagem” (Aragão, 2005, p.102).

Essa percepção sobre a influência das questões emocionais na própria performance estudantil também é destacada por outros sujeitos em passagens como as seguintes:

Quadro 13 – Percepções sobre o efeito das próprias emoções na aprendizagem.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
40	N25	Regeneração	“O lado ruim é que acomodou, influenciou no estado emocional , pois vivíamos presos em casa” (S25).
41	N29	Regeneração	“Não me concentrava e me sentia inútil [...] não tinha rotina de estudos e por isso comecei a ter crises de ansiedade [...] meu estado emocional afetou 75% do meu desempenho ” (S29).
42	N31	São Pedro (interior)	“O meu estado emocional me afetou muito , eu fiquei muito desanimada ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

A acomodação, o desânimo e o sentimento de inutilidade trazidos pelos sujeitos S25, S29 e S31 nos trechos 40, 41 e 42 refletem aspectos intrinsecamente relacionados a questões psicológicas. Como vimos a partir de Ellis (2015) e outro autores, fatores psicológicos como esses, ligados à afetividade, influenciam nos processos de aprendizagem visto que, como pontua Schuman (1999), esses processos, em sua complexidade, não separam cognição e emoção.

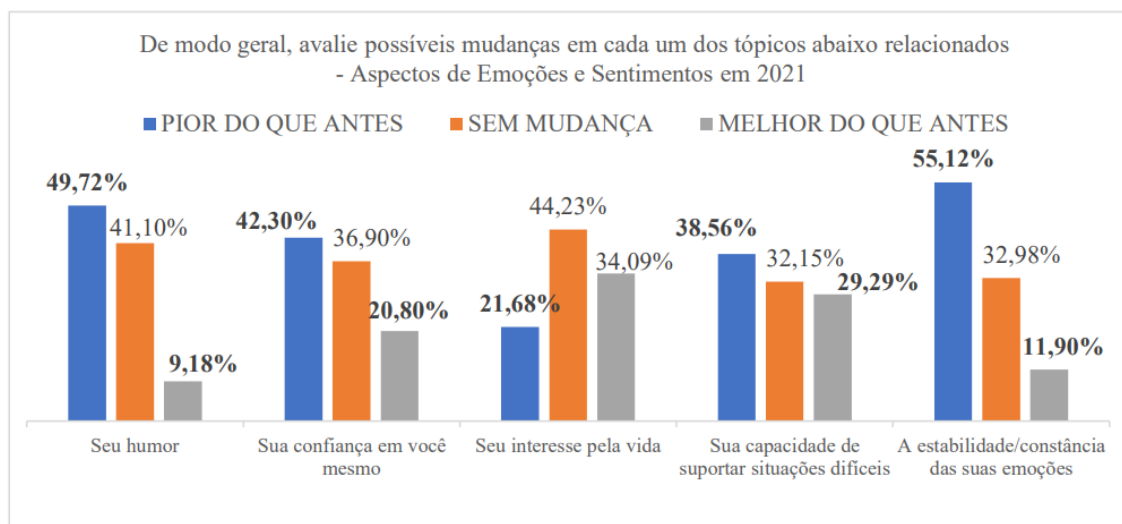
Na passagem 40, quando o aluno afirma que “o lado ruim é que acomodou”, pode ser percebido um sentido de apatia, deixando mostrar que o ensino remoto fez diminuir a motivação e o ritmo de estudos de S25. Considerando que a justificativa desse sujeito para sua acomodação é o fato de os alunos estarem “presos em casa”, lembramos Ellis (2015) quando ressalta que os alunos são fortemente influenciados pela disposição motivacional de seus parceiros de grupo, ou seja, a motivação é coconstruída.

Dessa maneira, o enunciado de S25 reforça a relevância da interação para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, do isolamento como fator que propicia acomodação, interferindo negativamente nesse processo. Essa percepção sobre a interferência do emocional no desempenho acadêmico também é marcante para S29 que afirma, no trecho 41, que o seu estado emocional afetou 75% de seu desempenho.

Tratando de aspectos como esses, o estudo de Pereira, Alencar e Lima (2021) sobre os impactos da pandemia da covid-19 nos estudantes e servidores do IFPI destaca que o prolongamento do período da pandemia e das incertezas quanto ao retorno das atividades presenciais impactaram na saúde tanto física quanto emocional da comunidade escolar.

No quadro a seguir, as autoras destacam aspectos relacionados às emoções e sentimentos da comunidade do IFPI em 2021. As autoras observam que, após um ano de ensino remoto, houve mudanças nas categorias do humor, autoconfiança, interesse pela vida, capacidade de suportar situações difíceis e estabilidade/constância das emoções.

Figura 11 – Gráfico das mudanças nos aspectos ligados às emoções e sentimentos na comunidade do IFPI no ano de 2021 com relação ao início do isolamento.



Fonte: Pereira, Alencar e Lima (2021).

Considerando os resultados ilustrados acima, as autoras avaliaram que “em quase todos os aspectos houve um aumento nas porcentagens da opção “PIOR DO QUE ANTES” das condições indagadas” (Pereira; Alencar; Lima, 2021, n.p.). Essa comparação⁴⁷, juntamente com as respostas sobre a frequência com a qual os respondentes teriam vivenciado 18 tipos de emoções, pensamentos e sintomas no período do distanciamento social levou as autoras à conclusão de que houve agravamento das condições emocionais dos indivíduos no sistema escolar em estudo.

No âmbito do subsistema em foco neste trabalho (os discursos do grupo de estudantes da terceira série do ensino médio do curso de alimentos do campus Angical no ano de 2023), aspectos ligados ao estado psicológico vivenciado durante o ensino remoto na pandemia são

⁴⁷ Conforme esclarecem Pereira, Alencar e Lima (2021), no ano de 2020, quando a primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida, o Instituto Federal do Piauí possuía aproximadamente 2.200 servidores e 16.000 estudantes, contando com a Reitoria e os 20 campi. Desse universo, 3.255 (três mil duzentos e cinquenta e cinco) responderam ao questionário. Na segunda etapa (a reavaliação, realizada em 2021), 2.168 (dois mil cento e sessenta e oito) contribuíram com suas respostas.

relembrados de forma bem aberta por alguns sujeitos narradores, como mostram os exemplos do quadro a seguir:

Quadro 14 – Percepções sobre o próprio estado psicológico.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
43	N1	Amarante	“Foi um período muito complicado, pois tive a piora da minha depressão, muitas brigas familiares e inúmeros momentos de crises [...]. Meu maior desafio foi meu psicológico... ” (S1).
44	N6	São Pedro	“Enfrentei no isolamento difículdade mental ” (S6).
45	N7	São Gonçalo	“ Meu estado emocional em alguns momentos estava péssimo , a dificuldade de aprender sozinha desanima muito. O desafio foi ficar trancada, sem os amigos, sem ir a lugares de costume, foi horrível, nem internet, livro ou qualquer coisa tirando a tensão [...] foi uma tortura psicológica ” (S7).
46	N20	Água Branca	“O ensino remoto, junto com a pandemia, acabou com minha capacidade de socializar, foi horrível. Desenvolvi muitos problemas psicológicos, mas não gosto de falar sobre ” (S20).

Fonte: elaborado pela autora.

A maneira livre com que os sujeitos S1, S6 e S7 já conseguem falar, nos trechos 43, 44 e 45, sobre os problemas psicológicos que enfrentaram no período parece demonstrar que estão a caminho da superação, visto que já são capazes de realizar uma espécie de autoanálise. A narração, nestes casos, se caracteriza como uma ferramenta útil para a recuperação após eventos potencialmente traumáticos, sendo “a possibilidade de representar o acontecimento fundamental para a recuperação” (Becker, 2021, p.11).

Em sendo os seres humanos sujeitos complexos e influenciados pelas interações dinâmicas do entorno sociocultural em seus processos afetivos, intelectuais e comportamentais (Vigotski, 2009), cada um reage de forma particular aos acontecimentos vivenciados, de acordo com as suas “condições iniciais”. Assim, de maneira distinta, verificamos que o sujeito S20 demonstra, no excerto 46, ainda não se sentir à vontade para verbalizar essas experiências quando afirma que não gosta de falar sobre o assunto.

Nos discursos de S7 e S20, nos excertos 45 e 46 também é perceptível uma ligação entre os problemas de ordem emocional e psicológica e a questão da socialização. No excerto 45, os trechos “aprender sozinha” e “ficar trancada, sem os amigos” se somam a outros fatores considerados por S7 como “tortura psicológica”.

Neste caso, parece haver uma ânsia pelo reencontro com amigos, um dos fatores que poderia aliviar a referida tortura, “tirando a tensão”. No exemplo 46, S20 menciona a perda da capacidade de socializar, apontando o ensino remoto e a pandemia como causas desse problema. Esse enunciado também permite interpretar que esses dois elementos foram causadores dos problemas psicológicos sobre os quais S20 não gosta de falar.

Em outras narrativas, o estado emocional descrito por alguns dos estudantes tanto sobre o período da pandemia quanto após o retorno às aulas presenciais reforça que houve o desenvolvimento de dificuldades de socialização, sendo este aspecto recorrentemente mencionado pelos sujeitos:

Quadro 15 – Percepções sobre emoções e dificuldades de socialização.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
47	N1	Amarante	“ Tive dificuldade de socialização , pois sempre gostei muito de conversar, e no on-line muitas vezes me sentia deslocada” (S1).
48	N3	Regeneração	“... fiquei sequelado do ensino remoto e levei quase um ano para conseguir interagir normalmente com as pessoas ao meu redor, eu tinha medo” (S3).
49	N6	São Pedro	“A pandemia afetou minha motivação porque depois disso tive dificuldade de me socializar , e isso afetou meu estado emocional...” (S6).
50	N31	São Pedro (interior)	“O ensino remoto me prejudicou um pouco, pois eu fiquei meio desacostumada a interagir com outras pessoas ” (S31).
51	N9	Água Branca	“A meu ver, o meu estado emocional não influenciou tanto no meu aprendizado, mas, ao mesmo tempo, me sentia desmotivada para fazer as coisas” (S9).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe em alguns desses excertos, o distanciamento social prolongado gerou consequências ligadas à interação que parecem já resolvidas por determinados sujeitos, como é o caso de S3, que levou “quase um ano para conseguir interagir normalmente”, ou seja, já interage de maneira normal.

Todavia, em outros casos essas questões ainda não estão totalmente superadas, como mostram S6 (trecho 49) e S31 (trecho 50). O último, em especial, denota um sentido de permanência do problema em seu enunciado quando utiliza o verbo ficar no trecho “fiquei meio desacostumada a interagir”, deixando entender que a falta de interação persiste.

Ao destacar a importância da interação nesse contexto, lembramos a leitura de Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre a teoria sociocultural quando ressaltam que os ecossistemas cognitivos internos dos indivíduos e os ecossistemas sociais externos em coadaptação levam a transformações que caracterizam a aprendizagem.

Como vemos, a dificuldade para interagir é apontada pelos sujeitos mesmo após o retorno às aulas presenciais. Com isso, a ausência do fluxo dialógico típico das interações entre os próprios jovens e do diálogo entre educador e educando, que caracterizam a abertura dos processos educativos às influências do meio (Freire, 2013) reforça uma consequência grave do distanciamento compulsório na pandemia.

A maior parte dos exemplos do Quadro 15 ilustra como a situação pandêmica influenciou o estado emocional dos narradores, impactando de forma negativa a aprendizagem e acarretando problemas psicológicos para alguns desses sujeitos. Essa tendência é percebida na maioria das narrativas, mesmo em casos como o do exemplo 51, quando o narrador S9 parece não perceber que, mesmo afirmando que seu emocional não influenciou tanto na aprendizagem, minimizando esse aspecto, a menção à sua desmotivação termina por deixar subentendido que sim, houve influência significativa.

Apesar de terem surgido com menor frequência nas narrativas, também foram mencionados aspectos positivos relativos às emoções no ensino remoto. Essas referências otimistas ao modo de sentir deixam notar que diante da pandemia, que ocasionou desarranjos emocionais na maior parte dos sujeitos envolvidos no sistema escolar, também houve sensibilidades distintas quando da evocação do cronotopo do ensino remoto pandêmico.

Não temos dados específicos suficientes nas narrativas para compreender outros motivos que possam ter levado a essas visões mais otimistas, mas ilustramos a seguir passagens que convergem para uma mudança radical de pontos de vista com relação aos vieses apresentados nos exemplos anteriores:

Quadro 16 – Emoções positivas no ERE.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
52	N2	Amarante	“Sobre o meu estado emocional na pandemia, descreveria como “agradável” , pois nesse tempo aprendi a ter mais autocuidado , como aproveitar meu tempo... ” (S2).
53	N18	Água Branca	“... a nossa professora era bastante legal e passava aquela alegria para que os alunos se sentissem bem...” (S18).
54	N23	Regeneração	“Muitas das vezes, a professora alegrava os meus dias , apesar de em muitos eu me sentir inútil por não me adaptar...” (S23).

Fonte: elaborado pela autora.

No excerto 52, a emoção positiva de S2 aparece ligada ao tempo. Já vimos em item anterior (Quadro 3, item 4.1) que esse é um elemento recorrente quando os sujeitos mencionam pontos positivos do ensino remoto, pois parece haver uma opinião geral de que a rotina das aulas presenciais era muito intensa e não havia tempo para “aproveitar”. Neste caso específico, S2 descreve seu estado emocional como agradável por ter aprendido a ter autocuidado e a aproveitar o tempo.

Nos trechos 53 e 54, as emoções positivas de S18 e S23 são relacionadas à postura da docente. Em 53, o narrador destaca que a professora passava alegria e, em 54, S23 destaca que seus dias eram alegrados por ela. Sobre esse último aspecto, é importante ressaltar que nas aulas síncronas eram trabalhados gêneros discursivos de interesse dos jovens, como memes, no intuito de promover momentos de alegria, descontração, aprendizado e interação entre todos.

É provável que a alegria destacada por esses dois sujeitos esteja de fato relacionada à maneira como a aula era conduzida. No entanto, existe a possibilidade de esses trechos, que podem ser considerados de certa maneira elogiosos, terem sido escritos para, de alguma forma, agradar a docente que se encontrava no mesmo recinto que os estudantes quando as narrativas foram concebidas.

Essa é uma possibilidade que deve ser notada quando se considera o caráter ativo-responsivo do discurso e o interlocutor imediato (Bakhtin, 2017 [1979]).

Apesar de, como já foi mencionado, os sujeitos não terem se identificado nas narrativas e de lhes ter sido proposta a elaboração desses relatos como registro histórico, essa é uma alternativa a ser considerada entre os sentidos emergentes nesses trechos. Sobre o último aspecto, é interessante perceber a dialogia entre a proposta de registrar historicamente o ensino remoto na pandemia e a maneira como S30 redige a sua narrativa, deixando notar a ideia dessa escritura como retrato documental de um período:

Quadro 17 – Estilo documental como resposta ao diálogo.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
55	N30	Amarante	“... em 2021, houve uma pandemia onde as aulas deixaram de ser presenciais e passaram a ser remotas. Na época , para nós alunos nos comunicarmos com os professores usávamos uma plataforma chamada Google Meet ” (S30).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, o modo como S30 conduz o seu enunciado soa de maneira informativa. Esse modo de reportar os acontecimentos reforça o já mencionado aspecto dialógico e responsivo do enunciado destacado nas ideias do Círculo de Bakhtin e remete à situação contextual imediata de produção da narrativa quando a professora explica a proposta do registro histórico antes de os estudantes redigirem suas experiências.

De uma forma ou de outra, como seres complexos que são, os aprendizes apresentam dinâmicas próprias de pensamento e sensibilidades distintas em seus discursos, enfatizando um ou outro aspecto tratado na roda de conversa que antecedeu a produção das narrativas. Como ressalta Aragão (2022, p. 164), “há momentos em que determinadas ações são possíveis e outras não, a depender da emoção implicada na situação”, e a maneira como cada estudante reporta os momentos vividos ressalta diferenças importantes nas ações desses sujeitos.

As condições iniciais diversificadas de cada um quando fazem emergir os acontecimentos discursivos aqui retratados também podem ser inferidas nos diferentes vieses com que apresentam e valoram outros e aspectos vivenciados no período do ensino remoto. Indo adiante em nosso recorte, no próximo item abordamos mais especificamente questões ligadas ao letramento digital e às atividades de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

4.3 “Fácil para tirar nota boa”: ensino e aprendizagem no ambiente virtual

Neste item, que divido em duas seções, discuto os sentidos atribuídos pelos narradores às suas experiências de aprendizagem no ciberespaço da instituição escolar. Na primeira subseção, parto de informações trazidas pelos sujeitos sobre as suas habilidades de letramento digital, refletidas nos dizeres sobre os pontos positivos e problemáticos no uso dos dispositivos e plataformas.

Destaco também a maneira como os sujeitos se referem às ações realizadas pela instituição para minimizar problemas de acesso ao ambiente virtual e verifico as implicações destas na realização das atividades remotas de aprendizagem.

No segundo subitem, apresento as considerações dos discentes sobre o ensino remoto em geral e sobre o direcionamento dos seus próprios estudos ao longo do período de distanciamento social, abordando também as consequências do ensino remoto percebidas pelos sujeitos em suas reflexões sobre a situação em que se encontravam no pós pandemia.

4.3.1 *Letramento digital e rearranjos sistêmicos*

Diante dos abalos produzidos no sistema escolar pela situação pandêmica, a metamorfose no comportamento coletivo dos sujeitos envolvidos em nosso contexto de trabalho teve como movimentos iniciais os arranjos para a inserção dos aprendizes no ambiente virtual e os treinamentos para uso das ferramentas necessárias à realização das atividades remotas.

Em capítulo anterior, foram trazidos alguns pormenores a respeito dessas providências tomadas no âmbito institucional (portarias, normativas etc.) para amenizar problemas relacionados ao acesso às plataformas e à utilização dos recursos *Google*, escolhidos como meios para a continuidade das atividades letivas.

Entre essas providências, a ambientação direcionada especificamente aos discentes foi importante e necessária. O acerto dessa iniciativa fica claro quando se percebe, nas narrativas, que alguns dos estudantes ainda não tinham familiaridade com as plataformas e que a ajuda para aprender a utilizá-las foi útil.

O quadro a seguir exemplifica como os narradores se referem a esse aspecto e o relacionam ao seu desempenho enquanto aprendizes.

Quadro 18 – Utilização das plataformas e aplicativos no ERE.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
56	N6	São Pedro	“A pandemia [...] influenciou meu desempenho como aprendiz porque o ensino remoto foi uma ferramenta nova ” (S6).
57	N8	Santo Antônio dos Milagres	“Foi difícil no começo porque não sabia mexer na plataforma, tive ajuda para aprender , consegui desenvolver ao longo do tempo” (S8).
58	N11	Jardim do Mulato	“ Tive que aprender muitas coisas novas em relação a mexer nas plataformas, preencher formulários e criar slides . Infelizmente, não consegui construir minha autonomia, cheguei num estado que só consigo fazer coisas com ajuda” (S11).
59	N17	Amarante	“Não recebi ajuda da escola, mas tive que aprender a usar o Q-acadêmico, o Google Classroom e o Meet , mas não foi algo tão difícil [...] no geral, as plataformas eram de fácil acesso” (S17).
60	N19	São Pedro	“Com o ensino remoto, tive que aprender a utilizar novos aplicativos e plataformas , o Classroom, por exemplo, foi uma novidade na minha utilização diária” (S19).
61	N21	São Gonçalo	“Na questão das plataformas, foi difícil apenas no início , mas depois consegui mexer” (S21).
62	N24	São Francisco do Maranhão	“No começo eu tinha muitas dificuldades para acessar os aplicativos , mas com o tempo fui aprendendo a utilizar” (S24).
63	N25	Regeneração	“O ensino remoto dificultou um pouco com relação ao aprendizado porque não é a mesma coisa que presencial, tive que aprender diversas coisas, entre elas, utilizar a plataforma ” (S25).
64	N26	Hugo Napoleão	“ Tive que aprender a mexer no Classroom e no Meet , aí, com a internet fraca, sempre dava uns bugs” (S26).

65	N27	Água Branca	“Eu precisei utilizar as plataformas que a escola disponibilizou e sofri muito por não saber mexer, mas com várias dicas eu consegui ” (S27).
----	-----	-------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Esse desafio inicial no sentido de aprender a utilizar as plataformas ilustrado pelos narradores mostra a capacidade dos sujeitos de se adaptarem às contingências, ao mesmo tempo em que sugere que as práticas de letramento digital dos jovens inseridos na cultura *snack*⁴⁸ (Scolari, 2019) por vezes não são convergentes com as atividades demandadas pela escola, que exigem um aprofundamento reflexivo maior.

Além disso, a natureza complexa e movente da aprendizagem ubíqua⁴⁹ contemporânea (Santaella, 2010), que pode implicar acessos espontâneos, quiçá aleatórios a fontes de informação não necessariamente confiáveis, pode justificar a pouca familiarização dos jovens com as plataformas adotadas oficialmente pela escola, corroborando essa divergência de interesses que torna o ambiente virtual de aprendizagem institucional pouco atrativo para um grupo que talvez entendesse o virtual como lugar não vinculado ao cumprimento de obrigações.

Nesse sentido, em exemplos como o do excerto 56, o fato de estar utilizando novas ferramentas e, subentende-se, experimentando novas habilidades técnicas e linguísticas, é apontado por S6 como fator de influência em sua aprendizagem, pois esse sujeito afirma que a pandemia influenciou seu “desempenho como aprendiz” por ter sido “uma ferramenta nova”.

A necessidade de ajuda inicial obtida por meio da interação naquele ambiente também remete à questão da zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2007).

Esse aspecto fica claro, por exemplo, quando S8 rememora, no excerto 57, que não sabia mexer na plataforma, teve ajuda para aprender e conseguiu desenvolver suas habilidades posteriormente, e de S27 (excerto 65) que, com várias dicas, conseguiu. Esses exemplos ilustram o despertar dos processos de desenvolvimento desses sujeitos, conseguidos em cooperação.

⁴⁸ Scolari (2019), com base em autores como Nancy Miller e Zygmunt Bauman, caracteriza a cultura *snack* como aquela em que a informação é marcada pela brevidade, pela miniaturização e pela efemeridade, sendo degustada/consumida em pequenas porções (a exemplo dos textos curtos como memes, tweets, cápsulas informativas etc.).

⁴⁹ Segundo Santaella (2010, p. 19) a aprendizagem ubíqua, em oposição ao ensino formal, está relacionada a processos de conhecimento “espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite”. Podendo acontecer em todos os lugares, a aprendizagem ubíqua é, como reforça a autora, “espontânea, contingente, caótica e fragmentária” (Santaella, 2010, p. 21).

Para além da manipulação dos recursos disponíveis nas plataformas adotadas no âmbito institucional, que eram novas para alguns dos estudantes, outros saberes se fizeram necessários. A necessidade de mudança de postura no novo lugar social de convivência do ciberespaço, que exigia certas formalidades, não foi percebida de imediato por todos os estudantes.

É provável que, por terem o costume de utilizar o espaço virtual como local de lazer, de convivências informais e de relações interpessoais não institucionalizadas, os estudantes tenham demorado um pouco mais para se adaptar ao AVA.

Essa associação do ambiente virtual à informalidade ficou clara quando se observou que alguns alunos se inscreviam nas salas de aula virtuais com pseudônimos e escolhas lexicais que, além de fazer alusão a condutas não apropriadas ao espaço educativo, mostrando inexperiência com a prática social formal daquele ambiente, não permitiam a identificação do discente.

Diante disso, houve a necessidade de bloquear perfis com nomes inadequados e enviar comunicados no sentido de padronizar a criação de perfis de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, adequando-os para a situação social da interação escolar institucionalizada.

Dessa maneira, passou a ser obrigatório o uso de um e-mail institucional com o nome completo do estudante, conforme os documentos apresentados na matrícula. Essa ação facilitou a identificação dos alunos por parte dos professores e ajudou alguns discentes a entender que, diferente dos ambientes informais de lazer da web, aquele espaço virtual estava reservado para a prática social educativa.

Nessa perspectiva, ao discorrerem sobre questões de letramento e interação em ambientes digitais, Dias e Novaes (2009) afirmam que

além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital. Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências (Dias; Novaes, 2009, p. 6).

O letramento digital, vinculado nesse sentido não apenas à apropriação das práticas sociais de leitura e escrita e das habilidades para a utilização adequada do espaço virtual formal, aparece associado a uma mudança no modo de viver em sociedade, na relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais (Soares, 2009). Essa mudança é uma daquelas que marcou a metamorfose pela qual passaram os sujeitos inseridos no sistema em estudo.

Como vimos no quadro 18, a questão da apropriação dessas novas práticas é mencionada em várias narrativas. Os exemplos apresentados se referem principalmente ao *Classroom* e ao *Meet*, com referência também ao Q-acadêmico (sistema institucional de dados acadêmicos do IFPI utilizado na época).

Retomo abaixo alguns dos excertos do referido quadro para uma melhor averiguação de menções à necessidade de aprender a utilizar aplicativos ou programas para realizar as atividades escolares requeridas por meio dessas plataformas:

58	N11	Jardim do Mulato	“Tive que aprender muitas coisas novas em relação a mexer nas plataformas, preencher formulários e criar slides. Infelizmente, não consegui construir minha autonomia, cheguei num estado que só consigo fazer coisas com ajuda”. (S11)
59	N17	Amarante	“Não recebi ajuda da escola, mas tive que aprender a usar o Q-acadêmico, o Google Classroom e o Meet, mas não foi algo tão difícil [...] no geral, as plataformas eram de fácil acesso.” (S17)
60	N19	São Pedro	“Com o ensino remoto, tive que aprender a utilizar novos aplicativos e plataformas, o Classroom, por exemplo, foi uma novidade na minha utilização diária.” (S19)

Fonte: elaborado pela autora.

Os excertos acima, como outras passagens em diferentes narrativas, ilustram que os primeiros passos de alguns dos sujeitos em direção a níveis de letramento necessários às práticas acadêmicas no ciberespaço passaram pela fase da adaptação, como é natural.

Entre os sentidos oriundos dos enunciados a esse respeito destaca-se, a partir do uso de construções modais como “tive que” tanto por S11 quanto por S17 e S19, a ideia de que houve não apenas necessidade, mas obrigação de aprender e dominar aquelas práticas para que fosse viável continuar cursando aquela etapa escolar.

Dificuldades e ausência de determinadas habilidades como as retratadas, ainda que se refiram ao microcosmo em estudo, vão ao encontro de críticas feitas por Ribeiro (2019, p.16) quando sugere o caráter excessivo de se “considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias” e por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016,

p. 26) que atestam que “a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito”, visto que fatores como “posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica [...] gênero, raça, língua têm impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais”. Como é de conhecimento comum, em nosso país a exclusão digital é uma realidade das classes de menor poder aquisitivo e abrange todas as faixas etárias.

De maneira distinta da apresentada por S6 no já comentado excerto 56, no qual o narrador associa diretamente o seu desempenho ao domínio dessas novas ferramentas, deixando subentendido que não obteve a performance acadêmica que costumava ter anteriormente devido a elas, outros sujeitos do grupo em estudo enfatizam a facilidade dessas mesmas plataformas, mostrando que, no sistema complexo representado pela turma, as condições iniciais distintas entre os sujeitos também se destacam com relação à familiarização com as plataformas:

Quadro 19 – Valorações positivas sobre as plataformas e aplicativos no ERE.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
66	N10	São Gonçalo	“Pontos positivos foram o tempo de entrega de atividades, a facilidade e a eficiência do aplicativo usado ” (S10).
67	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“ Não tive dificuldade em aprender a usar as plataformas e aplicativos...” (S12).
68	N14	Jardim do Mulato	“ O Classroom era de fácil acesso , porém, era muita coisa para dar conta” (S14).
69	N29	Regeneração	“ Não tive apoio de ninguém da escola e nem dificuldade em relação às plataformas... ” (S29).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, as questões de acesso e utilização do ambiente virtual de aprendizagem foram bastante problemáticas para alguns, mas nem tanto para outros. Essa diversidade de níveis é percebida no excerto 69, por exemplo, quando S29 afirma não ter tido apoio de ninguém da escola, deixando entender que pode estar se referindo ao fato de não ter necessitado de ajuda no sentido de aprender a utilizar as plataformas/ se adequar ao seu uso ou mesmo de não ter tido apoio da equipe escolar como um todo em algum outro aspecto.

Os demais comentários, nos excertos 66 a 68, atestam as opiniões dos sujeitos S10, S12 e S14 sobre a facilidade e a eficiência desses instrumentos. É interessante perceber que a análise que fazem sobre si mesmos com relação ao uso das tecnologias, que é positiva, difere daquela que fazem com relação ao que sentiam. Apesar de estarem ansiosos (S12 e S14) ou sem conseguir relaxar (S10) devido à situação geral, como vimos na seção sobre as emoções, esses estudantes se mostram otimistas no que diz respeito ao conjunto de instrumentos em uso no ensino remoto.

Esse fato pode estar ligado a fatores diversos, inclusive ao próprio comprometimento pessoal relativamente autônomo desses sujeitos com a busca de conhecimentos. S12, como vimos no tópico em que tratamos sobre o cronotopo dos ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, se deslocava para a casa de uma amiga que morava na cidade para ter acesso ao AVA, fazia as atividades e ficava atenta às aulas, mostrando seu empenho em aprender, apesar das dificuldades. S14, por sua vez, se mostra empolgado com o curso de alimentos ao rememorar suas vivências.

Buscando entender melhor a questão do comprometimento, Santos e Reis (2021, p. 81) apontam que essa variável se refere a todas as estratégias utilizadas pelo estudante “como gestor da sua (auto)aprendizagem – no contexto escolar/acadêmico e fora dele para potencializar o seu próprio percurso formativo, sua formação acadêmico-profissional e o seu sucesso escolar/acadêmico”.

Ao refletir sobre aprendizagem e ensino remoto emergencial em tempos de covid-19, os autores destacam a complexidade relacionada ao comprometimento do estudante e apontam que entre os diversos fatores envolvidos nesse comprometimento, como as relações estudante-instituição e professor-aluno, integração social e ambientação, alguns “não dependem exclusivamente dele, mas de outros agentes que contribuem para o seu percurso formativo e, por extensão, para com a sua aprendizagem” (Santos; Reis, 2021, p. 79). Nesse contexto, alguns dos nossos discentes-autores passaram por obstáculos mais difíceis.

Ainda que tenham sido atribuídos juízos de valor positivos com relação à familiaridade com o uso das plataformas, a maioria dos sujeitos que aborda esse aspecto em suas narrativas afirma que anteriormente não sabia utilizá-las, como é o caso de S11, S17 e S19 nos já comentados excertos 58, 59 e 60, ou que teve alguma dificuldade para fazê-lo.

Nesse sentido, a participação efetiva nas atividades de ensino-aprendizagem mediadas por essas plataformas foi descrita como problemática por vários estudantes:

Quadro 20 – Problemas com as plataformas e aplicativos no ERE.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
70	N13	Hugo Napoleão	“... a plataforma tinha o ponto negativo de às vezes excluir os trabalhos enviados e eu ficava sem nota” (S13).
71	N21	São Gonçalo	“... muitas das vezes o aplicativo “bugava” e não mandava as atividades ” (S21).
72	N25	Regeneração	“... a plataforma às vezes saía do ar, às vezes os arquivos não iam ” (S25).
73	N26	Hugo Napoleão	“Tive que aprender a mexer no Classroom e no Meet, aí, com a internet fraca, sempre dava uns bugs ” (S26).
74	N31	São Pedro (interior)	“No meu celular, não chegavam notificações do Google sala de aula... ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, os excertos do Quadro 20 reforçam as observações já destacadas a partir de Ribeiro (2019) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) quando refletem sobre a competência tecnológica da geração mais jovem e destacam que, mesmo que muitos tenham experiência “no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e das armadilhas tecnológicas” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 26).

Talvez seja este o caso nos trechos destacados acima quando, não conseguindo atingir seus propósitos, os estudantes afirmam que o aplicativo “não mandava as atividades” (S21), que “não chegavam notificações” (S31), que “sempre dava uns bugs” (S26), que “a plataforma tinha o ponto negativo de excluir os trabalhos” (S13) ou que “os arquivos não iam” (S25).

Essa é uma situação recorrente nas narrativas, todavia, para além das habilidades de letramento digital relacionadas ao uso das plataformas do ambiente virtual de aprendizagem pelos estudantes, existe a possibilidade de essas dificuldades estarem ligadas a erros nos recursos do *Google*, suscetíveis a instabilidades, à baixa eficiência dos dispositivos eletrônicos

utilizados ou à própria internet que, apresentando *delay*, não chegava a efetivar o envio desses materiais/ arquivos preparados pelos estudantes como deveres escolares.

No quadro 2 (no início deste capítulo), no qual exibimos menções dos sujeitos ao acesso à internet, é possível perceber no enunciado de S11 a dificuldade na concretização desses envios, problema igualmente destacado por S21 e S25 nos trechos 71 e 72 do quadro 20, e também subentendida no trecho 70, de S13.

Com relação a esse aspecto, mostramos no referido quadro 2 que além desses, diversos outros sujeitos mencionam dificuldades de acesso às aulas ou aos conteúdos postados devido à ineficiência da internet. No quadro a seguir, averiguamos de forma mais específica, algumas das razões atribuídas pelos estudantes como justificativa para essas falhas de conexão:

Quadro 21 – Fatores relacionados às falhas na Internet.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
75	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“O povoado era afastado da cidade e eu não tinha acesso à internet” (S12).
76	N25	Regeneração	“O acesso à internet era muito ruim, vivia só faltando [...] era fraca por conta de todos a utilizarem para estudo e trabalho naquele momento. Com a pandemia, necessitávamos de muita memória no celular, pois precisávamos baixar aplicativos. Tive que trocar de aparelho celular para que suportasse a quantidade de apps e melhorasse a qualidade das fotos enviadas (atividade enviada aos professores) [...]. Houve bastante dificuldade por parte da internet, todos trabalhando de casa e teria que ter espaço para todos, aparelho para todas as pessoas da casa [...] houve um pouco de impacto da pandemia porque às vezes não lembro de algo relacionado a determinado assunto” (S25).
77	N26	Hugo Napoleão	“... acesso à internet ruim, só nos dados móveis, os aparelhos emprestados...” (S26).

Fonte: elaborado pela autora.

Os excertos 75, 76 e 77, além de outros já comentados, demonstram que os problemas com a internet enfrentados pelos sujeitos do grupo em estudo estavam relacionados a fatores variados como dados móveis insuficientes, inexistência de sinal no local de residência do aluno

e quantidade excessiva de pessoas utilizando a mesma rede concomitantemente para estudo e trabalho.

Sejam diretas ou indiretas, as menções a problemas de acesso à internet aparecem em 18 das 31 narrativas que compõem o corpus e apresentam problemas similares a esses. Em oposição, 13 sujeitos afirmam ter tido um bom acesso à internet durante o ensino remoto. Essa diferença nas quantidades entre avaliações positivas e negativas, que não é tão grande, provavelmente tem ligação com os benefícios ou auxílios concedidos a alguns estudantes.

Como mencionamos em capítulo anterior, foram providenciados editais para a concessão de auxílio conectividade para alunos sem condições de acesso. Referências a esse fato são recorrentes nas narrativas, e 15 dos 31 narradores afirmam ter obtido algum benefício nesse sentido, seja pelo recebimento de dispositivo eletrônico como tablet, aquisição de chip de dados móveis ou outro auxílio não especificado no relato. A recorrência dessas referências mostra que o apoio da escola foi essencial, ajudando a minimizar desigualdades digitais de acesso à educação na pandemia.

Como apontado por Queiroz e Zuin (2023), os sentidos oriundos dessas narrativas se coadunam com elementos de um contexto mais amplo como chave sociológica para a compreensão sobre especificidades locais e sobre esferas mais abrangentes nas quais os sujeitos se encontravam inseridos.

O problema da “internet fraca” mencionado por S25 no trecho 76 do quadro anterior, por exemplo, está ligado não apenas a fatores ambientais como as chuvas ou o local onde o aluno reside (fatores mencionados por ele em outra passagem de seu relato).

Essa “fraqueza” ou lentidão parece apontar também para o fato de o aluno não possuir condições financeiras para arcar com um serviço de conexão à internet de qualidade, desvelando desigualdades sociais comuns ao capitalismo em que nos encontramos mergulhados. A menção de S25 ao espaço doméstico limitado também pode ser pensada dessa maneira, pois uma grande quantidade de pessoas residindo sob o mesmo teto com restrições de espaço também remete a um provável baixo poder aquisitivo.

Ao buscar dados sobre a situação dos alunos em documentos institucionais compartilhados na época, verificamos que o resultado de um questionário sobre o acesso à internet aplicado no campus indica que, na época da pandemia, cerca de 7% dos alunos não tinham sequer internet em casa e 16% tinham esse acesso em ambiente doméstico apenas de forma esporádica.

Às complicações já destacadas, podem ser somadas menções mais incisivas dos narradores aos desafios enfrentados ao longo do ensino remoto: “muitos problemas

psicológicos”; “aparelho ruim”; “os arquivos não iam”; “o ensino remoto dificultou”; “foi um momento triste”; “a internet não ajudava, era péssima”; “não lembro de algo relacionado a determinado assunto”; “a aprendizagem era ruim on-line”; “tive que trocar de aparelho celular”. As últimas aspas, como visto no exemplo 76, de S25, se referem à baixa qualidade (da câmera, velocidade e memória) do aparelho então disponível para acesso ao AVA, o que, segundo o relato, dificultou o envio de conteúdos digitais como fotografias e limitou a quantidade de apps que poderiam ser baixados no celular.

Além de mostrarem as condições gerais para o andamento das atividades remotas no momento pandêmico, esses trechos ilustram que os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino remoto estão atrelados a dificuldades que vão do ambiente físico à apreensão de conteúdos.

Sobre esse último aspecto, o discurso do narrador S25, no excerto 76, permite traçar um paralelo entre os trechos “necessitávamos de muita memória” e “às vezes não lembro de algo relacionado a determinado assunto”. No primeiro trecho, a memória (dos dispositivos eletrônicos) é mencionada como um dos requisitos para que fosse possível acompanhar os conteúdos ministrados. Consequentemente, uma pouca capacidade de armazenamento (ou de memória) dos dispositivos poderia levar a lacunas na aprendizagem.

Conscientemente ou não, o aluno faz essa associação quando, no final da narrativa, se refere aos impactos da pandemia ao se remeter a uma vaguidão de memória a respeito do que foi ensinado sobre determinado assunto (“não lembro...”). A falta de memória dos dispositivos é, dessa maneira, associada à falta de memória no sentido de capacidade humana para lembrar determinados fatos, ou, no caso em questão, “determinado assunto” trabalhado nas disciplinas ministradas remotamente. Como lembrar de um assunto, se não havia memória nos dispositivos para comportar tantos materiais com conteúdos a aprender ou, ao menos, memorizar?

Diante de dificuldades como as até então discutidas, os aprendizes foram buscando soluções de formas diversas para reorganizar suas rotinas. Em alguns casos, como os dos sujeitos S4, S8, S12, S28, S30 e S31, ilustrados nos excertos de 1 a 6, no início deste capítulo, vimos que a rotina de estudos no isolamento do lar não foi possível, sendo feitos deslocamentos.

Em vários casos, alguns dos quais representamos no Quadro 22, os percalços relativos aos locais para acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos que tinham (ou deixavam de ter) disponíveis para levar adiante os seus estudos foram sendo resolvidos inicialmente com a ajuda dos que estavam mais próximos:

Quadro 22 – Redes interpessoais e acesso ao ciberespaço.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
78	N3	Regeneração	“... eu estudava remotamente através do computador da minha irmã mais velha ” (S3).
79	N5	Santo Antônio dos Milagres	“ Eu usava um celular do meu pai porque nós não tínhamos condição muito boa para comprar um celular para mim” (S5).
80	N7	São Gonçalo	“... meu celular quebrou, tive que usar o da minha mãe ” (S7).
81	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“O povoado era afastado da cidade e eu não tinha acesso à internet. Todos os dias eu ia para a casa de uma amiga que morava na cidade para poder assistir às aulas com ela” (S12).
82	N28	Jardim do Mulato (interior)	“As dificuldades eram grandes por não ter internet, meu acesso à internet era na casa do meu namorado ” (S28).
83	N31	São Pedro (interior)	“A internet era ruim [...], mas eu consegui resolver indo para a casa do meu tio ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Refletindo sobre a situação pandêmica, Guedes e Rangel (2021, p. 24) apontam, a partir de Silva (2017 *apud* Guedes; Rangel, 2021) que os indivíduos são dotados de recursos individuais (ativos ou atributos físicos, financeiros, humanos e sociais) que determinam “a capacidade de enfrentamento em um cenário de adversidade incluindo-se crises sanitárias e pandemias”. O ativo social é, segundo eles, materializado por meio das redes interpessoais.

Com relação a esse aspecto, as narrativas em estudo deixam mostrar, a partir dos excertos de 78 a 83, que quando houve falha nos dispositivos ou na rede de internet, de forma dinâmica e adaptativa a rede de apoio composta pelo entorno familiar mais próximo (pai, mãe, irmã, tio) ou por outros tipos de relações sociais (namorado, amiga) foi fundamental para o rearranjo no andamento das atividades acadêmicas de alguns dos sujeitos, contribuindo para a auto-organização do sistema aluno.

Peculiaridades como essas deixam mostrar que, como um sistema complexo, a escola é aberta a trocas com o meio, e os estudantes, que também se caracterizam como sistemas complexos, possuem suas próprias redes de relações, que foram essenciais para o seu relativo equilíbrio naquele momento.

Tais situações também permitem refletir que os intercâmbios entre elementos acontecem tanto no nível mais abrangente do sistema escolar, com a entrada e saída de estudantes que chegam em determinadas condições iniciais na escola e saem dela para a sociedade com outros papéis definidos, quanto no nível individual, com essas redes de relações que interferem nas metamorfoses individuais que se desenvolvem em cada um desses sujeitos.

Por outro lado, como lembram Guedes e Rangel (2021, p.25), quando se pensa em aspectos como a “vulnerabilidade sobretudo em cenários de crises sanitárias e pandemias é perceptível que as comunidades mais periféricas e não por acaso com menor acesso aos direitos fundamentais mais elementares encontram-se claramente em maior risco e exposição”. Para que os referidos intercâmbios fossem possíveis, a exposição ao risco da contaminação foi, como se percebe em excertos como 81, 82 e 83 do quadro 22, inevitável para alguns.

Tratando especificamente do aspecto relativo aos dispositivos eletrônicos, além do apoio oriundo das redes interpessoais mencionadas, que permitiram usos compartilhados, alguns sujeitos destacam o recebimento de tablet ou outro aparelho oriundo da própria escola para o acesso às aulas. O quadro a seguir resume quais tipos de aparelhos foram utilizados e se estes eram próprios ou emprestados:

Quadro 23 – Recebimento de dispositivos oriundos da escola.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
84	N6	São Pedro	“Meu acesso à internet durante a pandemia foi muito bom, tive aparelho doado pela escola, que foi o tablet ” (S6).
85	N7	São Gonçalo	“... não tinha o celular disponível a todo momento, depois peguei o tablet emprestado da escola . Ajudou muito, tinha internet banda larga, depois, usei o chip que a escola ofertou. [...] Recebi ajuda da escola com o tablet, chip e auxílio temporário ” (S7).
86	N8	Santo Antônio dos Milagres	“Os desafios que encontrei foram o acesso à internet e o celular, o meu celular não prestava. Fiz

			um pedido para ganhar um tablet e ajudou bastante [...]. Recebi o chip e o tablet ” (S8).
87	N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	“ usava o tablet ofertado pela escola e o meu notebook [...] Recebi o chip de dados móveis e o tablet da escola ” (S16).
88	N26	Hugo Napoleão	“internet ruim, só nos dados móveis, os aparelhos emprestados [...] A ajuda da escola foi o empréstimo do tablet e o chip de dados móveis ” (S26).
89	N30	Não especificado	“ A escola me ajudou emprestando um tablet pra poder participar das aulas e conseguir acompanhar” (S30).
90	N31	São Pedro (interior)	“Minha internet era um pouco ruim, já que eram dados móveis. Durante a pandemia, eu usei um aparelho doado pela escola ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Nos excertos acima, o acento valorativo subentendido nos enunciados de S6, S7, S8 e S30 quando mencionam auxílios recebidos da escola é positivo. Ao utilizarem construções como “foi muito bom”, “ajudou muito” e “ajudou bastante”, os sujeitos significam que essas intervenções foram essenciais para a modificação de estados anteriores que não lhes eram favoráveis. S7, por exemplo, afirma que “não tinha celular disponível”, S8 diz que o “celular não prestava” e S30 precisou do tablet da escola “para poder participar das aulas”.

Ainda que haja a ciência sobre a importância das iniciativas institucionais para a reconfiguração das situações nas quais se encontravam os sujeitos, mais uma vez surge o questionamento sobre a influência do contexto situacional imediato de produção dos relatos e do interlocutor pressuposto nas narrativas quando se pensa nos juízos de valor atribuídos à instituição.

Dada a natureza complexa do enunciado, o elemento político deve ser sempre considerado. Neste caso, pode haver interferências ligadas às relações de poder e hierarquia entre os interlocutores imediatos. Me refiro à já comentada possibilidade de os estudantes, vendo a professora que lhes propôs a elaboração dos relatos como representante da instituição, terem supervalorizado esses auxílios, apesar de, repito, terem recebido a proposta de narrar suas

experiências como forma de registrar historicamente aquele período (sem a necessidade de se identificarem).

De uma forma ou de outra, com o abalo sofrido pelo sistema escolar na pandemia, a reorganização da dinâmica relacional interna precisou envolver esses auxílios materiais para que alguns alunos tivessem as condições mínimas de ali permanecerem. Com o amparo imprescindível de tais aparelhos e outros auxílios, os rearranjos sistêmicos envolveram o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais relativas a novos letramentos, levando a transformações significativas nos sujeitos.

Como apontado por Queiroz e Zuin (2022), ainda que não tenha acontecido de forma imediata, pode-se dizer que várias novas habilidades ligadas à participação nas atividades do AVA foram adquiridas pelos aprendizes do sistema como um todo, não apenas pelos sujeitos narradores. Muitos docentes aprenderam a editar vídeos, legendar, elaborar formulários eletrônicos, criar e gerenciar turmas virtuais. No caso dos estudantes, vimos no excerto 58, por exemplo, que S11 destaca habilidades como preencher formulários e criar slides.

Apesar de não mencionarem de forma direta algumas das práticas de letramento realizadas no ambiente virtual, os discentes-narradores passaram a ter como tarefas escolares corriqueiras responder formulários eletrônicos, fotografar, filmar, carregar e alimentar a sala virtual com arquivos de respostas às tarefas feitas manualmente ou na própria tela. Além disso, habilidades sociais foram sendo desenvolvidas e adequadas conforme os problemas eram percebidos e relatados (tentativas de conversar sobre assuntos alheios à aula pelo chat durante a aula no *Meet* ou os já referidos perfis de acesso com nomes impróprios são exemplos de ações adaptadas/ modificadas).

Essas rotinas ligadas ao ambiente institucional virtual, unidas a fatores como as emoções e as condições do acesso à internet e dos ambientes físicos exercem influência notável nas valorações dos sujeitos sobre o ensino-aprendizagem no ERE, como veremos a seguir.

4.3.2 Considerações discentes sobre o ensino e a aprendizagem no modo remoto

Feitas considerações sobre a internet, os dispositivos eletrônicos, os caminhos percorridos até a entrada no ambiente virtual de aprendizagem, as emoções e as habilidades de letramento retratadas nas narrativas, passo agora à verificação dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao ensino remoto como um todo, destacando também as consequências elencadas por eles como decorrentes daquela fase escolar.

Neste ponto, será necessário retornar à questão das variáveis afetivas e outros aspectos situacionais referidos pelos estudantes, pois, dada a multidimensionalidade da aprendizagem e a natureza complexa dos acontecimentos discursivos em estudo, não é possível separar esses elementos, que interagem para a emergência do sentido.

Em várias narrativas, seja de maneira clara ou implícita, os sujeitos deixam entender a impressão geral de que não aprenderam os conteúdos como deveriam no ensino remoto, dando a ele um sentido de ineficiência. Essa lacuna é atribuída, em alguns casos, à falta de motivação ou à acomodação:

Quadro 24 – Relação entre ensino remoto e motivação.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
91	N1	Amarante	“No ensino remoto me sentia sempre muito prejudicada porque me sentia acomodada , na maioria das vezes, em apenas responder os questionários e ir mexer em outras coisas no celular” (S1).
92	N2	Amarante	“... por mais que na época tivéssemos mais tempo, o aprendizado era realmente prejudicado pela falta de motivação” (S2).
93	N6	São Pedro	“A pandemia afetou minha motivação [...] influenciou meu desempenho como aprendiz” (S6).
94	N7	São Gonçalo	“O ensino remoto afetou muito a motivação. Muita coisa, muita matéria, conteúdos para fazer” (S7).
95	N8	Santo Antônio dos Milagres	“O ensino remoto afetou minha motivação , eu sentia como na obrigação e não ligava em aprender , era mais só responder as atividades” (S8).
96	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“O ensino remoto foi péssimo para mim, não conseguia fixar os assuntos da mesma forma de quando a aula era presencial. O ensino remoto me deixou acomodada na parte de estudar ” (S12).

97	N14	Jardim do Mulato	“O ensino remoto acabava atrasando muito o aprendizado. Se eu pudesse dar uma nota para essa época escolar, seria 2. O ensino remoto me desmotivou porque deixava muito a desejar” (S14).
----	-----	------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que haja destaque à falta de motivação, os problemas abordados nos excertos acima denotam sentidos bastante distintos na maneira como os sujeitos lidaram com as atividades remotas. Como se percebe no excerto 91, S1 cumpria apenas o dever de responder questionários, os quais, ao que parece, não a sobrecarregavam, pois dividia seu tempo fazendo “outras coisas no celular” aparentemente não relacionadas aos deveres demandados pela escola. S14, por sua vez, ao afirmar no trecho 97 que o ensino remoto “deixava muito a desejar” parece mostrar o entendimento de que os conteúdos não eram satisfatórios ou mesmo ministrados de forma eficiente.

Com relação ao enunciado de S7, no excerto 94, percebe-se o destaque à grande quantidade de matérias e conteúdo para fazer. Esse parece ser o motivo da desmotivação da estudante que termina deixando implícito um *ethos* de responsabilidade quando parece mostrar preocupação com a quantidade de deveres a cumprir.

Há, como se nota, uma distinção relevante entre as maneiras de ver as demandas escolares. Enquanto S7 enfatiza o excesso, S1 e S14 parecem focar na falta quando utilizam as já destacadas expressões “apenas responder questionários” e “deixava muito a desejar”. Em comum, tem-se as referências à questão da motivação, que é tratada pelos três enunciadore.

Ao refletir sobre esse tema a partir de autores como Douglas Brown e George Mouly, Lima (2010) aponta que a motivação, compreendida como uma “força interior propulsora” (Mouly, 1979 *apud* Lima, 2010, p. 117), “é uma das variáveis afetivas fundamentais para a aprendizagem do aluno” (Brown, 1997 *apud* Lima, 2010, p. 117), tratando-se de um impulso, emoção ou vontade interior que leva a pessoa a agir de determinado modo.

Como é possível observar nos três excertos, os sentimentos de acomodação e desmotivação são mencionados como fatores intrínsecos ao ensino remoto. Todavia, como foi destacado, percebem-se distinções com relação às razões para esses modos de agir e sentir nas interpretações dos sujeitos, pois como vimos no caso de S7, é destacado o excesso de atribuições para o estudante (“muita coisa, muita matéria...”) e, nas narrativas de S1 e S14, o sentido implícito é o de que não havia conteúdo suficiente.

Referindo-se especificamente à aprendizagem de línguas, Lima (2010) parte de Brown (1994) para ressaltar que a motivação intrínseca (advinda do interesse por atividades que possam satisfazer as próprias expectativas) tem efeito marcante na aprendizagem, visto que, se determinada postura surge da necessidade ou do desejo interior, ela dispensa qualquer recompensa externa, levando o aprendiz a investir tempo e esforço para atingir as suas metas.

De maneira oposta, a desmotivação está ligada à não identificação, à ausência de uma necessidade a ser satisfeita ou ao desprezo por falta de conhecimento da língua. Visões paradoxais sobre as razões da desmotivação nas narrativas de S1, S7 e S14 (falta e excesso de conteúdos/tarefas), retratadas nos excertos 91, 94 e 97, sejam elas referentes ou não à disciplina de inglês, apresentam em comum a inferência de que é entediante estudar remotamente.

Quando S1 destaca sua acomodação em responder apenas os questionários (deveres de casa obrigatórios para a obtenção de notas em algumas matérias) e “mexer em outras coisas no celular” também permite uma percepção sobre o uso desse dispositivo que parece comum a vários indivíduos da “geração do pequeno polegar⁵⁰” (Serres, 2012 *apud* Nóvoa, 2022): diante de tantas opções de lazer geralmente encontradas no celular (não necessariamente na internet, pois há modelos que já trazem jogos instalados), S1 mostra o quão difícil é manter o foco no estudo das disciplinas do currículo com a mediação de um dispositivo eletrônico que, a princípio, é mais associado ao relaxamento e ao desligamento das obrigações do que às demandas e ações formais ligadas ao ambiente virtual institucional de aprendizagem.

Refletindo sobre atitudes relacionadas às possibilidades de desvio do foco quando da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Rojo e Moura (2019, p. 26) destacam que

Conforme Leu, Coiro *et al.* (2017: 6),
As novas tecnologias de informação e comunicação em rede são complexas e requerem muitas novas estratégias para seu uso efetivo. Tecnologias de hipertexto, que incluem múltiplas formas de mídia e liberdades ilimitadas de padrões múltiplos de navegação apresentam oportunidades que podem seduzir alguns leitores para além do conteúdo importante, a menos que eles tenham desenvolvido estratégias para lidar com essas seduções.

⁵⁰ Remetendo-se às características dessa geração, Nóvoa (2022) traz a seguinte citação de Serres (2012, p. 12-13): “Estas crianças habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da tela, a leitura ou a escrita das mensagens através do polegar, a consulta da Wikipedia ou do Facebook não excitam os mesmos neurónios nem as mesmas zonas corticais que a utilização do livro, da ardósia ou do caderno. Estas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram e não sintetizam como nós, os seus ascendentes. Elas não têm a mesma cabeça”.

Além de ser percebido no enunciado de S1 por meio da aparente “sedução” à qual a estudante sucumbiu diante das outras possibilidades oferecidas pelo celular, que parece ter desviado o foco das atividades a realizar no AVA, o sentido inicialmente destacado desse ambiente virtual como espaço não eficiente, entediante, e, conseqüentemente, não apropriado para aprender fica subentendido nas comparações recorrentes entre o ensino remoto e o presencial, como pode ser observado nos exemplos do quadro a seguir:

Quadro 25 – Comparações entre o ensino remoto e o presencial.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
98	N5	Santo Antônio dos Milagres	“Para mim, as aulas on-line foram mais ou menos porque on-line a gente não aprende muito ” (S5).
99	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“O ensino remoto foi péssimo para mim, não conseguia fixar os assuntos da mesma forma de quando a aula era presencial ” (S12).
100	N22	Regeneração	“O ensino remoto afetou muito no meu aprendizado, eu sinto que se fosse presencial eu teria aprendido muitas coisas que eu não consegui aprender on-line ” (S22).
101	N25	Regeneração	“O ensino remoto dificultou um pouco com relação ao aprendizado porque não é a mesma coisa que presencial , tive que aprender diversas coisas, entre elas, utilizar a plataforma” (S25).
102	N30	Não especificado	“O ensino remoto infelizmente impactou bastante, de forma negativa. Aprendi muito pouco durante a pandemia, pois não é a mesma coisa que o presencial ” (S30).

Fonte: elaborado pela autora.

As comparações feitas nos excertos acima deixam bem clara a interpretação, por parte dos sujeitos, de que o ambiente virtual não é propício à aprendizagem. Ao afirmar, no excerto 98, que “on-line a gente não aprende muito”, S5, como outros estudantes, valora negativamente o ensino remoto, pondo em xeque a sua eficiência. Ao fazê-lo, reforça a importância do espaço físico escolar e todas as possibilidades didáticas do ensino presencial.

Subjacente a esses enunciados, verifica-se, além de uma rejeição à modalidade remota de ensino, a ideia de que as competências não são desenvolvidas em sua plenitude se estão apartadas das experiências presenciais de aprendizagem, seja nos experimentos científicos realizados nos laboratórios de disciplinas como física e química, seja nas interações com professores e colegas. As ações e interações envolvidas nestes processos remetem a Vygotsky (2007 [1934]), que destaca justamente a importância das experiências mediadas e da interação para aprendizagem.

Bastante comuns entre os sujeitos, os pontos de vista negativos sobre o ensino remoto não são unânimes. Ainda que em minoria, alguns enunciadores significam o ensino remoto ou as atividades escolares de maneira neutra ou mesmo positiva.

Nesse sentido, o uso de qualificadores e intensificadores como “muito bom”, “bem melhores” e “mais leves e dinâmicas” mostram, nos excertos 103, 104 e 105 do quadro a seguir, que as percepções dos sujeitos S6, S11 e S16 trazem aspectos que apontam para outro polo:

Quadro 26 – Outras percepções sobre o ensino remoto.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
103	N6	São Pedro	“Meu ensino remoto foi muito bom. [...] O ensino remoto não impactou meu aprendizado nem positiva nem negativamente... ” (S6).
104	N11	Jardim do Mulato	“... as aulas on-line não foram tão eficientes, mas as atividades on-line foram bem melhores por questões de ser mais fácil para tirar nota boa ” (S11).
105	N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	“O ensino remoto não afetou tanto assim minha motivação, pois acho que as aulas no ensino remoto eram mais leves e dinâmicas ” (S16).

Fonte: elaborado pela autora.

As visões retratadas nos excertos 104 e 105, de S11 e S16 apontam para aspectos considerados positivos com relação ao ensino remoto, apesar de tais vantagens estarem vinculadas ao pouco esforço que, segundo eles, era demandado pelas aulas e atividades. S16, por exemplo, caracteriza as aulas remotas como “mais leves”.

Esse sentido de leveza também pode ser atribuído ao discurso de S11 quando ele se remete a um instrumento formal de avaliação indesejado por muitos estudantes: as provas. Como vemos no excerto 104, as atividades online são consideradas melhores por serem um meio “mais fácil para tirar nota boa”. Dessa maneira, apesar de endossar os dizeres de outros sujeitos sobre a ineficiência das aulas, S11 apresenta opinião positiva com relação ao instrumento avaliativo então utilizado: as atividades on-line.

Por serem realizadas com pesquisa e terem um prazo de entrega estendido, a maior parte dos alunos respondia e entregava essas tarefas sem maiores dificuldades, obtendo resultados satisfatórios em termos de notas, mas não necessariamente com relação à aprendizagem dos conteúdos. No que se refere a esse aspecto, verifica-se que a maior parte dos sujeitos que se remete às consequências do ensino remoto deixa entender que houve lacunas com relação aos conteúdos que deveriam ter sido ensinados ou que deveriam ter aprendido. Os excertos a seguir deixam clara essa percepção dos estudantes:

Quadro 27 – Associações do ERE a lacunas na aprendizagem.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
106	N1	Amarante	“Me sinto sempre desconfortável quando os professores falam “viram no on-line”, “deveriam ter visto isso no primeiro, segundo ano”. Eu não vi esses conteúdos mais a fundo no on-line e os esqueci ou mesmo não os vi ” (S1).
107	N7	São Gonçalo	“... ficamos com muitas lacunas, falta de aprendizado... ” (S7).
108	N12	Jardim do Mulato (povoado Mulato dos Velosos)	“... tenho muita carência de base para os assuntos que são tratados agora nas aulas presenciais” (S12).
109	N13	Hugo Napoleão	“O ensino remoto [...] deixou um ano com carência de aprendizado, hoje tenho mais dificuldade para aprender os conteúdos ” (S13).
110	N19	São Pedro	“O impacto que o ensino remoto causou e vem causando é a falta de conhecimento como base ” (S19).

111	N30	Não especificado	“O impacto maior da pandemia é quando a gente não consegue responder o professor sobre algo que vimos no primeiro ano... pois acabou que esquecemos ” (S30).
-----	-----	------------------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Relativo às consequências do ensino remoto, o desconforto mencionado por S1 no excerto 106 está relacionado à ausência dos conhecimentos que os professores parecem ter como certos quando afirmam que os estudantes “viram no online”. Ao externar essa sensação e argumentar que não viu esses conteúdos “mais a fundo no online”, S1 reforça, como os colegas S7, S12, S13 e vários outros, que as estratégias educacionais desenvolvidas durante a pandemia trouxeram resultados que se mostraram aquém do que seria necessário para que fosse considerado proveitoso.

Ao mesmo tempo, a queixa de S1 revela uma cobrança que parece ser considerada por ela injusta e desproporcional, já que são exigidos conhecimentos sobre conteúdos que a estudante “deveria ter visto”, sem considerar as condições em que ela (não) teve acesso a esses saberes. A cobrança retratada pela estudante, que também parece implícita no enunciado de S30, no trecho 111, mostra, de certa maneira, uma ruptura entre o saber institucional e a experiência real vivida pelos sujeitos, já que a não-linearidade do aprender em contextos incertos como o pandêmico está sendo desconsiderada pelos próprios docentes, representantes diretos da instituição de ensino.

Diante disso, os excertos do quadro 27 também permitem remeter ao embate entre o paradigma clássico (se os conteúdos foram ministrados ou postados, logo os estudantes os assimilaram) e o reconhecimento da incerteza, da incompletude e da imprevisibilidade (Morin, 2005), que parece não ser levado em conta. Como vimos, além de testemunharem que o ensino remoto não conseguiu contemplar de maneira eficaz sequer os conhecimentos “de base”, os sujeitos retratam situações impositivas que ignoram a realidade vivida no período, cobrando deles sem considerar a referidas incertezas e imprevisibilidades.

A ausência de mediação efetiva durante o ensino remoto também pode ser associada a esses dizeres. Quando expressam que “ficaram lacunas”, “não viram os conteúdos”, “esqueceram” ou “não conseguiram acompanhar” os alunos também ilustram que a zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2007 [1934]) não foi mobilizada de forma adequada, pois faltaram interações significativas com professores e pares naquele período. Os excertos destacados no Quadro 27 e em outros ao longo deste capítulo também apontam que a própria

precariedade dos artefatos culturais (como as trocas linguageiras, os recursos didáticos, os dispositivos eletrônicos, a mediação docente) durante a pandemia podem ser apontados como fatores que impactaram diretamente o processo de aprendizagem desses sujeitos.

A necessidade de se considerar esses artefatos e os demais agentes envolvidos no entorno dos sujeitos no período pandêmico reforça a visão da aprendizagem como um sistema complexo e dinâmico que emerge das coadaptações entre esses diversos elementos e o aprendiz, que evolui e se transforma em meio a ações, interações e retroações, conforme sugerem autores como Freire (2013) e Morin (1995).

Além de mencionarem carência na aprendizagem de conteúdos básicos, como foi destacado no quadro anterior, os sujeitos também se referem a outros aspectos que consideram consequências do ensino remoto, mencionando mudanças nos hábitos de estudo, dificuldades de socialização e vício em tela, como mostram os excertos destacados a seguir.

Quadro 28 – Outras consequências do ensino remoto.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
112	N3	Regeneração	“Ao retornar para o presencial, fiquei sequelado do ensino remoto e levei quase um ano para conseguir interagir normalmente com as pessoas ao meu redor , eu tinha medo” (S3).
113	N6	São Pedro	“A pandemia afetou minha motivação porque depois disso tive dificuldade de me socializar , e isso afetou meu estado emocional...” (S6).
114	N11	Jardim do Mulato	“ Tive uma grande mudança na minha forma de estudar, que foi me tornar uma pessoa sem vontade de estudar . O ensino remoto me deixou a pessoa que sou hoje, sem o hábito de estudos e afetou principalmente o meu aprendizado” (S11).
115	N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	“O ensino remoto impactou de forma negativa no meu aprendizado, se me perguntarem o que eu aprendi nesse período, minha resposta vai ser: praticamente nada [...] impactou no meu tempo de tela, pois como era tudo no celular fiquei meio que viciada passei a interagir menos pessoalmente ” (S16).

Fonte: elaborado pela autora.

Enfatizando consequências do ensino remoto nos excertos 112, 113 e 115, os sujeitos S3, S6 e S16 apresentam de forma clara o entendimento de que o ser humano é social e de que a dificuldade para interagir decorrente da situação pandêmica é algo problemático. No trecho 112, por exemplo, S3 utiliza o adjetivo “sequelado”, deixando entender que, se está nesse estado, é porque passou por um trauma de grandes proporções. Além disso, quando afirma que levou “quase um ano para conseguir interagir normalmente”, esse narrador deixa mostrar a sua ciência de que o próprio comportamento não estava normal. Remetendo a essa mesma dificuldade para socializar depois do período de isolamento, S6 se diz emocionalmente afetada devido a essa falta de interação. S16, por sua vez, ao explicar o motivo de interagir menos pessoalmente, destaca que tal dificuldade para socializar é consequência direta do uso excessivo do celular no período do ensino remoto, que a deixou viciada.

Em uma revisão da literatura realizada em contexto internacional sobre a questão do vício em internet e o contato excessivo com as telas por adolescentes, Daşdemir *et al.* (2022) atestam que, como em nosso próprio contexto, o distanciamento social durante o período pandêmico limitou o tempo dos adolescentes com os amigos, reduziu as suas atividades recreativas e elevou o nível de tédio devido às atividades limitadas que podiam realizar em casa.

Dessa maneira, os adolescentes apresentaram maior taxa de utilização da internet durante a pandemia, fazendo com que os níveis de dependência a essa rede aumentassem durante o período do isolamento. Esse aumento no uso foi atribuído à busca de aumentar a sociabilidade, reduzir o tédio, divertir-se e lidar com os problemas emocionais. Segundo os autores, a consequência disso foi que, mesmo após a pandemia da covid-19, os níveis de dependência de internet desses jovens aumentaram significativamente.

Como foi visto nos exemplos do Quadro 28, os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino remoto na pandemia denotam, de forma geral, ideias como ineficiência, falta de motivação e inadequação do virtual para a aprendizagem. Essas percepções apontam para consequências socioemocionais, cognitivas e nos hábitos gerais (a exemplo do referido vício em telas) e de estudo dos sujeitos. A insegurança emocional de S3, por exemplo, afetou o seu convívio com os demais no retorno às aulas (“eu tinha medo”, afirma ele), dificuldade de integração social também destacada por S6 e S16 nos excertos 113 e 115. S11, por sua vez, destaca a modificação da rotina de estudos ao afirmar ter se tornado uma pessoa “sem vontade de estudar”, mostrando uma dificuldade ainda não superada no primeiro ano do retorno às aulas presenciais.

Esses excertos enfatizam, mais uma vez, que a ausência de ambientes interativos e dialógicos no período pandêmico comprometeu elementos essenciais para o engajamento em ações de aprendizagem e para a construção do conhecimento. O que se observa, de uma forma geral, é que o ensino remoto (e todos que nele estávamos envolvidos) também pode ter levado a essas marcas emocionais, sociais e cognitivas por não considerar a complexidade da vida (Morin, 1995) e a necessidade de integrar razão, emoção e contexto diante de instabilidades como a que tratamos. No próximo item, me detenho mais especificamente nas impressões dos sujeitos sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no modo remoto.

4.4 “Ouvir música e escrever”: aprendendo inglês remotamente

Tendo examinado as visões dos estudantes sobre suas experiências com ensino o remoto de uma maneira geral, destaco neste item trechos mais pontuais sobre as vivências relacionadas à disciplina de língua inglesa. Ressaltando trechos nos quais os alunos mencionam de forma mais específica aspectos ligados ao ensino ou à aprendizagem do inglês, averiguo, de forma mais pontual, os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino e à aprendizagem dessa disciplina no período pandêmico.

Para isso, são verificados juízos de valor atribuídos às ações da docente frente às dificuldades individuais e do grupo como um todo e examinadas, de forma mais específica, as estratégias e artefatos para a aprendizagem de inglês mencionadas pelos discentes como propulsoras de seu desenvolvimento linguístico. Partindo dessa averiguação, abordamos questões como autonomia, uso de artefatos culturais e outras possibilidades, inferindo teorias sobre o ensino e a aprendizagem de segunda língua subjacentes a esses enunciados e os discursos que os sujeitos refutam ou aos quais aderem quando se trata de aprender uma língua estrangeira como o inglês.

Tendo em vista as referências a esses aspectos nos enunciados, verifica-se que a leitura inicial e mais evidente que os estudantes fazem sobre suas experiências de aprendizagem de inglês quando recapitulam o ensino remoto no período pandêmico se assemelha às impressões gerais sobre o ensino remoto já comentadas em item anterior. É possível perceber nas partes destacadas dos excertos a seguir, por exemplo, que a eficiência das aulas de inglês na modalidade on-line é questionada:

Quadro 29 – Impressões gerais sobre as aulas de inglês.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
116	N27	Água Branca	“Meu estudo de inglês teve pouca frequência. Minhas estratégias eram ouvir as músicas e tentar saber em português, eu fazia tarefas da escola, procurava livros como dicionários. As aulas on-line foram menos eficientes do que as presenciais, [...]. A aula de inglês no período pandêmico, da forma que a professora explicava, deixava o mais fácil possível. [...] eu era uma aluna que não interagiu com os professores. No inglês, eu não tinha conhecimento das palavras do inglês por conta da minha escola antiga.” (S27).
117	N29	Regeneração	“Não me adaptei ao ensino, lembro de poucas aulas de inglês no Meet... ” (S29).
118	N30	Não especificado	“... durante o on-line não consegui aprender muito inglês, era muita atividade e eu não estava conseguindo me adaptar. As aulas on-line não eram eficientes para fazer perguntas, tirar dúvida etc.” (S30).
119	N31	São Pedro (interior)	“Uma forma eficaz que me ajudava aprender inglês era escutar músicas. As aulas on-line pra mim não foram muito eficazes , mas ajudou bastante. Eu tinha uma dificuldade enorme de concentração, se eu fosse avaliar em uma escala de 0 a 10 o quanto eu aprendi, eu daria 6. Essa nota é uma nota geral, mas no inglês eu aprendi muito ” (S31).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se observa nos enunciados destacados no Quadro 29, as impressões desses discentes sobre as aulas de inglês se coadunam com as opiniões negativas sobre o ensino remoto em geral, pois os estudantes afirmam que não aprenderam, que não lembram das aulas, enfim, que as aulas não foram eficazes. Ao mesmo tempo, S27 e S31 parecem querer amenizar essa valoração negativa quando, em seus relatos, retratam a prática docente ou a própria disciplina de forma positiva com afirmações como “no inglês eu aprendi muito” (S31) e “da forma que a professora explicava, deixava o mais fácil possível” (S27).

É interessante perceber também uma busca de autonomia no enunciado de S27. Ao mencionar que “procurava livros como dicionários” em suas técnicas de estudo de inglês, a

estudante demonstra uma ação autônoma, remetendo também a uma prática mais tradicional (uso do dicionário impresso, que também pode ser muito útil) em detrimento de recursos adicionais proveitosos oferecidos pelas opções dos dicionários virtuais, que apresentam ícones clicáveis com chaves de pronúncia, imagens e cenas explicativas, considerando a dinamicidade, a mudança e os sentidos que se atualizam de acordo com o contexto em que se empregam.

A busca da autonomia ensaiada por S27 é muito importante. Todavia, como destaca Dickinson (1994) ela precisa ser aprendida, e o professor tem o papel essencial de orientar os estudantes a aprenderem-na. Referindo-se à tentativa de busca autônoma da aprendizagem de um aluno que procurava memorizar um dicionário, o autor ressalta a ineficiência dessa técnica, que não envolve a compreensão de aspectos gramaticais e tampouco possibilita a elaboração adequada de enunciados.

No caso de S27, a opção pelo uso do dicionário impresso não parece ser no intuito de decorar palavras, mas pode estar ligada à instabilidade da internet mencionada em outra passagem da narrativa ou mesmo à falta de um “*learner training*” direcionado, ação que, se tivesse sido realizada efetivamente pela professora, poderia ter auxiliado a estudante na condução de estratégias autônomas de aprendizagem adicionais. Esse aspecto da falta de treinamento ou mediação é corroborado por outro trecho da narrativa, na qual a enunciativa afirma ser “uma aluna que não interagiu com os professores”.

Voltando à questão dos sentidos atribuídos ao ensino da língua inglesa, as razões para os contrastes na avaliação da disciplina e da professora retratados nos excertos 116 e 119, podem estar ligadas, como já supomos em outras ocasiões, à presença da pesquisadora-docente na sala de aula quando as narrativas foram redigidas.

Por outro lado, as avaliações sobre a (in)eficiência das aulas de inglês que estão colocadas de forma mais clara por S29, S30 e S31 podem tanto estar ligadas aos diversos fatores de interferência na aprendizagem inerentes ao cronotopo pandêmico (dificuldades de acesso ao ambiente virtual, questões domésticas, bloqueios emocionais etc.) quanto à caracterização, mesmo que indiretamente, do perfil da docente como alguém cujo trabalho não correspondeu às expectativas dos estudantes, especialmente nos trechos “não consegui aprender” (S30) e “lembro de poucas aulas de inglês” (S29).

Essas são algumas possibilidades. Como vimos em Bakhtin (2017 [1979]) e Vygotsky (2007 [1934]), diversos fatores interagem entre si na emergência do sentido, e, diante dessa complexidade, nos remetemos também a essas interpretações, que podem ser viáveis mesmo diante das já referidas dificuldades enfrentadas por todos na pandemia. Os exemplos a seguir,

já utilizados para reflexões sobre as emoções destacadas pelos discentes, também deixam subentendido um determinado perfil da docente:

Quadro 30 – Impressões sobre a docente de inglês.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
120	N8	Santo Antônio dos Milagres	“A experiência foi boa porque a professora deixava aula de inglês mais leve , mas o interesse era pouco no on-line [...]. Eu tive dificuldade em aprender porque eu não sei nada de inglês” (S8).
121	N18	Água Branca	“a nossa professora era bastante legal e passava aquela alegria para que os alunos se sentissem bem para estudar inglês” (S18).
122	N23	Regeneração	“Inglês já não me fazia muito bem, depois só piorou. Muitas das vezes, a professora alegrava os meus dias , apesar de em muitos eu me sentir inútil por não me adaptar, e o fato que pessoalmente conseguia me adaptar melhor. [...] A série Friends me ajudava muito, além de rir bastante, as músicas em inglês antigas como “Stand by me” me ajudavam bastante. Porém, depois que voltou, fiquei feliz porque inglês ficou mais fácil a cada dia que passa ” (S23).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe nos excertos 120, 121 e 122, além de outros já comentados, os juízos de valor atribuídos à docente da disciplina e à sua prática aparecem de forma direta quando positivos e indiretamente quando não o são, pois os sujeitos parecem buscar evitar imputar falhas à professora.

Apesar disso, quando os estudantes afirmam, por exemplo, que as aulas on-line foram menos eficientes que as presenciais (S27, no excerto 116) ou não muito eficazes (S31, no excerto 119), que não lembram das aulas de inglês (S29 é bem preciso quanto a isso) ou não conseguiram aprender e que havia muitas tarefas (como afirma S30 especificamente sobre a disciplina de inglês), podem estar indicando também falhas da própria docente em relação ao ensinar no modo remoto (“depois que voltou [...] ficou mais fácil”, diz S23), seja por sobrecarregar os estudantes com muitas atividades, seja por ter ministrado aulas pouco interessantes que não chegaram sequer a ser lembradas por alguns.

Esses são sentidos possíveis, e a situação geral do cronotopo pandêmico contribui para reforçá-los, já que a disposição geral dos envolvidos nas ações desse sistema escolar, que inclui a professora ministrante da disciplina no período em discussão, não era das melhores, como apontam Pereira, Alencar e Lima (2021) em seus estudos sobre os aspectos emocionais na comunidade do IFPI.

Por outro lado, essas impressões sobre as aulas de inglês e a docente também ilustram a importância das variáveis afetivas como componente do aprender, pois, como mostramos a partir de autores Aragão (2007; 2008; 2011; 2022), Ellis (2015), Krashen (2009) [1982] e Schuman (1999), os processos de aprendizagem, em sua complexidade, não separam cognição e emoção. Esse elemento, como se percebe nos excertos 120, 121 e 122, é valorizado por S8, S18 e S23.

A questão afetiva, que já discutimos em tópico anterior, é ressaltada aqui também como forma de aclarar mais uma vez que o conhecimento não é neutro nem linear e que a aprendizagem emerge das interrelações que se constroem nas trajetórias, distintas para um e para outro, e nas combinações entre saber, cultura, emoção, sensibilidade e contexto, além das próprias valorações atribuídas às experiências vividas.

No enunciado de S23 (excerto 122), a menção à influência da série *Friends* e da música *Stand by me*, ligadas a emoções positivas, mostram esse aspecto ao ressaltar que fatores afetivos relacionados a artefatos oriundos do meio cultural da língua em estudo e a valorização do saber que circula fora da escola podem se agregar ao processo educacional como “matérias-primas” a serem integradas ao conhecimento e que, em tempos de incerteza, “a vida exige estratégia e, se possível, serendipidade e arte” (Morin, 2021).

A menção à professora como mediadora emocional, feita tanto por S18 quando afirma que a professora “passava aquela alegria”, quanto por S23 (no trecho “a professora alegrava meus dias”) também nos parece importante por deixar subentendido um comprometimento com a humanização do ensino, e não apenas com o conteúdo. Esse pode ser considerado um ponto positivo.

Ainda no excerto 122, verificamos que a comparação de S23 entre o cronotopo do ensino remoto e o presencial denota sentidos opostos para um e para o outro. Ao dizer que pessoalmente conseguia se adaptar melhor, e, em outras passagens de sua narrativa, que “os anos em casa machucaram muito” (excerto 16 do Quadro 4) e que o acesso à internet “foi ficando mais difícil” (trecho no quadro 2) identifica o lar como espaço de vulnerabilidade e a escola como espaço de positividade, ideal para o reencontro com a aprendizagem.

Dessa maneira, esse sujeito significa o tempo vivido na pandemia como uma descontinuidade dos estudos e, conseqüentemente, como perda com relação ao ensino-aprendizagem, enquanto o tempo pós-pandemia é apresentado como recuperação e fluidez pois, com o retorno, “o inglês ficou mais fácil” e, “depois que voltou” S23 ficou “feliz”, como vimos no Quadro 30.

Voltando às alusões sobre a ineficiência e a pouca lembrança sobre as aulas de inglês encontradas em enunciados como os de S29 e S30, que, como dissemos, dão margem à inferência de que houve fracasso da docente ao ensinar em modo remoto, também é possível ligá-las à periodicidade das aulas síncronas no *Meet*, que aconteciam apenas uma vez ao mês, ou às ausências dos próprios alunos.

Recapitulando dados sobre a frequência dos estudantes nesses encontros síncronos mensais da disciplina em 2021 (num total de 7 encontros aproximadamente), que tinham duração de uma hora, verifica-se que sempre havia um mínimo de 10 alunos ausentes entre os mais de 40 matriculados na turma.

Seja pela pouca quantidade de aulas ministradas, pelas ausências dos alunos aos encontros síncronos, pelas falhas da professora ou pela própria situação de calamidade geral, a questão da (in)eficácia das aulas de inglês e do lembrar ou acessar conteúdos é referida direta e indiretamente em outros relatos, como os de S2 e S4:

Quadro 31 – (In)eficácia das aulas remotas de inglês.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
123	N2	Amarante	“... meu aprendizado de inglês foi bastante “eficaz” porque estudava inglês por fora da escola, e como tinha bastante tempo, conseguia estudar as matérias que mais gostava” (S2).
124	N4	Amarante	“... inglês foi mais no ano de 2023 , as aulas on-line ajudaram muito por serem gravadas” (S4).

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando os excertos do Quadro 31, uma leitura inicial nos remete a visões otimistas por parte de S2 e S4. No trecho 124, quando S4 afirma que as aulas on-line ajudaram por serem

gravadas, termina por ressaltar o ponto positivo da possibilidade de recapitulação, do estar à disposição para acesso quando fosse necessário.

Apesar disso, quando esse sujeito diz que “inglês foi mais em 2023”, ou seja, mais de um ano depois do retorno às aulas presenciais, deixa implícito que antes de 2023, ou seja, no período relativo às aulas remotas, o estudo ou o ensino de inglês não foi relevante.

O narrador S2 também vai nessa direção quando afirma, no excerto 123, que seu aprendizado de inglês foi bastante “eficaz” porque estudava inglês por fora da escola. Ao dizê-lo, afirma indiretamente que se tivesse restringido seus estudos apenas ao que foi oferecido pela escola não teria havido eficácia, deixando entender que sua aprendizagem de inglês só foi eficaz porque buscou outros meios de aprender. Com isso, S2 também deixa subentendido que tem certa autonomia em seus estudos, ao mesmo tempo em que reforça a opinião de outros colegas da turma a respeito da ineficácia das aulas remotas de inglês.

A presença dessas e de outras críticas nos discursos averiguados são muito importantes. Além de permitirem verificar pontos falhos relacionados a técnicas de ensino e aprendizagem como a solicitação de tarefas para a fixação de conteúdos, considerada excessiva por alguns dos sujeitos, esses julgamentos propiciam a visão da própria imagem pelos olhos de outrem. Nesse sentido, a alteridade que nos é constitutiva e que só é possível a partir de nossa relação com o outro vai se delineando mais claramente.

No caso específico do sistema em estudo, a sala de aula de língua inglesa, a professora se distingue dos outros sujeitos com os quais interage pelo papel de docente. Diante desse papel, que traz em si, entre outras funções, a de avaliar o outro, nem sempre é fácil avaliar os próprios atos e posturas partindo do olhar para si mesmo.

O discurso dos estudantes, envolto por questões de ética relacional, se faz, portanto, imprescindível tanto para a construção quanto para a resignificação da alteridade. Dessa maneira, as referidas críticas servem como guia para ajustes na prática didática em andamento com os grupos de alunos que atualmente estão sob a nossa responsabilidade.

Passando dos sentidos ligados à avaliação da postura docente e das práticas de ensino para as descrições dos meios de aprendizagem destacados pelos estudantes, observa-se que, entre as estratégias para aprender o inglês, atividades com músicas foram as mais citadas pelos sujeitos. Além dos trechos das narrativas de S27 e S31 nos excertos 116 e 119, destacadas no Quadro 29 deste item, enunciados como os que seguem também se referem a esse tipo de atividade:

Quadro 32 – Músicas como estratégia de aprendizagem.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
125	N2	Amarante	“No inglês, utilizava de várias técnicas de estudo, dentre elas, escutar música , escrever em inglês, jogar games em inglês, assistir séries etc.” (S2).
126	N8	Santo Antônio dos Milagres	“Minha rotina de estudo de inglês durante a pandemia não era frequente, eu pesquisava, às vezes, aulas no YouTube. [...]. As estratégias de aprendizado eficazes para inglês foram ouvir música e escrever [...] A experiência foi boa porque a professora deixava aula de inglês mais leve, mas o interesse era pouco no on-line [...]. Eu tive dificuldade em aprender porque eu não sei nada de inglês” (S8).
127	N14	Jardim do Mulato	“Eu quase não estudava inglês [...]. Mas eu sempre gostei de música pop, então facilitava o meu aprendizado ” (S14).
128	N19	São Pedro	“Minha divisão de estudos na disciplina de inglês era bem escassa, pois nunca tive facilidade nessa língua [...]. Músicas internacionais e frases motivacionais na internet foram exemplos de algumas estratégias que utilizei para me adaptar ao inglês , já que as aulas on-line não foram capazes de suprir todo o aprendizado que o presencial oferecia. Porém, a minha experiência com o inglês foi eficiente, a docente que ministrava as aulas apresentava muitas dinâmicas” (S19).
129	N25	Regeneração	“ O inglês ajudou um pouco por conta das músicas que a professora passava, que faziam com que interagíssemos” (S25).

Fonte: elaborado pela autora.

A menção feita pelos estudantes ao uso de músicas como estratégia de aprendizagem de inglês merece destaque não apenas por ter sido a mais citada. Ao refletir sobre a utilização desse artefato cultural considerando-se os variados elementos envolvidos em sua composição e as diversas abordagens de ensino/aprendizagem de línguas às quais esse tipo de atividade pode ser

associado, verificamos que atividades com músicas podem envolver aspectos embasados em teorias de ASL diversificadas, conforme já apontamos em Queiroz e Zuin (2023).

Como se sabe, a música é um elemento cultural que propicia repetições (melódicas e em refrões) que podem ajudar na formação de hábitos automáticos na língua e incentivar o treino da fala e a familiarização com pronúncias, funcionando como recurso mnemônico. Atividades dessa natureza podem, portanto ser associadas ao behaviorismo. Além disso, a identificação com determinado gosto musical pode levar o aprendiz (em especial na adolescência, como é o caso dos nossos estudantes de ensino médio) a uma “integração social e psicológica” (Schumann, 1978 *apud* Paiva, 2013) positiva com seus ídolos ou bandas favoritas e, conseqüentemente, com a cultura dos povos que falam/cantam em língua inglesa, facilitando a aquisição da língua.

Atividades desse tipo também permitem fazer associações entre informações tratadas nas músicas e diversos temas transversais que podem ser discutidos e explorados nas aulas do ensino médio, ampliando o vocabulário e conhecimentos sobre temas diversificados e sobre outras disciplinas dentro ou fora do currículo. Diante disso, as músicas também podem ser entendidas por um viés sociointeracionista, já que são artefatos culturais mediadores do contato entre o aprendiz, o idioma alvo e os aspectos culturais, históricos e sociais ligados a ele.

Ainda com relação a esse tipo de atividade, podemos refletir sobre a hipótese do filtro afetivo, visto que os exercícios com músicas geralmente propiciam um ambiente descontraído e livre de tensões, baixando o filtro afetivo dos estudantes que, estando tranquilos, ficam mais abertos ao *input* e à interação (como destaca S25 no excerto 129) e, conseqüentemente, à aprendizagem. A respeito da utilização desse componente cultural nas aulas de língua inglesa, Siqueira (2010, p. 21) aponta que

No caso do inglês, hoje uma língua de alcance global, a função da música torna-se, na verdade, ‘transcultural’, abrindo espaço para que o ‘internacional’ (re)assuma seu significado original e realmente reflita representações culturais que vão muito além das fronteiras dos países hegemônicos de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra, pois, como sabemos, o aprendizado dessa língua, dentre outras coisas, dará aos seus aprendizes acesso a um mundo multicultural e de diversidade étnica.

A utilização desse material autêntico, como destaca Siqueira (2010), permite levar à sala de aula elementos importantes de diversidade cultural que nem sempre têm visibilidade por não serem advindos de países hegemônicos. Em nosso caso, a variedade na origem desses artefatos culturais é sempre considerada.

Como é possível perceber nas narrativas, é recorrente a utilização de recursos multimodais e digitais (música, games, vídeos) pelos estudantes como formas de aprender inglês em contextos reais. Retratando o uso desse idioma em atividades cotidianas e culturais, os sujeitos deixam mostrar o reconhecimento e a vivência da língua como prática social e não como objeto escolar descontextualizado. Dessa maneira, a sala de aula online não é tida como a única fonte ou lócus de aprendizagem.

Assim como nos excertos do Quadro 32, no qual os estudantes destacam a utilização de músicas como meios facilitadores da aprendizagem, remetendo-nos a pressupostos teóricos sobre a aprendizagem de línguas como os destacados por Paiva (2013), é possível identificar trechos que possibilitam inferir sentidos a respeito das predisposições (ou dificuldades) dos sujeitos para a aprendizagem do idioma:

Quadro 33 – Predisposição para a aprendizagem de inglês.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
130	N7	São Gonçalo	“Estudo de inglês era só através do Classroom, frequentemente só quando tinha trabalhos [...] As dificuldades de inglês são porque eu nunca consegui aprender inglês até hoje, sempre tive dificuldade e ainda não tinha auxílio de um professor pessoalmente, foi horrível, como em muitas matérias” (S7).
131	N9	Água Branca	“Na matéria de inglês eu não sentia nenhuma dificuldade , gostava da matéria e acompanhava tudo” (S9).
132	N15	Não especificado	“... a única forma que eu mais tinha contato com inglês era com jogos on-line e músicas. [...] Nas aulas de inglês, para o estudo sempre buscava videoaulas no YouTube, mas de certa forma não tinha dificuldade na matéria ” (S15).
133	N20	Água Branca	“Minha rotina de estudos na matéria de inglês era muito boa, pois eu sei falar inglês, e fora os estudos da escola eu gostava muito de estudar outros conteúdos de inglês. Na pandemia, eu consegui consolidar o meu inglês e sou já praticamente fluente. Na matéria de inglês, eu não costumava procurar os conteúdos para estudos, pois eu já sabia bastante coisa, e tudo que precisava era

			responder questões que eu já sabia [...]. Eu aprendi muito da língua inglesa na pandemia pelo meu próprio estudo [...]. O inglês tem esse lugar na minha vida, ele me ajuda a esquecer de muita coisa ruim e me faz sentir melhor” (S20).
134	N24	São Francisco do Maranhão	“Eu assistia muitas aulas de inglês no YouTube para me aperfeiçoar mais... ” (S24).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, os narradores S9, S15 e S20 deixam entender que têm facilidade ou se identificam com o inglês. S20 vai um pouco além quando afirma que o contato com o idioma o conforta, deixando implícito que se identifica com a cultura vinculada a essa língua. S24 também deixa entender, no excerto 134, que já possui uma base de conhecimentos, pois afirma que as aulas de inglês que assistia no YouTube eram uma forma de se “aperfeiçoar mais”.

No polo oposto, temos no excerto 130 o relato de S7, que declara sempre ter tido dificuldades com o idioma e ter sentido falta de um acompanhamento mais próximo de um professor. Esse exemplo corrobora mais uma vez a importância da mediação de um outro mais competente para ajudar a atingir objetivos de aprendizagem (Vigotski, 2007 [1934]).

Além das associações teóricas com estudos sobre a aprendizagem de línguas feitas pela análise de excertos anteriores, onde já são identificados aspectos de natureza sociointeracionista, os sentidos oriundos dos relatos dos discentes possibilitam reforçar as remissões à teoria sociocultural de Vygotsky em outros momentos.

Em trechos como 135 e 136, a seguir, nos quais S3 e S17 se referem aos diálogos entre os colegas da turma ou à “conversação com pessoas que gostavam” fica claro o sentido de valorização que atribuem às interações com pessoas ao redor e ao uso de artefatos culturais para a aprendizagem. No tocante aos últimos, vimos em trechos anteriores que os sujeitos destacam a escrita, games, séries e músicas. Destaco desta vez as menções a diálogos, ao aplicativo Duolingo e à própria escrita:

Quadro 34 – Artefatos culturais e aprendizagem de inglês.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
135	N3	Regeneração	“Nas aulas on-line de inglês aprendia bastante com os diálogos que a professora fazia com os meus colegas de turma , embora eu fosse tímido

			para conseguir interagir com os demais alunos” (S3).
136	N17	Amarante	“Para estudar inglês, além das aulas, eu gostava de praticar também pelo Duolingo e por conversação com pessoas que gostavam . Para mim, escrever, ouvir e repetir era a melhor forma de aprender [...]. Eu adoro inglês, então, por isso, as aulas eram boas da mesma forma” (S17).
137	N18	Água Branca	“ Estudava inglês na escola e jogava Duolingo . Os modos que eu conseguia aprender frequentemente era nas atividades escolares [...]. O aprendizado de inglês foi muito importante para todos, a nossa professora era bastante legal e passava aquela alegria para que os alunos se sentissem bem para estudar inglês” (S18).

Fonte: elaborado pela autora.

Além de remeterem a aspectos da teoria sociocultural, as menções ao Duolingo⁵¹ feitas por S17 e S18 nos trechos 136 e 137 são importantes para refletir sobre a questão da gamificação. Pesquisando sobre jogos e aprendizagem de línguas mediados por dispositivos móveis, Shortt *et al.* (2023) destacam que o Duolingo é uma das ferramentas de aprendizagem mais influentes e dominantes do momento, estando imbricada a resultados de aprendizagem positivos que podem ser relacionados, entre outros aspectos, à motivação, ao engajamento e ao prazer atribuídos ao aspecto lúdico característico do jogo.

Além desses aspectos, o Duolingo oportuniza o treino das habilidades linguísticas da fala, da escrita, da leitura e da compreensão auditiva, bem como a interpretação de pequenas histórias, apresentando também muitos exercícios de organização sintática tipicamente estruturalistas.

Como apontado em Queiroz e Zuin (2022), o Duolingo foi sugerido no contexto do sistema escolar em estudo como atividade para incentivo à autonomia, visando também à “valorização de tempos e espaços não formais” (Nóvoa, 2022) e ao ensino do inglês com base na exploração dos diversos empregos desse idioma nas culturas juvenis, conforme previsto na BNCC.

⁵¹ Popularizado como instrumento informal de ensino e aprendizagem de idiomas, o Duolingo foi incorporado às esferas acadêmicas formais e institucionalizadas brasileiras com a inserção do Duolingo English Test (DET) entre os exames de proficiência reconhecidos pela Capes no ano de 2023. Conf. https://dpg.unb.br/images/CAPES_PRINT/Profici%C3%A2ncia_-_Oficio_e_juntada_de_documento.pdf.

A menção dos aprendizes à escolha do jogo para ampliar seus conhecimentos de inglês pode implicar numa adesão à sugestão feita pela docente e, conseqüentemente, ao discurso de que estando confortáveis e abertos ao input, os estudantes aumentam as possibilidades de aprendizagem.

Nessa direção, volto à menção de S2 aos *games* em inglês, no trecho 125, para ressaltar que, conforme aponta Coscarelli (2016) com base em James Paul Gee, os jogos (em geral) precisam ser levados mais a sério, já que são recursos pedagógicos que aliam aprendizagem e prazer, aspectos que nunca deveriam ser separados, pois

se aprende melhor o que se aprende com alegria, com envolvimento e motivação. Os jogos desenvolvem memória, criatividade, raciocínio, solução de problemas, bem como ajudam os jogadores a lidar com a frustração e a trabalhar colaborativamente, promovendo a socialização e o sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade (Coscarelli, 2016, p. 13).

Como destaca a autora, os jogos como recursos pedagógicos apresentam vantagens de alta relevância. Nessa mesma direção, abordando a questão dos jogos ao refletir sobre letramentos em espaços virtuais, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) destacam a importância do letramento em jogos para a aprendizagem. Segundo os autores, o letramento em jogos é, na verdade, um “macroletramento”, pois envolve habilidades linguísticas, espaciais, multimidiáticas e cinestésicas.

Para além da adesão a determinados discursos sobre meios úteis para a aquisição de línguas, o uso recorrente de recursos de aprendizagem fora do ambiente institucional por parte dos alunos-autores pode estar indicando também que o desequilíbrio sistemático da instituição escolar naquele período promoveu, em alguns sujeitos, abalos que os levaram a tentativas de reequilíbrio em relação aos seus papéis como aprendizes, já que não consideravam as aulas online eficientes.

Esse aspecto remete a Morin (2021) quando destaca que, diante de situações que causam abalos em um sistema, as diversas partes do todo se metamorfoseiam para dar lugar a uma adaptação e conseqüente renovação de aspectos no sistema como um todo. Com relação à nossa própria prática, é possível afirmar que, após a pandemia, a diversidade nas atividades de aprendizagem passou a ser relativamente mais ampla, sendo incorporadas no dia a dia recursos que, em nosso caso, não recebiam tanta atenção antes do ensino remoto, como os jogos do Wordwall e do Baamboozle.

Não é nosso intuito analisar o uso das estratégias e recursos de aprendizagem de inglês utilizadas pelos sujeitos narradores durante o distanciamento social com ênfase em dados

quantitativos, já que o objetivo é averiguar os sentidos atribuídos por eles ao ensino e à aprendizagem de inglês no modo remoto. Todavia, para melhor ilustrar essas ocorrências, trago a seguir um gráfico que remete a esse aspecto, mostrando a quantidade de menções a esses agentes.

Figura 12 – Estratégias e recursos para a aprendizagem de inglês.



Fonte: elaborado pela autora.

Como mostra o gráfico, as menções dos estudantes às estratégias e recursos de aprendizagem de inglês ao longo do ensino remoto incluem atividades ora ligadas ao ambiente formal, referentes às já mencionadas orientações pedagógicas institucionais que impunham a postagem de uma tarefa a cada aula ministrada, ora ao ambiente informal. Resumidamente, pode-se dizer que, em ordem decrescente, as estratégias de aprendizagem de inglês ao longo do ensino remoto incluíram as seguintes atividades: ouvir músicas, responder os exercícios da escola, assistir videoaulas, assistir séries, jogar Duolingo ou outros games, escrever, traduzir, repetir, conversar.

A menção a atividades de natureza tão variada, que evoca a complexidade e dinamicidade dos elementos envolvidos no ensino remoto, remete à questão da importância e complementaridade das diferentes vias e fatores que levam à aprendizagem de uma língua, conforme destacado por Larsen-Freeman (1997), e também deixa clara a complexidade dos

próprios sujeitos envolvidos, que buscaram, cada um à sua maneira, alternativas viáveis para levar adiante os seus estudos de inglês.

É possível visualizar no gráfico que os sujeitos também citam com frequência os exercícios escolares, que ficam em segundo lugar entre as estratégias de aprendizagem mais mencionadas. Essas tarefas geralmente consistiam em propostas de leitura de pequenos textos sobre temas transversais e resolução de questões sobre o conteúdo e o tema tratados, além de produções escritas simples e exercícios gramaticais. Os excertos a seguir ilustram algumas menções a essas tarefas de inglês no ambiente virtual de aprendizagem:

Quadro 35 – Tarefas de inglês no AVA.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
138	N6	São Pedro	“Minha rotina em inglês era razoável. Me superei nas tarefas da escola e ouvi músicas, minhas aulas de inglês foram eficientes . Meu ensino remoto foi muito bom” (S6).
139	N7	São Gonçalo	“ Estudo de inglês era só através do Classroom, frequentemente só quando tinha trabalhos ” (S7).
140	N10	São Gonçalo	“A rotina de estudos de inglês durante a pandemia acontecia através da escola. As estratégias de aprendizagem foram ótimas, através de atividades, músicas, entre outras . As aulas on-line foram menos eficientes que as presenciais. Na matéria de inglês, as experiências de aprendizado foram ótimas ” (S10).
141	N13	Hugo Napoleão	“... só praticava inglês nas aulas via Meet, às vezes praticava no Duolingo. As aulas on-line foram apenas um meio de não perder o ano. As experiências com o inglês foram razoáveis, pois eu nunca fui muito bem em inglês [...]. Quase não faltava nas aulas e uma das que eu procurava interagir era a de inglês , achava as atividades de inglês umas das mais fáceis” (S13).
142	N22	Regeneração	“... eu estudava inglês apenas durante as aulas e quando havia atividades. Minha aprendizagem no inglês era fazendo tarefas da escola e escutando música , pois eu gosto bastante de escutar, e também assistindo séries legendadas, mas era

			raramente. [...] O aprendizado de inglês durante a pandemia era ótimo, uma aula discursiva e interessante também ” (S22).
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Predominantes como tarefas “de casa” a serem realizadas em horário distinto do encontro virtual da professora com a turma, os exercícios de interpretação de texto, bem como os de gramática, com viés estruturalista, parecem ser bastante valorizados, pois são mencionados entre as principais estratégias de aprendizagem pelos estudantes. Como vemos nos excertos 140 e 142, S10 e S22 chegam a utilizar o adjetivo “ótimo” para se referir às experiências de aprendizagem do idioma naquele período, deixando implícito que as atividades da disciplina não lhes causavam maiores problemas.

Esse sentido de facilidade ou simplicidade é reforçado por S6 (trecho 138), quando afirma ter se superado nas tarefas, e por S13 (trecho 141), que posiciona as tarefas de inglês entre as mais fáceis. Ao mesmo tempo, o enunciado de S13 permite inferir que o ensino remoto talvez não estivesse sendo levado a sério, pois externaliza que “as aulas on-line foram apenas um meio de não perder o ano”, deixando entender com o uso do advérbio restritivo “apenas” que havia o cumprimento de um “estar ali burocrático”, mas que objetivos importantes da escola como ensinar, integrar, incentivar, disciplinar e (trans)formar poderiam não estar sendo cumpridos.

Considerando-se a situação geral de temor e pessimismo predominante entre os membros do sistema escolar, talvez visões mais otimistas sobre tal ou qual aspecto ou disciplina possam ser considerados imprevisibilidades. Por outro lado, exemplos com visões positivas também mostram que as propriedades individuais dos sujeitos como elementos desse SAC têm nuances próprias que dependem das suas inter-relações, como sistemas que também são, mas que devem ser observadas levando em conta as características do todo do qual fazem parte. Essas peculiaridades nos levam mais uma vez ao reconhecimento de que, como destaca Morin (2021, p. 88), “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”.

Os trechos com menções às atividades de inglês realizadas no ciberespaço institucional escolar ilustrados no Quadro 35 também permitem reflexões sobre uma escolha lexical comum nas narrativas: a palavra “só”. Como vimos no excerto 139, S7 chega a afirmar que seu “estudo de inglês era só através do *Classroom*, frequentemente só quando tinha trabalhos”. S13, por sua

vez, “só praticava inglês nas aulas do *Meet*” e S22 estudava “apenas durante as aulas e quando havia atividades”.

O uso do advérbio “só” e de sinônimos como “apenas” e “somente”, que possuem valor restritivo e denotam exclusão, parece reforçar que uma boa parte dos estudantes não buscava outros espaços ou situações para a aprendizagem do idioma. Além dos trechos 139, 141 e 142, extraídos das narrativas de S7, S13 e S22 e já destacados acima, esse sentido de restrição pode ser ilustrado nos seguintes excertos:

Quadro 36 – Restrições do AVA como fonte de estudos.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
143	N1	Amarante	“... meus estudos de inglês ocorriam só através da escola ” (S1).
144	N9	Água Branca	“Minha rotina de estudo durante a pandemia era somente através da escola [...] . Não achava eficaz e não conseguia aprender nada através das telas. Muitas vezes eu nem assistia às aulas por não aprender nada, me faltava motivação e por isso eu só empurrava com a barriga as tarefas, aulas etc.” (S9).
145	N11	Jardim do Mulato	“... minha rotina de estudos de inglês era apenas através da escola . Ouvir músicas foi minha estratégia de aprendizagem de inglês, além de também passar um tempo traduzindo palavras que eu tinha dúvida [...] A minha única dificuldade na disciplina de inglês era conseguir traduzir as palavras” (S11).
146	N16	São Pedro (povoado Lagoa Seca)	“Não tinha uma rotina de estudo fixa, só estudava pelas aulas on-line e quando eram passadas atividades ” (S16).

Fonte: elaborado pela autora.

Observando o trecho 143, 144 e 146, verificamos que S1, S9 e S16, ao optarem pelas escolhas lexicais “só” e “somente” delimitam como o único cronotopo legítimo da aprendizagem a escola institucionalizada, mesmo que esta funcione remotamente, pois não há menção a práticas autônomas, culturais ou espontâneas. S9, por exemplo, afirma que “não

conseguia aprender nada através das telas” e que “só empurrava com a barriga”, reforçando sua desmotivação.

Dessa maneira, esses sujeitos se mostram subordinados a um cronotopo de ensino-aprendizagem verticalizado e dependente da mediação escolar, visto que retratam apenas receber o conteúdo, sem criar outros percursos de aprendizagem. No trecho 146, ao afirmar que “não tinha uma rotina de estudo fixa” e só estudava “quando eram passadas atividades”, S16 também mostra que seu tempo de estudo não é marcado por uma rotina estruturada, mas por respostas a demandas escolares episódicas.

No caso do trecho 145, apesar de S11 afirmar que estuda inglês “apenas através da escola”, verifica-se que o cronotopo se desloca levemente: embora a escola ainda seja o ponto de partida, a estudante insere práticas pessoais e culturais, como ouvir músicas e traduzir palavras, mostrando, dessa maneira, uma tentativa de reapropriação do tempo e do espaço de aprendizagem com a criação de um ambiente de instrução informal a partir da inserção dessas práticas. Ainda assim, a dificuldade de “conseguir traduzir as palavras” revela limites na mediação pedagógica naquele cronotopo, valorizando, ao mesmo tempo, a ideia da construção coletiva do conhecimento.

Escolha lexical recorrente nesses enunciados, o vocábulo “só” apresenta um interessante deslizamento de sentidos quando passa do “só”, advérbio restritivo, para o “só” adjetivo, que denota solidão. Essa alternância do “só” para o “sozinho” parece ser pertinente para ilustrar um sentimento predominante em alguns sujeitos que, apesar de estarem próximos de seus familiares em ambientes domésticos que em alguns casos eram compartilhados por muitas pessoas durante a pandemia, sofriam de solidão:

Quadro 37 – Solidão.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
147	N3	Regeneração	“Embora eu tivesse a facilidade de aprender podendo ver e rever as aulas, eu estava incompleto, sozinho na minha torre ” (S3).
148	N7	São Gonçalo	“O desafio foi ficar trancada, sem os amigos , sem ir a lugares de costume, foi horrível [...] sem ver quem eu amava ou sair para lugares que eu amava, foi uma solidão obrigatória , causou desânimo nos estudos, foi uma tortura psicológica” (S7).

Fonte: elaborado pela autora.

A metáfora da torre, utilizada por S3 no excerto 147, é bastante sugestiva. Além de remeter ao isolamento e à solidão impostos por fatores sobre os quais não se tem controle, tal qual no conto de fadas de Rapunzel, o cronotopo da torre evoca, concomitantemente, a ideia de prisão, separação, afastamento e estados afetivos de saudade, tristeza e angústia. Esses direcionamentos semânticos também podem ser percebidos no trecho 148, quando S7 afirma que “foi uma solidão obrigatória”.

O sentido de “só”, já substituído pelo vocábulo sozinho (a), também permite refletir sobre autonomia. Com relação a esse aspecto, destaco as diferenças entre as narrativas de S7 e S11 e a de S21, que ilustram situações opostas com relação à tomada de atitudes referentes à própria aprendizagem:

Quadro 38 – Ensino Remoto e os caminhos (in)completos da autonomia.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
149	N7	São Gonçalo	“Meu estado emocional em alguns momentos estava péssimo, a dificuldade de aprender sozinho desanima muito” (S7).
150	N9	Água Branca	“eu tive que aprender a ter autonomia porque era a única forma de aprender ” (S9).
151	N11	Jardim do Mulato	“Infelizmente, não consegui construir minha autonomia, cheguei num estado que só consigo fazer coisas com ajuda ” (S11).
152	N21	São Gonçalo	“Na minha rotina de estudos, eu sempre pegava os assuntos com algum colega e procurava videoaulas no YouTube, era o mesmo com inglês. [...] eu sempre tive um esforço maior em inglês, pois é uma das minhas matérias preferidas [...] sempre tentei aprender sozinho , principalmente com inglês” (S21).

Fonte: elaborado pela autora.

Como se percebe, os sujeitos significam de maneira distinta o aprender só/ sem auxílio. Nos excertos 149 e 151, por exemplo, S7 e S11 enfatizam aspectos negativos do aprender só, considerado uma dificuldade causadora de desânimo para a primeira e um obstáculo para S11,

que afirma não ter conseguido construir autonomia. De maneira distinta, no trecho 150 S9 atribui à autonomia a única forma de aprender, deixando subentendido, como muitos dos narradores, que as aulas remotas não eram suficientes ou eficazes para que sua aprendizagem se efetivasse. S21, por sua vez, mostra, no excerto 152, que sempre esteve ativa na busca de conhecimentos ao procurar ajuda de colegas e de aulas no Youtube, mostrando-se positiva diante de tais atitudes. Além do aspecto da autonomia, a narrativa de S21 também deixa mostrar a questão do afeto quando associa a dedicação maior em inglês ao gosto que tem pela disciplina.

Ao refletir sobre histórias de aprendizes bem-sucedidos, Paiva (2010) destaca a importância de se ter habilidades para administrar a própria aprendizagem. Segundo a autora, aprendizes exitosos apresentam como uma característica marcante a capacidade de percepção de propiciamentos (*affordances*⁵²) e de ação no ambiente em que se encontram, conseguindo, dessa forma, incrementar sua aprendizagem.

Fragmentada por estar sendo vivida em espaços domésticos marcados por contingências como a falta de internet, de mediação e de rotina, a aprendizagem (especialmente a de inglês) dos sujeitos aqui tratados deixou de ser um encontro de construção coletiva no espaço físico da escola para se tornar uma prática solitária e, ao mesmo tempo, dependente de ações desenvolvidas na busca da autonomia.

Diante disso, quando recorreram a músicas, traduções pessoais, vídeos, e outros recursos, os sujeitos procuraram reconstruir seu cronotopo de aprendizagem transformando-o em um espaço-tempo mais híbrido, fluido e afetivo, buscando auto-organizar-se.

Nesse sentido, como destaca Morin (2021, p. 118), a autonomia é “inseparável da ideia de auto-organização” e “depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social”. Insatisfeitos com o que lhes era oferecido pela escola, alguns sujeitos parecem ter sido impulsionados pelas problemáticas da situação, que terminaram levando-os a tomar atitudes como as mencionadas acima, numa busca de gerenciar estratégias que aprimorassem o desenvolvimento da própria aprendizagem.

Esse gerenciamento incluía, em alguns casos, planejar e adequar os horários de estudo conforme a situação do ambiente físico em que se encontravam, como mostram as passagens do Quadro 39:

⁵² Para Gibson (1986), o conceito de *affordance* está ligado à possibilidade de ação disponível no ambiente para um indivíduo, independentemente da capacidade que ele tenha de perceber essa possibilidade. Conf. <https://cs.brown.edu/courses/cs137/2017/readings/Gibson-AFF.pdf>.

Quadro 39 – Ações para a auto-organização.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
153	N1	Amarante	“... precisei usar inúmeros meios para conseguir sanar minhas dúvidas. Tive que fazer muitos planejamentos e tentava estudar sempre em horários de silêncio na casa ” (S1).
154	N17	Amarante	“Minha forma de estudar mudou, pois tinha que procurar formas de entender que iam além do que o professor explicava ” (S17).

Fonte: elaborado pela autora.

Assumindo a responsabilidade pela própria aprendizagem, S1 e S17 se envolvem com a tomada de decisões que se mostraram necessárias para chegarem aos seus objetivos: estudar nos horários de silêncio da casa e buscar formas de entender que iam além da explicação do professor.

Conforme aponta Paiva (2010), em contextos de aprendizagem de língua estrangeira onde há pouco contato com o idioma, o aprendiz precisa contar com seus próprios propiciamentos: motivação, autonomia, agenciamento. Ao refletir sobre os dados oriundos de narrativas de aprendizagem do projeto AMFALE⁵³, a autora também destaca que é comum a visão dos aprendizes de que a sala de aula geralmente “não oferece os propiciamentos necessários para a aquisição de uma outra língua” (Paiva, 2010, p. 156), o que leva esses alunos a buscá-los em ambiente externo à escola. Nessas análises, Paiva (2020) não parte de reflexões de aprendizes em situações de emergência, como é o caso dos enunciados aqui tratados, porém verificamos similaridades.

No caso das narrativas aqui estudadas, esse aspecto pode ser notado com a menção, por parte dos sujeitos, da busca por outros espaços de aprendizagem, mesmo que ainda em ambientes virtuais. Tendo as aulas de inglês das turmas regulares de ensino médio nos campi do IFPI carga horária anual reduzida de 40 h/a, o incentivo à autonomia dos alunos torna-se uma ação indispensável.

⁵³ Composto por um corpus de narrativas de aprendizes e de professores de línguas, o projeto AMFALE (Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras) é coordenado pela própria autora Vera Meneses.

Nesse sentido, lembramos que, segundo Zacharias (2016, p. 28), “a configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos”.

Como vimos nos trechos 149 e 151 do Quadro 38, retirados das narrativas de S7, que teve dificuldade de aprender sozinha, e S11, que só consegue “fazer coisas com ajuda”, nem todos foram capazes de desenvolver autonomia. As razões são plenamente justificáveis: S7, além de ter que trabalhar (ela não especifica que trabalho seria esse), vivia o que classificou como “tortura psicológica”, S11, por sua vez, não sentia motivação para estudar.

De maneira distinta, alguns outros sujeitos ilustram iniciativas próprias de busca por conhecimentos adicionais “fora dos conteúdos da escola”, seja pelo Youtube, como afirmam S8, S15, S24 e S21 nos excertos 126, 132, 134 e 152, ou pelo próprio estudo em outras fontes.

Entendendo a autonomia como um sistema adaptativo complexo, Borges e Rabelo (2016) apontam para o caráter imprevisível e caótico do processo de autonomização. Com base em Scharle e Szabó (2000 *apud* Borges; Rabelo, 2016), os autores assinalam que, para fomentar a autonomia entre os aprendentes, são necessárias etapas que passam pela conscientização, mudança de atitude e transferência de responsabilidade.

Nesse sentido, Paiva (2005) advoga que a autonomia na aprendizagem de LE é um sistema complexo e adaptativo, visto que se caracteriza pela capacidade de adaptação às condições impostas pelo ambiente, condições essas que são distintas e variáveis. Além dos enunciados de S7 e S11, discursos de outros estudantes também mencionam a questão da autonomia, associando-a, por vezes de forma bem direta, às circunstâncias do ensino remoto emergencial:

Quadro 40 – Implicações do ERE no desenvolvimento da autonomia.

Número do excerto	Narrador	Localidade	Trecho
155	N6	São Pedro	“Não consegui construir minha autonomia porque meu aprendizado foi remotamente ” (S6).
156	N7	São Gonçalo	“Para aprender a usar os aplicativos foi fácil e ajudou muito, não consegui muito ter autonomia, precisando muito de ajuda , meus amigos e professores me ajudaram muito” (S7).

157	N17	Amarante	“Não acho que eu tenha desenvolvido autonomia de aprendizado, e sinto que a disponibilidade de alguns professores não era tão boa. Era bem difícil conversar com eles...” (S17).
-----	-----	----------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível verificar no trecho 155, S6 atribui o não desenvolvimento da sua autonomia ao fato de seu aprendizado ter sido de forma remota. Essa imputação traz em si o sentido de que, sendo o ensino remoto empecilho para a construção da autonomia, talvez os propiciamentos relativos a artefatos culturais como as músicas (que esse sujeito afirma em sua narrativa que ouvia) não tenham sido percebidos ou que as diversas possibilidades educativas das mídias já não faziam parte da vida de S6.

De fato, revendo essa narrativa na íntegra, encontramos um trecho em que S6 afirma que as ferramentas novas influenciaram seu desempenho. O enunciado de S6, ao reforçar a ausência de capacidade para o desenvolvimento de estratégias autônomas, corrobora mais uma vez que o enfrentamento de questões emocionais e mentais (também mencionadas nessa narrativa) foi um fator impeditivo agravante para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos no cronotopo pandêmico.

Em relação ao trecho 156, observa-se que S7 mostra não ter conseguido desenvolver sua autonomia de forma plena. Diferente de exemplos como os de S8, S11 e S27, que, a princípio, tiveram dificuldades com as plataformas e aplicativos, a estudante aborda em seu discurso a facilidade na lida com essas tecnologias, porém, ressalta a importância das relações interpessoais (amigos e professores) para seguir adiante com sua tarefa de aprendizagem.

Como lembram Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65), “as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais”, e algo que parece fácil para um indivíduo ou grupo de estudantes pode parecer mais difícil a outro indivíduo ou grupo.

Em vários dos enunciados destacados neste capítulo, verificamos que professores e amigos com habilidades tecnológicas mais avançadas parecem ter desempenhado um papel importante para o andamento dos estudos dos sujeitos, cujos relatos também retratam, além das contingências tecnológicas, como o cronotopo pandêmico foi atravessado por reveses emocionais e sociais e por incertezas ao longo do isolamento em um espaço doméstico que precisou ser transformado em sala de aula e como o desenvolvimento dos aprendizes está vinculado aos processos de mediação cultural e às interações sociais.

A heterogeneidade que se percebe em termos de habilidades tecnológicas dos sujeitos também se mostra presente com relação aos sentidos sobre a disponibilidade geral dos docentes e sua atuação como mediadores. O apoio que S7 afirma ter tido, por exemplo, se contrapõe à ideia de não disponibilidade do professor ilustrada no enunciado de S17, que afirma ter sido “bem difícil conversar com eles” por não estarem disponíveis.

Apesar desses percalços, o problema do atendimento ao aluno foi contornado por alguns docentes através de um plano B que, embora dividisse opiniões sobre a extrapolação da carga horária de trabalho, se mostrou bastante eficiente: o uso do aplicativo *WhatsApp* como espaço educativo e de propiciamentos relativos a suporte emocional. Ao revisarem trabalhos sobre a temática das emoções imbricadas ao uso de tecnologias, Aragão e Ferreira (2022) se referem a achados como o de que metodologias mediadas por tecnologias como essa são vistas pelos estudantes como lazer, e não como estudo, e esse fato os motiva a participar das atividades propostas, promovendo a aquisição linguística.

Na disciplina de língua inglesa, o aplicativo em questão foi utilizado para agilizar alguns procedimentos. Mesmo com a *Classroom* relativamente organizada com materiais e ícones de acesso às aulas, eram feitos envios de materiais em PDF e links que, apesar de parecerem redundantes, agilizavam o andamento das atividades quando postadas também no *WhatsApp*.

Durante a pandemia, os grupos de *WhatsApp* também eram uma boa maneira de incentivar os estudantes a buscarem, de forma autônoma, aspectos significativos que envolvessem a língua inglesa levando em conta seus interesses e contextos de estudo mais específicos.

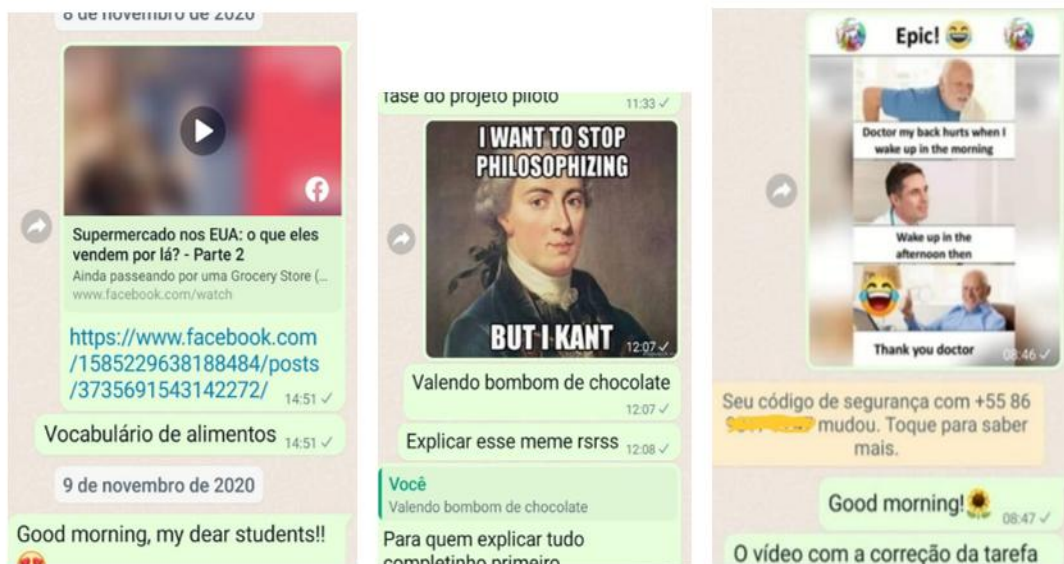
Como aponta Zacharias (2016, p. 28), “as várias mídias já fazem parte da vida dos alunos, seja para divertir, compartilhar informações, interagir, fazer pesquisas ou jogar. Não é justo que elas fiquem de fora dos espaços educativos”. No cronotopo pandêmico, a mescla entre formalidade e informalidade propiciada pelo aplicativo foi um meio de criar ligações entre o estudo da disciplina e as culturas juvenis.

Mesmo diante do já comentado excesso de (novas e antigas) atribuições dos professores e demais servidores ao longo daqueles dias, o “dever de educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes” (Morin, 2021, p.79) e a satisfação de ver a alegria do outro não nos permitiram deixar de lado os interesses desses jovens.

Nas turmas do curso de alimentos, grupo ao qual pertenciam os nossos discentes-autores, o diálogo entre esses universos pôde ser concretizado em ações como o envio de sugestões de vídeos com temáticas próprias do curso, propostas de discussão sobre algum

aspecto que permitisse a interdisciplinaridade ou simplesmente com postagens de cunho humorístico, como vemos nas imagens da figura a seguir.

Figura 13 – Memes e vídeo postados no grupo de *WhatsApp* de uma turma do curso de alimentos durante a pandemia.



Fonte: capturas da tela do celular da pesquisadora.

Como apontam Aragão e Ferreira (2022, p. 159), é fato comprovado que, embora determinados aparatos tecnológicos “não tenham sido criados com objetivos pedagógicos, quando utilizado para fins educacionais, seu uso tem se demonstrado satisfatório”. Nossa experiência confirma essa asserção. Na figura acima, trazemos capturas de tela de três atividades propostas para os alunos do curso de alimentos na pandemia, a partir das quais ensaiamos algumas estratégias para incentivar a aprendizagem de inglês por meio do *Whatsapp*.

A tela à esquerda, por exemplo, mostra uma tentativa de ensino com base em conteúdos autênticos, com a postagem de um vídeo realista sobre supermercados americanos para ensinar vocabulário relacionado a alimentos. Com isso, apresentamos o idioma em uso real e cotidiano e estimulamos a compreensão auditiva, além de ativar o interesse e a curiosidade dos alunos.

Na tela central, buscamos o engajamento a partir do humor e da gamificação (a premiação simbólica com bombom, usada para motivar a participação ativa, foi concretizada no encontro presencial da roda de conversa com os autores). Com a interpretação do trocadilho filosófico em inglês, incentivamos a positividade através da “piada”, trabalhando também a compreensão semântica e cultural, além da já referida interdisciplinaridade.

Na tela da direita, levamos ao grupo de alunos um meme bastante popular. Esse material didático foi usado como recurso pedagógico para estimular a leitura em inglês de forma leve e acessível. Com essa atividade, também foi possível perceber “efeitos positivos nos participantes e a possibilidade de uma aprendizagem significativa, contextualizada e divertida” (Aragão e Ferreira, 2022, p. 158).

A exploração do humor como forma motivar e prender a atenção dos nossos jovens aprendizes funcionou, pois geralmente os estudantes buscavam mostrar os resultados de sua compreensão sobre esses pequenos textos quando tentavam interpretá-los.

O *Whatsapp* foi, como já havíamos indicado, um grande aliado pedagógico em nosso caso. Transformou-se num ambiente de aprendizagem significativo e divertido, promovendo oportunidades de leituras multimodais, engajamento e afetividade. Como lembra Scaramucci (2022) a promoção da motivação, da autonomia e do engajamento são aspectos que devem fundamentar o ensino na modalidade remota.

Utilizado como ferramenta educacional principalmente em momentos distintos das aulas, os propiciamentos percebidos na ferramenta *WhatsApp* foram muito úteis para promover momentos de sociabilidade e descontração no ensino remoto pandêmico no contexto do IFPI Angical, visando também, como já destacamos, o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa, já que para comentar as postagens era necessário buscar referências adicionais ou pesquisar algum vocabulário.

O *WhatsApp* também foi bastante utilizado em algumas outras disciplinas para tirar dúvidas, seja de forma individualizada ou no próprio grupo da turma. Todavia, em algumas ocasiões os horários em que os alunos enviavam mensagens com suas demandas nem sempre coincidiam com aqueles reservados por alguns dos professores para trabalho. Talvez seja este o motivo de S17 ter destacado, no excerto 157, a falta de disponibilidade de alguns dos docentes, talvez de fato alguns não tenham aberto esse canal para comunicação com os alunos, já que a imposição inicial a esse respeito foi revista pela esfera institucional superior.

De uma forma ou de outra, é certo que a flexibilização dos canais e dos horários de comunicação com os estudantes foi importante e proveitoso, pois havia a necessidade de atender alunos que só tinham internet em determinadas circunstâncias. Nos atendimentos por *WhatsApp*, os momentos de tumulto e calma se alternavam, e essas interações individuais pelo aplicativo por vezes se tornavam bem agitadas, pois havia ocasiões em que vários estudantes enviavam mensagens privadas ao mesmo tempo para tirar dúvidas que não raramente eram as mesmas de outros colegas que as enviavam naquele instante.

Nessas situações, a sensação era como aquela dos momentos finais das aulas presenciais quando nós professores ficamos rodeados por vários desses seres queridos que trazem consigo não apenas a intenção de sanar dúvidas sobre a matéria em estudo, mas de compartilhar suas aventuras de aprendizagem e de vida, depositando em nós uma confiança digna das melhores amizades. Essa permutação entre situações vividas no modo presencial e no modo remoto serve de reflexão e parece um bom exemplo para mostrar, como apontaria Tescarolo (2005, p. 100), a capacidade da escola, como um sistema, de “se transformar, conservando-se, e de se conservar, transformando-se, evoluindo como a vida, na medida em que é formada de vidas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudando as narrativas do livro *“Sozinho na minha torre”: representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí* por um viés dialógico e complexo e tendo como foco principal a análise dos sentidos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa nesses enunciados, verificamos, na emergência de implicações distintas e imprevisíveis retratadas pelos sujeitos que, passando por situações oriundas de um cronotopo pandêmico que levou todos a um ambiente de estudos situado no virtual, as trajetórias para a chegada até ele evidenciaram condições iniciais diversas e relações dialógicas singulares dos membros do grupo, compreendidos como “entidades inseparavelmente ligadas ao seu ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto” (Morin, 2021, p.77).

Os sentidos oriundos dos enunciados permitiram ver que, diante do abalo sistêmico ocasionado pela pandemia, os sujeitos foram se adaptando às adversidades conforme os recursos que dispunham, sendo os auxílios oriundos da instituição e as redes de relações fora do sistema escolar essenciais para que se auto-organizassem com relação à entrada no AVA e à participação nas atividades desenvolvidas no ciberespaço acadêmico. Os cronotopos dos ambientes físicos em que se encontravam em distanciamento social compulsório, imbricados ao virtual devido às novas condições de ensino-aprendizagem, foram ressignificados, implicando ideias como desafio, tumulto, prisão, lazer, sobrecarga, solidão...

No caso das tecnologias para o acesso ao ambiente virtual, verificou-se que nem todos os estudantes as tinham disponíveis ou estavam preparados para utilizá-las, visto que foram retratadas lacunas relacionadas ao letramento digital e à necessidade de mediação mais efetiva para autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, os discursos mostraram que, mesmo já inseridos em práticas do mundo virtual, alguns precisaram aprender a lidar com as plataformas utilizadas no ensino remoto e mesmo ajustar suas posturas a determinadas formalidades do AVA que, por assim dizer, concorria com as possibilidades informais de lazer do ciberespaço. A emergência desse aspecto apontou para a necessidade de formação crítica em letramento digital, já que se confirmou que o acesso a ambientes virtuais não implica domínio de determinadas práticas letradas.

Da mesma forma com que cada um dos narradores envolvidos atribuiu sentidos diversificados para os cronotopos da casa e do AVA, distintas foram as formas com que significaram seus modos de sentir na lida com os desafios do período. As emoções retratadas situam-se, em sua maioria, no polo negativo, sendo estas resultantes de avaliações sobre as

incertezas do devir em um contexto qualificado como ameaçador ou mesmo sobre possíveis julgamentos de outrem a respeito de suas ações ou aparência. Ao abordarem esse aspecto, os sujeitos deixam claro que variáveis afetivas como o medo (em várias gradações), a vergonha, a desmotivação e o tédio, agravados diante da situação pandêmica e de suas próprias inseguranças, estão diretamente relacionadas ao seu desempenho como aprendizes, reforçando a “dinâmica dialógica e sistêmica” (Aragão, 2008) das emoções na sala de aula e sua correlação com o outro e com o meio.

Os sentidos atribuídos ao cronotopo do ensino remoto denotam ineficácia, pouca disponibilidade dos docentes, desmotivação, facilidade para obter boas notas sem necessariamente ter aprendido, entre outras valorações de sentido limitante. Com relação à própria aprendizagem, os discentes significam a autonomia como fator imprescindível, deixando entender que apenas através da escola não estavam obtendo a mediação necessária para chegarem a resultados eficazes em termos de autotransformação pela agregação de novos conhecimentos. No tocante ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, os discursos apontam que, como em outras disciplinas, as ações não foram satisfatórias.

Diante disso, alguns buscaram experiências que consideravam mais significativas para a aprendizagem de inglês por meio de artefatos culturais como músicas, games, aulas no YouTube, aplicativos ou séries. Essa busca de autonomia envolveu ainda a tomada de decisões ligadas aos ambientes físicos em que estavam inseridos, nem sempre favoráveis em termos de espaço ou adequação para estudo. Com relação à postura da docente de língua inglesa, houve críticas indiretas ao se caracterizar o ensino de inglês como pouco eficaz. Em contrapartida, a variável afetiva da alegria foi predominante nas interpretações sobre o *ethos* da professora.

O estudo desses dizeres, que consubstancia o uso da “narrativa como dispositivo epistêmico em práticas reflexivas” (Cadilhe, 2020) e reconhece as experiências dos estudantes como fontes legítimas de produção de sentido, corrobora a importância de utilizar artefatos culturais de maior interesse para os jovens nas aulas de inglês e de apresentar uma postura mais acessível e sensível às realidades dos alunos, mostrando-se produtivo também por reforçar resultados de outras pesquisas dessa natureza no campo do ensino-aprendizagem de línguas.

Estando centrada no tema do ensino-aprendizagem num cronotopo desafiador e embasada no entendimento dos sujeitos como seres multidimensionais inseridos em redes de interações sociais, culturais, afetivas e tecnológicas, a pesquisa permite refletir sobre questões metodológicas, epistemológicas e políticas. Nesse sentido, pode ser útil para aqueles que desejem avaliar políticas públicas educacionais em cenários de crise, verificar impactos da exclusão digital em diferentes contextos ou entender a influência dos próprios cronotopos

sociais (casa, escola, redes digitais) em que se movem os estudantes nas práticas educativas. Além desses aspectos, estudos futuros embasados em conceitos como cronotopo e sentido também podem agregar ideias sobre a condição aberta, dinâmica, imprevisível e adaptativa relativa a eles a partir do viés integrador proposto nesta pesquisa, que também permite revisar teorias sobre as emoções e entender melhor as relações entre afetividade, ensino e aprendizagem, pensando a educação em seus múltiplos aspectos.

Dificultada inicialmente pela falta de adesão de participantes egressos do campus Angical do IFPI, esta pesquisa só foi possível após um encontro presencial com a única turma entre aquelas que acompanhei como docente na pandemia que ainda se encontrava com o curso em andamento. Apresentando uma discreta resistência inicial em se tornarem autores, nos diálogos desse encontro o grupo entendeu sua importância como sujeitos históricos produtores de conhecimento e o seu potencial para tratar sobre questões de alta relevância. Diante disso, concordaram em contribuir com dados empíricos sobre o ensino-aprendizagem no cronotopo pandêmico ao narrar suas vivências e retratar uma parte daquele todo complexo (Morin, 2021), oficializando seus discursos no *e-book* que utilizamos como corpus para esta pesquisa.

Refletindo sobre as contribuições deste trabalho, além dos aspectos teóricos revisitados, que também poderão ser úteis para outros sujeitos que venham a pesquisar sobre os assuntos aqui tratados, é possível dizer que a travessia pelos dizeres analisados nos permitiu adotar uma postura mais humana, crítica e complexa tanto como professora quanto como estudiosa da área de linguística. A escuta e a análise das narrativas foram importantes para reavaliar práticas pedagógicas, reformular a minha forma de ensinar – foram incorporadas nas aulas mais dinâmicas, afetividade e recursos culturais relevantes como músicas e jogos, já usados espontaneamente pelos alunos –, de avaliar os estudantes, de ouvir e de me posicionar eticamente diante do outro, o que representa uma formação contínua.

Além dessa constatação de natureza aplicada, o vislumbre das nuances contextuais e dos sentidos implicados nas narrativas permitiram entender que o abalo da pandemia, tendo desequilibrado de forma imprevista os elementos do sistema escolar em estudo, acarretou adaptações em todas as frentes: professores, alunos, carga-horária, currículo e ambientes de aprendizagem. Retratando trajetórias diversas de auto-organização em busca da estabilidade dinâmica da aprendizagem, as representações discursivas tratadas, além de contribuírem como registro histórico e fornecerem subsídios para aprimorar o fazer docente, corroboram que as mudanças, repentinas ou não, são sempre contínuas e que, como destaca Morin (2021), para avançar no incerto e enfrentar a incerteza, é preciso reunir o máximo de certezas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da C. X. Prefácio. *In: PETRAGLIA, Isabel. Pensamento complexo e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. p. 9-11.

ALVES, Marcos A. **Cognição, emoções e ação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 368 p. CLE collection, vol. 84. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hcrqt>. <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-019-1>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ANDRADE, Joecy D. de. Técnicas e Estratégias de Aprendizagem. *In: Estratégias de aprendizagem dos alunos dos cursos de especialização do Instituto Nacional de Câncer - INCA* - Rio de Janeiro: UFRJ/ Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2007, p. 57-67. Disponível em: <https://sites.google.com/site/geacufrijpublico/textos-basicos/tecnicas-e-estrategias-de-aprendizagem>. Acesso em: 11 mai. 2024.

ANTHONY, Edward M. Approach, method, and technique. **English as a Foreign or Second Language**, v. XVII, n. 2, Oxford University Press, p. 63-67, 1963.

ARAGÃO, Rodrigo C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. *In: MAGALHÃES, José Sueli; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 2655-2662. Disponível em: http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf. Acesso em 12 mai. 2024.

ARAGÃO, Rodrigo C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005. DOI: 10.1590/S1984-63982005000200005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000200005>. Acesso em: 10 mai. 2024.

ARAGÃO, Rodrigo C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In: ANDRADE, Mariana R. Mastrella de (Org.). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 18. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 163-189. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321753736_Emocao_no_EnsinoAprendizagem_de_Linguas. Acesso em 10 mai. 2024.

ARAGÃO, Rodrigo C. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Revista Linguagem & Ensino**, [S. l.], v. 25, n. especial, p. 156-178, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24772>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ARAGÃO, Rodrigo C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Orientadora: Cristina Magro. 2007. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ALDR-6YPR88>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ARAGÃO, Rodrigo C.; FERREIRA, Keila C. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Revista Tabuleiro de Letras**, Ilhéus, v. 16, n. 1, p. 146–

166, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.35499/tl.v16i1>. Acesso em: 31 mai. 2025.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ASSIS, Juliana; KOMESU, Cédric; FLUCKIGER, Cédric. **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. *E-book*. 476p.

BAKER, Levi R.; MCNULTY, James K.; OVERALL, Nickola C. When negative emotions benefit close relationships. In: PARROTT, W. G. **The positive side of negative emotions**. New York: The Guilford Press, 2014. *E-book*. 304 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre cultura, literatura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1979]. 104 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-53]. 176 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975]. 272 p.

BARANHUKE JR., Claudio F. **Ensino Complexo de Língua Adicional: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Metodológicas**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

BARCELOS, Ana M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

BARCELOS, Ana M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in second language learning and teaching**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015. DOI: 10.14746/ssl1t.2015.5.2.6. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssl1t/article/view/3842>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BARCELOS, Ana M. F.; ARAGÃO, Rodrigo C.; RUOHOTIE-LYHTY, Maria; GOMES, Gysle S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202221654>. Acesso em 20 jan. 2025.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHICK, Alice. **Narrative Inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BASTOS, Rafael L. G.; LIMA, Samuel de C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, Kátia C. C. de.; ALBUQUERQUE, Francisca G. de.; ARAÚJO, Adriana da S.; SANTIAGO, Ana G. J. de (Org.). **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 75-92. *E-book*. 319 p. Disponível em: <https://pedroejoaeditores.com.br/2022/wp->

content/uploads/2022/01/ebookensinolinguskc3a1tia-1.pdf#page=76. Acesso em 16 abr. 2024.

BECKER, Joana P. 'O Retorno à Vida': a narração como ferramenta para a recuperação após eventos potencialmente traumáticos. **Revista de psicoterapia da infância e da adolescência**, Porto Alegre, Ano 30, n. 30, p. 11-23, 2021. Disponível em: https://ceapia.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Revista_CEAPIA_2021_reduzido_compressed.pdf#page=12. Acesso em: 24 mar. 2024.

BEHAR, Patrícia A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. Coronavírus, **UFRGS**, 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 17 mai. 2014.

BEMONG, Nele. Estruturas cronotópicas internas do gênero. In: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 196-219.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 248 p.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A Teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações perspectivas. In: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. p. vii-xiv.

BLOOM, Jeffrey W. A Batesonian Perspective on Qualitative Research and Complex Human Systems. In: KOOPMANS, Matthijs; STAMOVLASIS, Dimitrios. **Complex Dynamical Systems in Education**: Concepts, Methods, and Applications. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. *E-book*. 412 p. DOI 10.1007/978-3-319-27577-2. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-27577-2>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BORGES, Elaine F. V.; PAIVA, Vera L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BORGES, Larissa D. R.; RABELO, Jhonatan A. A. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. In: SILVA, Walkyria M.; BORGES, Elaine F. V. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.

BRAGA, Junia de C. F. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem online. In: PAIVA, Vera L.M.O.; NASCIMENTO, Milton do. **Sistemas Adaptativos Complexos**: Língua (gem) e aprendizagem. Campinas-SP: Pontes editores, 2011. p. 131-148.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Piauí, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Estratégias para organização das atividades não presenciais no âmbito do IFPI**. Teresina, PI: IFPI, 2020.

BRETON, Hervé. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. Tradução de Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. 265p. *E-book*. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/investigacao-narrativa-hbreton/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CADILHE, Alexandre J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 110-134.

CHENTSOVA-DUTTON, Yulia E.; SENFT, Nicole; RYDER, Andrew G. Listening to negative emotions: how culture constrains what we hear. In: PARROTT, W. G. **The positive side of negative emotions**. New York: The Guilford Press, 2014. *E-book*. 304 p.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean; HUBER, Janice. **Engaging in narrative inquiries with children and youth**. New York: Routledge, 2016.

CÓ, Elisa P.; AMORIM, Gabriel B.; FINARDI, Kyria R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 112–140, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.53173. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53173>. Acesso em: 16 mai. 2024.

COATES, Ruth. **Christianity in Bakhtin: God and the exiled author**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Cresce o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões e o que aponta pesquisa do Cetic.br. São Paulo: NIC.br, 2021. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020 – Edição COVID-19. São Paulo: Cetic.br/NIC.br, 2021. *E-book*. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

COSCARELLI, Carla V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016. 192 p.

COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118/5807>. Acesso em: 5 mai. 2024.

CRUZ, Décio T. Transformando narrativas em teorias de aprendizagem. In: LIMA, Diógenes C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2010. p. 55-67.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

DAŞDEMİR, Fatma; ORBATU, Dilek; BEKTAŞ, Murat; ÖZKAN, Behzat. Impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on obesity, internet addiction, and sleep quality in adolescents. **Journal of Pediatric Nursing**, [S. l.], v. 66, p. 196-201, 2022. DOI: 10.1016/j.pedn.2022.07.011. Epub 2022 Jul 16. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9286851/pdf/main.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis. **Complexity and education: inquiries into learning, teaching, and research**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **How we learn: why brains learn better than any machine... for now**. New York: Viking, 2020. *E-book*.

DENARDI, Didiê A. C.; MARCOS, Raquel A.; STANKOSKI, Camila R. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>. Acesso em: 21 fev. 2024.

DENTITH, Simon. **Bakhtinian Thought: An introductory reader**. New York: Routledge, 2005. *E-book*.

DIAS, Marcelo C.; NOVAIS, Ana E. Por uma matriz de letramento digital. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1994. 398 p.

DÖRNYEI, Zoltán.; MACINTYRE, Peter D.; HENRY, Alastair. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781783092574>. Acesso em: 20 Jan. 2025.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2015. *E-book*.

ELLIS, Rod; BARKHUIZEN, Gary. **Analysing learner language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020, 160 p.

FLUCKIGER, Cédric. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. *In: Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. *E-book*. p. 32-57. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-4>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

FREITAS, Léia G.; MILÉO, Irlanda do S. de O.; PARENTE, Francilene de A. Atividade curricular de estágio supervisionado em tempos de pandemia da covid-19: reflexões desafios e possibilidades. *In: SOUSA, Raimundo; ZENHA, Leonardo; SOUZA, Priscila B. M. Ensino remoto na pandemia do coronavírus: relatos, experiências e desafios na educação superior*. Curitiba: CRV, 2021. p. 35-48.

FRESTON, Paul. **Protestantismo e política no Brasil: da constituinte ao impeachment**. 1993. 307 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS – FCC. Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus – Um olhar sobre múltiplas desigualdades. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

Ghent; Leuven. Prefácio. *In: BEMONG, Nele et al. Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-14.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX (ensaio introdutório). *In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método*

sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929]. p. 7-79.

GUDWIN, Ricardo R. Motivação e emoções em criaturas naturais e artificiais. In: ALVES, M.A. **Cognição, emoções e ação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 368 p. CLE collection, vol. 84. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-019-1>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GUEDES, Douglas S.; RANGEL, Tauã L.V. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. In: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 17-37.

GUEDES, Marise R.; ARAGÃO, Rodrigo C.; ALOMBA RIBEIRO, Maria D. Emoções e desigualdade de gênero em narrativas de professoras durante a pandemia. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 168–192, 2024. DOI: 10.21165/gel.v20i3.3589. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/3589>. Acesso em: 18 mai. 2025.

HENNIGER, Nicole E.; HARRIS, Christine R. Can negative social emotions have positive consequences? An examination of embarrassment, shame, guilt, jealousy, and envy. In: PARROTT, W. Gerrod. **The positive side of negative emotions**. New York: The Guilford Press, 2014. *E-book*. 304 p.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo. In: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign Language Classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, [S. l.], v. 70, n. II, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/327317>. Acesso em: 23 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil/ Piauí/ Angical do Piauí/ Panorama. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/angical-do-piaui/panorama>. Acesso em 10 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicador de acesso à Internet (ranking por municípios), ano 2021 – Piauí**. CIDADES@: banco de dados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/10070/64506?ano=2021&localidade2=0&tipo=ranking&indicador=64517>. Acesso em: 11 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa político do estado do Piauí**. 2015. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/pi_politico850k_2015_v2.pdf. Acesso em 21 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024: construindo para o futuro**. Teresina: IFPI, 2020. 264 f. Disponível em https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024_-_anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view. Acesso em 10 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração**. Angical do Piauí, 2021.

Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/angical/o-campus/cursos/bacharelado/PPCADMINISTRACAOADAPTAOANGICAL1.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Biblioteca do Campus Angical**. Angical do Piauí: IFPI, 21 set. 2021. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/angical/o-campus/bibliotecas/imagens/biblioteca_angical.jpg/view. Acesso em: 4 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Angical realiza reunião de pais**. Angical do Piauí: IFPI, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/angical/noticias/angical-realiza-reuniao-de-pais>. Acesso em: 4 mai. 2024.

KOOPMANS, Matthijs; STAMOVLASIS, Dimitrios. **Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods, and Applications**. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. *E-book*. 412 p. DOI 10.1007/978-3-319-27577-2. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-27577-2>. Acesso em: 25 ago. 2023.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press Inc. 2009 [1982]. Disponível em: https://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

KRASHEN, Stephen D.; TERREL, Tracy. **The Natural approach: language acquisition in the classroom**. Hayward: Alemany Pres, 1983.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. New York: Open University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/18/2/141/134192?redirectedFrom=fulltext&login=false>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Shanghai: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language research**. New York: Routledge, 2014.

LEFFA, Vilson J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, [S.l.], v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/revel_na_escola.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LIMA, Diógenes C. de. Elementos (des)motivadores na aprendizagem de língua inglesa. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2010. p. 113-123.

LUDOVICO, Francieli M.; NUNES, Mariana B.; BARCELLOS, Patrícia da S. C. C. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 4 p. 1103–1134, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117884>.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos: autopoiesis – la organización de lo vivo**. 5. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 10. ed. Santiago: Ed. Dolmen Ensayo, 2001.

MACINTYRE, Peter D.; SERROUL, Alicia. Motivation on a per-second timescale: examining approach–avoidance motivation during L2 task performance. *In*: DÖRNYEI, Zoltán; MACINTYRE, Peter D.; HENRY, Alastair. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781783092574>. Acesso em: 20 Jan. 2025.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. *In*: PAIVA, Vera L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 31-49.

MILLIET, Joana S. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19**. Orientadora: Rosalia Maria Duarte. 2022 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OATLEY, Keith. **Emotions: A Brief History**. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004.

OCKERMAN, Carl. Facilitating and learning at the edge of chaos: expanding the context of experiential education. *In*: **International Conference of the Association for Experiential Education**, 1997, Tucson. *Proceedings*. Tucson: AEE, 1997. p. 221-226. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED414142>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OOI, Can-Seng. **How to capture and present complexity, ambivalence and ambiguity:** applying dialogism in social science research. Copenhagen: Copenhagen Business School, Department of International Economics and Management, 2013. (CLCS Working Paper Series). Disponível em: <https://research.cbs.dk/en/publications/how-to-capture-and-present-complexity-ambivalence-and-ambiguity-a>. Acesso em: 7 abr. 2024.

PAIVA, Francis A. Leitura de imagens em infográficos. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 43-59.

PAIVA, Vera L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 321–339, 2008a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PAIVA, Vera L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 267–280, 2008b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PAIVA, Vera L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria H.V.; BARCELOS, Ana M.F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/autocomplex.htm#ftnref10>. Acesso em: 16 abr. 2024.

PAIVA, Vera L. M. O. Ensino remoto ou ensino à distância: Efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58–70, 2020. DOI: 10.51359/2675-7354.2020.249044. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PAIVA, Vera L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 57-72. Disponível em: <https://veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PAIVA, Vera L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. 216 p.

PAIVA, Vera L. M. O. Propiciamento (*Affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *In*: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PAIVA, Vera L. M. O. **Second language acquisition: from main theories to complexity** (reelaboração do trabalho apresentado no congresso da AILA 2008), 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PAIVA, Vera L. M. O. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. **Open Journal of Applied Sciences**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 404-412, nov. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PARROTT, W. G. **The positive side of negative emotions**. New York: The Guilford Press, 2014. *E-book*. 304 p.

PEDRUZZI, Claudini F. M. **Desenvolvimento de competências em aulas remotas na educação básica durante a pandemia da covid-19**. Orientadora: Rosemari Lorenz Martins. 2021 177 f. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2021.

PEREIRA, Cristiana G. da C.; ALENCAR, Erotides R. D.; LIMA, Ticiania B. C. **Relatório da reavaliação dos impactos da pandemia da COVID-19 nos estudantes e servidores do IFPI**. Teresina: IFPI, 2021.

PERON, Vagner; BARCELOS, Ana M. F. A relação entre as emoções e ações de uma professora de Inglês em tempos críticos. *In*: GOMES, Gysele da S. C.; BARCELOS, Ana M. F. (org.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023. p. 111-129.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014 [1953-54].

PLANTIN, Christian. As razões das emoções. *In*: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lucia (org.). **As emoções no discurso**. Vol. II. Campinas: Mercado das letras, 2010. p. 57-80.

POST DA SILVEIRA, Amanda; CONDE, Dirceu C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto**: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia. Araraquara: Letraria, 2022. 132 p.

PRABHU, Nagore S. To teach is, at most, to hope that the best will happen. Traduzido por Â Luciene M. Garbuglio Castello Branco e Maristela M. Kondo Claus. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 83–91, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36676>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PRADO, Priscila F. do. Ensinar inglês em tempos de pandemia. **Asas da palavra**, Belém, v. 17, n. 2, p. 63-72, 2020. Disponível em: <https://revistas.unama.br/asasdapalavra/article/view/2166>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGICAL. **Hidroginástica**: projeto estimula saúde e qualidade de vida. Angical do Piauí: Prefeitura Municipal, 24 maio 2023. Disponível em: <https://angical.pi.gov.br/angical/portalanoticias/noticia/24-05-2023/hidroginastica-projeto-estimula-saude-e-qualidade-de-vida>. Acesso em: 4 mai. 2023.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. Aprendizes na terra do sol: o florescer de novos letramentos em uma escola do Piauí em situação pandêmica. *In*: ZUIN, Poliana B. (Org.). **Práticas de letramentos e leituras de mundo**: diálogos a partir da leitura da palavra e experiências de mundo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. *E-book*. p. 71-89. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-letramentos-e-leituras-de-mundo-dialogos-a-partir-da-leitura-da-palavra-e-experiencias-de-mundo/> Acesso em: 10 mar. 2024.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. Complexidade e resignificação no cronotopo pandêmico: sentidos emergentes em narrativas sobre o ensino-aprendizagem em modo remoto em uma escola pública do Piauí. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v. 46, n.1, 2024, p. 111-138.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. (Org.). **“Sozinho na minha torre”**: Representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. *E-book*. 69p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/sozinho-na-minha-torre-representacoes-discentes-sobre-o-ensino-remoto-no-piaui/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. “Tive que aprender”: diálogos, sentidos e complexidades no ensino remoto em uma escola pública da rede federal em Angical do Piauí. *In*: ZUIN, Poliana B. (Org.). **A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. *E-book*. p. 85-100. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/a-dialogia-entre-ensino-pesquisa-e-extensao-em-diferentes-contextos-pedagogicos/> Acesso em: 18 fev. 2024.

RABELLO, Cíntia. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha Do Desterro**, Florianópolis, n. 74, v. 3, 67–90, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80718>.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Narrando as narrativas – de le grand récit a la petite histoire. *In*: LIMA, Diógenes C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: edições UESB, 2010. p. 13-18.

RAMOS, Antonio F.; GOIS, Raylan C. P. Percepção dos acadêmicos de Física acerca do ensino remoto na pandemia da Covid-19. **REVISTA SOMMA**, Teresina, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2021. DOI:10.51361/somma.v7i1.44. Disponível em: <https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/11/18>. Acesso em: 21 jan. 2024.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael M.; RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan. Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em

educação. **Reflexão e Ação**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 68-87, 9 set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9748>.

RIBAS, Rafael M. **Vulnerabilidade e isolamento social durante a pandemia da covid-19: Avaliação dos alunos do Projeto Guri**. Orientador: Decio Brunoni. 2021 144 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Ana E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 1–24, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1330. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 16 abr. 2024.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROCHA, Max S. da; TOMAZ, Patrícia R.; MOURA, João B. de. O apóstolo Valdemiro Santiago e a manipulação da verdade: feijões que curam a COVID-19. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Teresina, v. 23, n. 1, p. 117–140, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/356/251>. Acesso em 10 mai. 2025.

RODRIGUES, Hugo; ROCHA, Fábio L. Uma definição constitutiva de emoções. **Revista Húmus**, [S.l.] v. 5, n. 15, 1 Jan 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/4253>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: Caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. DOI: 10.26512/les.v15i2.7561. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 27 ago. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.

ROKOSZEWSKA, Katarzyna. First and second language acquisition from the point of view of the complexity theory. **Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studia Neofilologiczne**, Częstochowa, v. 10, p. 125-141, 2014. Disponível em: <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/2104/10.pdf>. Acesso em 15 jan. 2015.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Narrativas e as identidades do docente de línguas. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 86–109.

SADE, Liliane A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jPBBC33vJFzjS9cTWnzQYdj/?lang=en#>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. II, n.1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/view/3852>. Acesso em: 27 out. 2023.

SANTOS, Guilherme M.T. dos; REIS, Júlio P.C. dos. Aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de covid-19. *In*: SENHORAS, Elói M. (org.). **Ensino remoto e a pandemia de covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 69-97.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Prefácio. *In*: POST DA SILVEIRA, Amanda; CONDE, Dirceu C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no modo remoto: experiências do Instituto de Línguas da UFSCar em tempos de pandemia**. Araraquara: Letraria, 2022. p. 7-8.

SCHUMANN, John. Foreword. *In*: DÖRNYEI, Zoltán; MACINTYRE, Peter D.; HENRY, Alastair. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781783092574>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SCHUMANN, John. **The neurobiology of affect in language learning**. Oxford: Wiley-Blackwell, 1999. 326 p.

SCOLARI, Carlos A. **Tweetland: nuevos formatos textuales en la cultura snack**. Observatorio de Cultura y Economía. República de Colombia. Bogotá: D. C., 2019. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/006773420b8e723447c05>. Acesso em: 20 out. 2023.

SENHORAS, Elói M. **Ensino remoto e a pandemia de covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. 131 p.

SHORTT, Mitchell; TILAK, Shantanu; KUZNETCOVA, Irina; MARTENS, Bethany; AKINKUOLIE, Babatunde. Gamification in mobile-assisted language learning: a systematic review of Duolingo literature from public release of 2012 to early 2020. **Computer Assisted Language Learning**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 517–554, 2023. DOI: 10.1080/09588221.2021.1933540. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2021.1933540>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVEIRA, Maria C. de O. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do Rio de Janeiro durante a pandemia de covid-19**. Orientadora: Rosalia Maria Duarte. 2021 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SIQUEIRA, Sávio. A dor e a delícia de se aprender língua estrangeira. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2010. p. 19-32.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SOUSA, Carlos H. A. de; OLIVEIRA, Francisco T. C. de; MARTINS, Elcimar S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 141–160, 2020. DOI: 10.12957/redoc.2020.53901. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53901>. Acesso em: 16 maio. 2024.

SOUSA, Dominique G. de; MIRANDA, Jean C. Desafios da implementação do ensino remoto. In: SENHORAS, Elói Martins. **Ensino remoto e a pandemia de covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 41-54.

SOUSA, Raimundo; ZENHA, Leonardo; SOUZA, Priscilla B. M. **Ensino remoto na pandemia do coronavírus**: relatos, experiências e desafios na educação superior. Curitiba: CRV, 2021. 218 p.

SOUZA, Emanuelle de S. F.; MELLO, Raquel S. Refletindo sobre as múltiplas identidades dos professores em tempos de pandemia: professores como intelectuais. **CLARABOIA**, Jacarezinho, n.17, p. 206-221, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/232/pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOUZA, Marcela R. do N. **Os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a educação brasileira**: balanço tendencial das dissertações e teses (2020 a 2022). 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2023.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola editorial, 2014. 240 p.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf>. Acesso em: 4 jul. 2024.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como um sistema adaptativo complexo**: a ação, o poder e o sagrado. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

VAN DIJK, Teun. A. **Discourse and Knowledge** (palestra). Universidade de St. Petersburg. 25 abr. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sxfc-WJRKEM&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VAN VONDEL, Sabine; STEENBEEK, Henderien; VAN DIJK, Marijn; VAN GEERT, Paul. “Looking at” Educational Interventions: Surplus Value of a Complex Dynamic Systems Approach to Study the Effectiveness of a Science and Technology Educational Intervention. In: KOOPMANS, Matthijs; STAMOVLASIS, Dimitrios. **Complex Dynamical Systems in Education**: Concepts, Methods, and Applications. Switzerland: Springer International

Publishing, 2016. *E-book*. 412 p. DOI 10.1007/978-3-319-27577-2. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-27577-2>. Acesso em: 25 ago. 2023. Cap. 11. p. 203-232.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Climepsi Editores, 2007 [1934].

VYGOTSKY, Lev. Spinoza and the problem of higher emotions. *In*: ZAVERSHNEVA, Ekaterina; VAN DER VEER, René (org.). **Vygotsky's notebooks: a selection**. Singapore: Springer, 2018. p. 209 - 236. *E-Book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4>. Acesso em: 2 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Traducción de Judith Yiaplana. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

WANINGE, Frea. Motivation, Emotion and Cognition: Attractor States in the Classroom. *In*: DÖRNYEI, Zoltán; MACINTYRE, Peter D.; HENRY, Alastair. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21832/9781783092574>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ZACHARIAS, Valéria R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 15-29.

ZAVERSHNEVA, Ekaterina; VAN DER VEER, René (org.). **Vygotsky's notebooks: a selection**. Singapore: Springer, 2018. *E-Book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4>. Acesso em: 2 abr. 2025.