



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Ana Carolina Lechi Vieira

**A influência de aspectos contextuais do ensino remoto emergencial na
aprendizagem de inglês como língua estrangeira**

**Belo Horizonte (MG)
2023**

ANA CAROLINA LECHI VIEIRA

**A influência de aspectos contextuais do ensino remoto emergencial na
aprendizagem de inglês como língua estrangeira**

Dissertação submetida ao Colegiado de Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra

**Belo Horizonte (MG)
2023**

V658i Vieira, Ana Carolina Lechi.
A influência de aspectos contextuais do ensino remoto emergencial na aprendizagem de inglês como língua estrangeira / Ana Carolina Lechi Vieira. – 2023.
91 f. : il.
Orientadora: Maria Raquel Bambilra.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
Bibliografia.

1. Língua inglesa (Ensino médio) - Conhecimentos e aprendizagem. 2. Língua inglesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 3. Experiências de aprendizagem. 4. Ensino remoto. 5. Escolas particulares. I. Bambilra, Maria Raquel. II. Título.

CDD: 420.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGENS - NS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 17 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.048920/2023-84

Belo Horizonte-MG, 27 de setembro de 2023.

ANA CAROLINA LECHI VIEIRA

A influência de aspectos contextuais do ensino remoto emergencial na aprendizagem de inglês como língua estrangeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 18 de setembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Maria Raquel de Andrade Bambirra(Orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Míriam Rabelo Gontijo
Universidade Federal de São João Del-Rei

Prof.^a Dr.^a Silvana Lúcia Teixeira de Avelar
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 27/09/2023 10:55)
MÁRIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2322048

(Assinado digitalmente em 28/09/2023 09:19)
PATRICIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2165214

(Assinado digitalmente em 02/10/2023 18:57)
SILVANA LUCIA TEIXEIRA DE AVELAR
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1027308

(Assinado digitalmente em 27/09/2023 10:30)
MÍRIAM RABELO GONTIJO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.036-##

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **17**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **27/09/2023** e o código de verificação: **0a5c0a8dec**

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à Geralda e Mauro (in memoriam), meus pais queridos que se sacrificaram tanto pela família. Ao amado Theo, que me proporcionou o mais sublime dos títulos – mãe. Ao Artur pela cumplicidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, perfeito em todas as suas obras! Grata pela minha existência, por escrever minha história e me iluminar.

Aos meus pais queridos, Geralda e Mauro, que me conceberam e guiaram com todo amor! Deram sempre o melhor de si, me ensinaram a trilhar caminhos retos e que “quem quer, faz acontecer”!

Ao Artur e Theo com quem tenho a gratidão de dividir a vida, que me ensinam e incentivam tanto.

Aos meus irmãos que tanto amo e me inspiram!

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Raquel Bambirra, por ter me orientado, mediado e acompanhado com dedicação o meu processo. Como foi maravilhoso ser sua estudante e como aprendi! Sua competência, caráter, seriedade e afeto são admiráveis.

Gratidão a você é o que sempre levarei.

Às Professora. Dra. Silvana Lúcia Teixeira de Avelar, Professora. Dra. Patrícia Rodrigues Tanure Baptista e Professora Dra. Míriam Rabelo Gontijo que aceitaram participar da Banca Examinadora da Qualificação deste trabalho e também compuseram a Banca Examinadora da dissertação. As contribuições de vocês foram fundamentais para chegarmos à esta versão. Gratidão!

À minha amiga de curso, Ana Paula, que sempre me proveu ajuda, compartilhando seu conhecimento. Foi muito bom ter escrito um artigo com você além de ter passado por esta trajetória juntas.

*Não esqueça que a realidade é mutante,
não esqueça que o novo pode surgir e,
de todo modo, vai surgir”
(MORIN, 2006)*

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar os aspectos contextuais influenciadores da experiência de aprendizagem de Língua Inglesa de estudantes de ensino médio, realizada na modalidade ensino remoto emergencial. Todos os estudantes do 2º e 3º anos de um colégio particular de Belo Horizonte, que vivenciaram o ensino remoto emergencial em 2020, foram convidados a participar da pesquisa. Os dados foram gerados a partir da realização de uma entrevista narrativa semiestruturada com os estudantes que desejaram contribuir. Tendo como referencial teórico contribuições da pesquisa experiencial brasileira (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020), analisamos, sob a perspectiva da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011), as experiências que emergiram das narrativas de dez participantes. Elas foram categorizadas segundo o marco de referência de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli, explicitando a sua natureza e composição. Ao identificarmos os fatores que mais influenciaram a aprendizagem dos participantes, foi possível constatar que o contexto é uma experiência individual, singular (MICCOLI; VIANINI, 2012), bem como relacional, ou seja, por serem sistemas dinâmicos complexos, contexto e aprendiz se constituem mútua e continuamente (USHIODA, 2015) e a aprendizagem emerge como resultado dessa relação interdependente (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Palavras-chave: contexto de aprendizagem; experiências circunstanciais; ensino remoto emergencial; ensino de língua inglesa; ensino médio, escola particular

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the contextual aspects that influences in the English language learning experience of high school students, carried out in the emergency remote teaching modality. All students in the 2nd and 3rd years of a private school in Belo Horizonte, who experienced emergency remote teaching in 2020, were invited to participate in the research. Data were generated from conducting a semi-structured narrative interview with students who wished to contribute. Using contributions from Brazilian experiential research (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) as a theoretical framework, we analyzed, from the perspective of complexity theory (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011), the experiences that emerged from the narratives of ten participants. They were categorized according to the framework of experiences of learning English as a foreign language proposed by Miccoli, explaining their nature and composition. By identifying the factors that most influenced the participants' learning, it was possible to verify that the context is an individual, singular experience (MICCOLI; VIANINI, 2012), as well as a relational one, that is, because they are complex dynamic systems, context and learner are constituted mutually and continuously (USHIODA, 2015) and learning emerges as a result of this interdependent relationship (LARSEN-FREEMAN, 2011).

Keywords: learning context; circumstantial experiences; emergency remote teaching; English language teaching; high school, private school

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapeamento das experiências dos participantes	50
FIGURA 2 - Subcategorias de experiências cognitivas de P1	52
FIGURA 3 - Subcategorias de experiências cognitivas de P2	57
FIGURA 4 - Subcategorias de experiências conceituais de P7	58
FIGURA 5 - Subcategorias de experiências pessoais de P7	58
FIGURA 6 - Subcategorias de experiências cognitivas de P7	60
FIGURA 7 - Subcategorias de experiências pessoais de P1	64
FIGURA 8 - Subcategorias de experiências afetivas de P1	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Sistematização dos pontos principais dos documentos legais que orientaram o ERE	17
QUADRO 2	- Sistematização dos pontos principais dos documentos legais que levaram à finalização do ERE	21
QUADRO 3	- Marco de referência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli	39
QUADRO 4	- Incidência de categorias por participante	51
QUADRO 5	- Fatores que mais influenciaram a aprendizagem de inglês	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE – Afetivas

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CIR – Circunstanciais

CNE - Conselho Nacional de Educação

COG – Cognitivas

CPT – Conceptuais

ERE - Ensino Remoto Emergencial

P – Participante

PES – Pessoais

PRO – Projetivas

SAC – Sistema adaptativo complexo

SOC – Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
	Justificativa	21
	Problema	28
	Objetivos	29
	Organização do trabalho	30
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1	O caráter complexo das experiências de aprendizagem de inglês	31
2.2	O marco de referência de experiências de aprendizagem	38
2.3	O contexto das experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira	42
3	METODOLOGIA	45
3.1	Classificação da pesquisa	45
3.2	Local e participantes do estudo	45
3.3	Procedimentos e instrumentos para a geração dos dados	45
3.4	Procedimentos e critérios para a análise dos resultados	46
3.5	Considerações éticas	47
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
4.1	Experiências que emergiram do relato dos estudantes.	49
4.2	Aspectos positivos e negativos do ERE na opinião dos estudantes	65
4.3	Influência do contexto nas experiências de aprendizagem dos estudantes.	70
5.	CONCLUSÃO	72
5.1	Retomada das Perguntas de Pesquisa	72

5.2	Contribuições e limitações do estudo	74
5.3	Sugestões para futuras pesquisas	76
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	82
	ANEXO	87

1 INTRODUÇÃO

É sabido que, desde março de 2020, as práticas educacionais foram transformadas devido à chegada do Novo Coronavírus em território brasileiro, ameaçando a saúde pública. A vida das pessoas mudou - seja pelo uso constante de uma máscara em seus rostos, seja por outras razões, como pela ênfase dada à limpeza das mãos com álcool, as práticas pensadas para evitar aglomerações, os encontros cancelados, o isolamento social, o *home office* como forma de execução de trabalho, enfim, houve todo um leque de mudanças. Já no dia 6 de fevereiro 2020, o Congresso Nacional deliberou normas de emergência da saúde pública brasileira decorrente do coronavírus pela lei 13.979 (BRASIL, 2020a). No texto, encontram-se disposições sobre o isolamento de doentes ou suspeitos da doença, envio de bagagens, meios de transporte, manejo de mercadorias afetadas, além da quarentena que restringiu atividades, separou pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estivessem doentes.

Essas modificações não demoraram a atingir as escolas, as quais adotaram o ensino remoto emergencial como uma solução para continuidade das atividades acadêmicas. Essa adoção foi viabilizada com base no parágrafo 4, do artigo 32, da Lei 9.394/96 -Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a qual declara: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

No dia 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria nº 343, no Diário Oficial da União, em que o Ministério da Educação (BRASIL, 2020b) determinou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, sendo de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderiam ser substituídas, a disponibilização das ferramentas para o acompanhamento dos conteúdos bem como a aplicação das avaliações. Em nota de esclarecimento um dia depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) conferiu às autoridades dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e distrital o exercício da autonomia na condução de projetos pedagógicos e sistemas de ensino. Essa autonomia se estendeu à organização das atividades escolares,

dos calendários e programas, à realização e reposição das atividades acadêmicas, dias e horas letivos de forma que preservassem o padrão de qualidade estabelecido pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) no inciso IX e pela Constituição Federal inciso VII do artigo 206 (BRASIL, 1988).

No desenrolar da implantação dessas medidas, a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020b) trouxe no 1º parágrafo a autorização do ensino remoto por trinta dias, podendo, então, ser revogada. Revogada foi pela portaria nº 544 (BRASIL, 2020c) que estabeleceu que, enquanto durar a pandemia, as atividades letivas devem fazer uso de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, como forma de substituir o ensino presencial em cursos regularmente autorizados.

Percebe-se que uma nova forma de ensinar e aprender foi tomando corpo para se evitar a contaminação pelo vírus e prosseguir com as atividades educacionais. A Lei 14.040, publicada no dia 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020d), que trata das normas educacionais excepcionais durante o estado de calamidade pública, estabeleceu a necessidade de adequação do uso de tecnologia da informação e comunicação às práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino. O documento ainda previu a necessidade de as instituições assegurarem meios de acesso a essas tecnologias, para que estudantes e professores pudessem realizar as atividades pedagógicas não presenciais, caso optassem por essa forma de cumprimento de carga horária.

Outra adaptação feita em relação ao ano afetado pela pandemia é a encontrada no 3º parágrafo da citada lei:

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020d)

Percebe-se, considerando as medidas citadas, o trabalho do governo em oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. O parágrafo 10º (BRASIL, 2020d) salienta que ficava a cargo dos sistemas de ensino possibilitar aos estudantes concluintes do ensino médio um ano escolar suplementar, para que os conteúdos vistos no último pudessem ser cumpridos no ano subsequente ao afetado pela pandemia, caso houvesse vagas no sistema de ensino.

Com base nas medidas federais citadas, a prefeitura de cada cidade deliberou normas, no âmbito da educação, para guiar e oferecer certa autonomia às escolas. Em Belo Horizonte, segundo o documento orientador da Secretaria Municipal de Educação 001/2021 (BELO HORIZONTE, 2021a), o caráter de excepcionalidade que o momento pandêmico trouxe ficou evidente quando o Conselho Nacional de Educação editou as diretrizes nacionais a fim de implementar as normas educacionais. Dessa forma, houve a possibilidade, por parte das instituições de ensino, de editar normas específicas em sua esfera de competência, tendo em vista os parâmetros da BNCC (BRASIL, 1996) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

No QUADRO 1, encontram-se os principais documentos legais que orientaram o Ensino Remoto Emergencial.

QUADRO 1 - Sistematização dos pontos principais dos documentos legais que orientaram o ERE

Documentos	Principais pontos
Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Possibilitou a instituição do ensino remoto emergencial.
Lei 13.979, de 6 de fevereiro 2020	Dispôs sobre a proteção da coletividade – podendo ser adotados o isolamento, a quarentena, tratamentos médicos específicos (vacinas, testes, exames etc), restrições temporárias de entrada e saída do país etc.
Nota de esclarecimento do Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, de 18 de março de 2020	Instruiu os sistemas de ensino de todos os níveis como adotar as providências necessárias e suficientes para garantir a segurança da comunidade social, sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos, o exercício de autonomia e responsabilidade na condução de seus projetos acadêmicos, respeitando-se os parâmetros e as normas legais estabelecidas pela LDB.
Portaria nº 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020	Substituiu as disciplinas presenciais em andamento por aulas que utilizassem meios e tecnologia digital por 30 dias.
Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 - revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020	Dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19.
Lei Federal 14.040, de 18 de agosto de 2020	Estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à prática docente, a partir dessas leis e de novas diretrizes, o sistema educacional passou a ser referido como Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE). Hodges *et al.* (2020) explicitam que o ERE é uma prática temporária de entrega instrucional em resposta a uma crise. Explicam que o objetivo primário do ERE não é recriar um ecossistema robusto de educação, todavia prover temporariamente ferramentas e suporte para que o acesso seja garantido e confiável durante o momento de crise.

Arruda (2020), em consonância com essa ideia, acrescenta que o ERE absorveu certas características do presencial, a saber: tempos de aula semelhantes e síncronos e o formato das aulas em *lives*¹, transmitidas no horário das aulas dos professores, durante as quais os alunos pudessem interferir e contribuir simultaneamente.

Hodges *et al.* (2020) apontam que ao ERE falta o cuidadoso processo de *design* educacional, já que cada escolha implica resultados diferentes, podendo comprometer a qualidade da instrução. Acrescem que um planejamento cuidadoso não inclui meramente um conteúdo a ser explorado, mas também um desenho dos meios de alavancar as interações importantes para a aprendizagem, abordagem essa que reconhece os fatores social e cognitivo como base para a aprendizagem. Os autores (*op. cit.*) explicitam que a aprendizagem *online* objetiva estabelecer uma comunidade de aprendizagem, que ofereça aos estudantes suporte instrucional e recursos como biblioteca, centro de habitação, serviços de carreira e de saúde *etc.* Ou seja, uma educação *online* efetiva requer investimento num ecossistema para alicerçar o aprendiz e portanto, identificar e construir isso demanda tempo (HODGES *et al.*, 2020).

Na mesma linha, Pimentel e Araújo (2020) colocam que a transposição didática do presencial para o virtual está repleta de desafios, a se iniciar pela escolha do ambiente virtual de aulas que pode ou não ser o mais adequado para promover a interação desejada entre os estudantes. Em relação à operacionalização das aulas, constataram que alguns professores acreditam que as aulas remotas são idênticas às aulas presenciais do ponto de vista pedagógico. Um exemplo disso é que, para as aulas remotas, eles gravam um vídeo de uma aula que dariam presencialmente e o disponibilizam para os estudantes.

Os autores (*op. cit.*) apontam para a necessidade de se utilizar uma linguagem específica para envolver os aprendizes e evitar o tédio, já que o conteúdo *online* requer um formato próprio, ou seja, há saberes pedagógicos típicos dessa modalidade. Essas necessidades de adequação culminam em alguns questionamentos trazidos pelos autores (*op. cit.*),

¹ Aula em formato *live* significa que ela é um encontro entre professor e alunos em ambiente virtual, que pode ser gravado ou não.

tais como: a falta de oferta de treinamento aos docentes que não possuem domínio ou experiência nas modalidades não presenciais, a ocorrência consequente de mudanças nas questões trabalhistas, a necessidade de tempo suficiente para que seja feito um novo desenho didático das disciplinas, e finalmente, a qualidade do acompanhamento das aulas pelos estudantes que não têm experiência com a modalidade ou infraestrutura adequada a seu dispor.

Em contrapartida, Pimentel e Araújo (2020) apresentam alguns relatos que evidenciam o potencial da educação *online* – reconhecimento do potencial de aulas por videoconferências, experiência de redesenho didático que propicia interação entre os aprendizes, seja por meio de debates, bate-papos ou outras estratégias. Alinhados a essa noção, Martins e Almeida (2020) defendem que a educação *online* deve ser compreendida para além das tecnologias digitais - deve ser amparada pela interatividade, a qual Pimentel e Araújo (2020) tratam, visando estabelecer comunidades de conhecimento mediadas pelo digital em rede, pela colaboração, alicerçada em afetividade, coautoria e avaliação adequada.

Logo no início de 2021, percebe-se um movimento em rumo à volta do ensino presencial. No dia 6 de julho de 2021, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2021), após analisar os impactos do ERE na aprendizagem dos estudantes de alguns países, emitiu um parecer sobre a importância do retorno das atividades presenciais, trazendo medidas orientadoras para isso e a regularização do calendário escolar.

O documento aponta a pesquisa intitulada “Perda de aprendizagem na pandemia”, desenvolvida pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), realizada em parceria com o Instituto Unibanco, como alicerce às medidas ali propostas para se evitar uma piora na aprendizagem (BRASIL, 2021). São elas: desenvolver ações para o engajamento dos estudantes, controlar a pandemia, adotar o ensino híbrido ao longo do segundo semestre de 2021 e ainda, criar um programa de recuperação das aprendizagens (avaliações diagnósticas e projetos de transição curricular amparados pelas competências principais de cada etapa escolar previstas pela BNCC). No documento, fica entendido que o ensino híbrido é a mescla das atividades escolares presenciais com as não presenciais.

Na esfera municipal, o decreto nº 17.361 de 22 de maio de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020) foi o documento que possibilitou o retorno às aulas presenciais de forma gradual em Belo Horizonte como medida de enfrentamento ao vírus. Após esse movimento, a prefeitura lançou em junho um manual para subsidiar a organização do retorno das atividades presenciais da rede particular, em especial das escolas infantis (BELO HORIZONTE, 2021c). As instruções passam pela nova rotina da escola, organização dos espaços físicos, entrada e saída das pessoas, permanência na escola, uso dos banheiros, fraldários, uso de máscaras, alimentação, conduta em casos suspeitos, normas na cozinha, limpeza *etc.*

Posteriormente, o decreto de nº 17.663, publicado no Diário Oficial do Município (BELO HORIZONTE, 2021d), alterou o decreto nº 17.361/2020, permitindo que o ensino médio retornasse com as atividades escolares presencialmente e sem restrição de dias da semana e carga horária. Nesse ponto, os estudantes que pertencessem ao grupo de risco podiam permanecer na modalidade remota como forma de reposição da carga horária.

O ensino remoto finalizou com o estabelecimento do ensino presencial compulsório para todas as escolas em Belo Horizonte a partir do dia 3 de novembro de 2021. Isso se concretizou respaldado pela Portaria 0584/2021, da Secretaria Municipal da Saúde de Belo Horizonte. Encontram-se revogados três itens do protocolo anterior - a alternativa de atividades remotas aos estudantes que necessitarem permanecer em isolamento ou quarentena, a excepcionalidade de situações individuais que deveriam ser discutidas entre a família e a escola e a insegurança de estudantes em retornar às aulas presenciais.

O QUADRO 2 compila as principais resoluções legais no que tange à finalização do ensino remoto emergencial em Belo Horizonte.

QUADRO 2 - Sistematização dos pontos principais dos documentos legais que levaram à finalização do ERE

Documentos	Principais pontos
Documento Orientador 001/2021, de 24 de fevereiro de 2021, emitido pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte	Contextualiza a pandemia, os impactos causados pelo fechamento das escolas e a sua necessidade, expõe os documentos normativos e ainda orienta o retorno às atividades escolares presenciais e adoção do modelo híbrido no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.
Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020, publicado no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte	Dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus. No caso das escolas, volta do ensino infantil e fundamental.
Ministério da educação – CNE Parecer nº 6, do Ministério da Educação – CNE, de 6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Decreto 17.663, de 22 de julho de 2021, publicado no Diário Oficial do Município	Altera o Anexo II do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre a flexibilização de dias de aula e carga horária.
Portaria nº 0584, de 28 de outubro de 2021, emitida pela Secretaria Municipal de Saúde e publicada no Diário Oficial do Município	No sentido de finalizar o ensino remoto, põe fim à adesão voluntária às aulas (com exceção dos integrantes de grupo de risco).

Fonte: Elaborado pela autora.

1.1 Justificativa

À medida que o ensino remoto emergencial foi sendo vivido, desafios se evidenciaram. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) assinalam que as discrepâncias de acesso às tecnologias são um entrave não somente para estudantes, mas também para muitos educadores, que não possuem habilidades com tecnologia e “inesperadamente precisaram começar a ter reuniões com a coordenação pedagógica, a planejar e ministrar aulas virtualmente” (p. 42). Além disso, contaram com pouca ou até nenhuma formação para lidar com o ensino remoto. O engajamento dos estudantes em relação aos estudos e

às aulas, que segundo as autoras (2020), já era uma questão desafiadora no presencial, no *online* se tornou mais preocupante somado aos fatores emocionais criados pelo isolamento social e pelo aumento de elementos de distração agora ao alcance dos estudantes.

Ainda sobre a influência de fatores emocionais na aprendizagem, os quais criaram obstáculos para o envolvimento dos estudantes, Santos e Jacobs (2020) afirmam que as restrições sociais, o medo dos pais perderem seus empregos e de até dos entes queridos falecerem devido ao vírus são difíceis de serem mensurados, no entanto interferem na aprendizagem, no envolvimento e engajamento do estudante.

Tendo como foco de pesquisa a aprendizagem de língua inglesa em uma escola particular de Belo Horizonte, e considerando a complexidade que envolveu a migração rápida do ensino presencial para o remoto emergencial, pesquisar sobre as implicações desta nova forma de aprender sob o ponto de vista dos estudantes parece crucial. Assim, com esta pesquisa, espero entender quais impactos foram vividos; o que foi determinante para viabilizar e auxiliar a aprendizagem durante a pandemia, ou ainda, o que foi determinante como empecilho no processo. Defendo que mudanças consideradas profundas pelos estudantes merecem o olhar investigativo, a fim de que a comunidade acadêmica possa melhor compreendê-las.

Sou professora de língua inglesa há mais de quinze anos e trabalho em uma escola regular privada de Belo Horizonte. No dia 31 março de 2020, quinze dias após ter sido orientada a suspender o trabalho presencial e a esperar por orientações, a escola nos informou que havia feito uma parceria com a plataforma *Microsoft Teams*. Esta então passou a ser a nossa nova sala de aula e para isso nós, corpo docente, passaríamos por alguns cursos de capacitação para manejar a plataforma com eficiência além de cadastrar o corpo discente. Um susto foi o que nos acometeu no primeiro momento, porém seguimos na certeza de que ficar em casa e ensinar via computador era o mais sensato e seguro naquele momento.

Iniciamos as aulas na modalidade remota emergencial logo na primeira semana de abril, ou seja, pouco mais de quinze dias em que esperamos foi o tempo utilizado para as negociações com a plataforma, estudo da nova modalidade, das leis e orientações emitidas pela prefeitura e capacitação dos funcionários da escola. Logo as aulas *online* iniciaram, um novo quadro de carga horária foi instituído, respeitando a necessidade de adaptação de todos àquela nova realidade, a idade dos estudantes e a etapa escolar a que pertenciam. Tendo em vista que possuir algum equipamento digital para acesso à plataforma era primordial para que as aulas acontecessem, todos os computadores da escola foram emprestados aos alunos mais carentes que não tinham máquinas para acompanhar as aulas.

Muitos erros, problemas de conexão com *internet* por parte dos professores e dos estudantes, algumas vezes inconsistências da própria plataforma aconteceram. *Workshops* foram oferecidos semanalmente, além de reuniões com a coordenação pedagógica e de área de língua Inglesa para que pudéssemos desenhar nossas aulas mais adequadamente à modalidade remota. Durante esse processo, havia muito apoio dos professores entre si no sentido de explicar o uso de novas ferramentas, que para uns era intuitiva e para outros, algo desconhecido.

Na intenção de oferecer amparo psicológico à nossa comunidade escolar, foi formada uma equipe socioemocional contando com professores, agentes da nossa pastoral e estudantes voluntários. Foram promovidos encontros semanais, práticas, trocas de experiências e missas para que as relações não se esfriassem e que o isolamento pudesse ficar um pouco mais leve. Ademais houve a promoção de festivais de música, dança, culinária, festa da família com gincanas e formatura do 3º ano do ensino médio. Tudo isso no formato de *lives*, vídeos gravados e/ou videoconferências.

Com o passar de poucos meses, a carga horária foi aumentando até alcançar a carga horária comum do presencial, com aulas síncronas e assíncronas, sempre em conformidade com os documentos da Secretaria de Educação. Tínhamos autonomia para avaliar os estudantes de forma processual, com trabalhos, debates, participação em fóruns, aplicativos, jogos e com avaliações pelo *Microsoft Forms*.

Vivenciei essa modalidade de ensino por um ano e meio aproximadamente. Por um lado, senti no dia a dia os percalços, as angústias, a insegurança em manter um trabalho de qualidade, aprender muitas coisas em pouco tempo, trabalhar mais horas extraclasse do que de rotina, ser uma figura de apoio para os meus estudantes, o que extrapolava a função de ser apenas professora de língua inglesa, devido à gravidade da situação pela qual passávamos. Por outro lado, experimentei os sucessos com o uso de recursos digitais que não havia na sala de aula física e que agora passaram a fazer parte fundante do meu trabalho. Por isso, tive a chance de vivenciar novas dinâmicas, implementar algumas metodologias ativas por estarmos todos em rede, avaliar de formas menos institucionalizadas. Constatei que essa vivência do ensino remoto emergencial foi desafiadora e engrandecedora como professora de língua inglesa. Logo, encontrei-me pensando na pertinência desse processo na perspectiva dos outros atores principais da escola - os estudantes.

Posto esse questionamento pessoal, resolvi fazer uma pesquisa informal com os aprendizes do ensino médio, já que das nove turmas existentes, eu era responsável por seis – todas as turmas de segundos e terceiros anos. Essa pesquisa foi anônima, de pergunta única, utilizando o formulário *Google* e buscou levantar a opinião dos estudantes sobre o ensino remoto emergencial. A pergunta feita foi: “Você acha que o ensino remoto emergencial oportuniza, favorece, viabiliza a aprendizagem de inglês?”. Foram disponibilizadas apenas duas possibilidades de resposta: sim ou não; na intenção de levar os estudantes a refletir e a objetivar ao máximo a sua posição.

Dos 315 estudantes de ensino médio do colégio no ano de 2020, 219 responderam ao formulário. Obtive 61.6% de respostas sim e 38.4% de repostas não. Esse resultado aguçou ainda mais a curiosidade me impulsionando a querer ouvir esses adolescentes e compreender mais profundamente a sua experiência com o ERE.

Tomando a aprendizagem como um sistema dinâmico complexo, o contexto atinge importância central em qualquer investigação, já que a aprendizagem emerge das interações dos estudantes com o contexto (LARSEN-FREEMAN, 2011). A importância

de analisar o processo de aprendizagem vivenciado por esses estudantes está no fato de que as circunstâncias, os materiais, os sentimentos, o espaço físico, as percepções, os vínculos, os diálogos, enfim uma gama de fatores foi modificada abruptamente. Investigar como as experiências contextuais influenciaram, positiva ou negativamente, a aprendizagem de língua inglesa pareceu-nos preponderante, em meio a um cenário pandêmico nunca vivido, desafiador para todos os envolvidos.

Para estabelecer o estado da arte, foi feito um levantamento das pesquisas publicadas após início de 2020 que se debruçaram sobre o ensino e a aprendizagem de inglês durante a pandemia. Inúmeros trabalhos foram encontrados. A grande maioria deles foca no ensino – discute os desafios e as conquistas da experiência vivenciada por monitores e professores no ERE, tanto no universo de professores em pré-serviço quanto no dos professores que já atuam profissionalmente. No entanto, poucas pesquisas focam na aprendizagem de língua inglesa, ou seja, nas experiências vivenciadas por estudantes durante o ERE. Foram publicadas, até o momento, apenas sete estudos versando sobre a realidade nacional.

Machado, Fritsch e Pasinato (2021) objetivaram compreender o comportamento dos estudantes da Escola Estadual de ensino médio Olindo Flores da Silva, situada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A geração de dados foi feita pela utilização de questionários *online* (*Microsoft Forms*), em que 134 estudantes participaram como respondentes. Os resultados encontrados ressaltaram o abandono escolar visto que dos 407 estudantes que possuíam cadastro na plataforma virtual de aprendizagem que a escola adotou (*@educar*), apenas 227 participavam efetivamente das aulas remotas. Além disso, verificaram que os estudantes experimentaram sentimentos positivos, por estarem em casa seguros, e negativos como tristeza, saudade dos professores e colegas e dificuldades em aprender.

O trabalho de Rocha e Coelho (2020) buscou apresentar a visão de estudantes de ensino médio frente à implementação do ensino remoto emergencial durante o isolamento social em uma escola estadual na Zona da Mata em Minas Gerais. Três foram os estudantes participantes que relataram suas experiências por escrito. Neste estudo,

verificou-se a importância do contato entre o estudante e o professor no ambiente virtual para a continuidade da interação social e do estudo dos componentes curriculares. Outra questão que os resultados evidenciaram foi a constatação de que a situação heterogênea dos estudantes em função da renda familiar influenciou diretamente o seu aproveitamento escolar – os aprendizes de baixa renda foram prejudicados seja por falta de acesso à tecnologia, seja por falta de cuidados básicos, como a alimentação que a escola oferece.

Souza, Oliveira e Martins (2020) tiveram por objetivo compreender o ensino e a aprendizagem de língua inglesa mediados pelas tecnologias digitais durante a pandemia da Covid 19. O estudo aconteceu no Centro Cearense de Idiomas onde 44 estudantes de língua inglesa participaram juntamente com o respectivo professor, o qual registrou suas impressões em um diário de formação digital. Para geração de dados dos estudantes foi utilizado o questionário *online* do *Google*.

Os resultados dessa pesquisa mostraram alguns desafios, tais como: a baixa qualidade dos equipamentos tecnológicos de uma parcela significativa dos discentes, a dificuldade de adaptar o estudo e o trabalho ao ambiente doméstico, a clareza de que a formação tecnológica dos docentes não acompanhava as exigências da instituição. Apesar dessas dificuldades, o professor conseguiu motivar e acompanhar seus estudantes no processo. Já os discentes relataram desgaste físico e mental, mas também tranquilidade e esperança em relação à vida estudantil e pessoal. Essa investigação também permitiu aos seus autores concluir que as tecnologias digitais podem trazer benefícios para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira quando pensadas previamente e de forma inclusiva.

Rosa e Giorno (2020) objetivaram investigar as diversas dificuldades vivenciadas pelos estudantes de Ensino Médio com a utilização do *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), adotado para a continuidade das aulas durante a Pandemia na instituição Federal de ensino básico e profissionalizante chamada Fundação Osorio, situada na cidade do Rio de Janeiro. Contaram com a participação de 279 estudantes. Os resultados evidenciaram a dificuldade de acesso ao AVA escolhido, seja,

principalmente, por problemas da própria plataforma, seja pela falta de treinamento dos estudantes para operá-la, ou ainda pela sua dificuldade de acesso à tecnologia. Outra dificuldade mencionada está ligada ao formato das aulas remotas, passando pela grande quantidade de tarefas exigidas e pelas falhas de comunicação sobre prazos e demais orientações.

Amorim, Có e Finardi, (2021) analisaram os impactos da Pandemia da Covid-19 no aprendizado de Língua Inglesa e na educação em geral. Para isso contaram com 39 aprendizes que responderam um questionário *online*, publicado nas redes sociais dos pesquisadores, os quais também são professores de Inglês de variados níveis e faixas etárias. Três dos 39 respondentes foram entrevistados num formato de roda de conversa virtual para aprofundamento qualitativo das análises acerca das respostas do questionário.

Como resultados positivos dessa investigação, tem-se a flexibilidade de horário de estudos que contribuiu para motivação dos estudantes bem como a flexibilização da rotina de estudo por não mais haver os deslocamentos que o presencial exige. Para a educação em geral, foi constatado que o formato *online* permite que o estudante seja mais protagonista e autônomo visto que ele é o responsável pelo monitoramento e realização de sua rotina de estudos. As aulas *online* também foram encaradas como uma oportunidade de escapar do isolamento e interagir de forma virtual com os colegas, o que favoreceu a saúde mental dos estudantes. Como aspectos negativos, foi verificado que os estudantes apresentaram alto nível de estresse, em função da intensa exposição virtual, falta de concentração e baixa motivação para se engajarem nos estudos.

Café e Seluchinsk (2020) tinham como objetivo analisar a motivação dos alunos de 3º ano do ensino médio de uma escola pública em Minas Gerais após a interrupção das aulas presenciais. 63 estudantes participaram da pesquisa, respondendo a um formulário eletrônico impessoal e livre. No que concerne aos resultados, a desmotivação foi um fator preponderante aliado ao abandono dos estudos. A pesquisa revela que a falta de motivação tem fundo no desinteresse pelos estudos, na falta de acesso a aparatos tecnológicos para acompanhar as aulas e em fatores emocionais gerados pela

necessidade dos estudantes de se adaptarem à pandemia e de descobrirem formas de contribuir com a renda familiar.

Por fim, Fonseca, Silva, Arantes, Lima, Almeida e Paniago (2021) buscaram identificar as possibilidades e os desafios na aprendizagem de estudantes de ensino médio durante o ensino remoto emergencial, ofertado pelo Colégio Estadual da Polícia Militar, unidade Carlos Cunha Filho. Os autores desejavam compreender a visão dos estudantes em relação às aulas *online*. Utilizando o formulário *Google* para a geração dos dados, a investigação contou com 77 participantes.

Em relação aos resultados, Fonseca *et al.* (2021) constataram que, por um lado, o ERE possibilitou uma reorganização dos modos de estudo, visto que ficaram ao alcance dos aprendizes uma maior autonomia e flexibilidade nos horários, garantindo uma aprendizagem mais ativa e significativa para ele. Por outro lado, explicitaram alguns efeitos, que consideram negativos, advindos da adaptação a esse novo modo de aprender, a saber: o baixo aprendizado devido a fatores externos, tais como ausência do contato professor-aluno, falta de atenção devido a interrupções, ambiente inapropriado aos estudos, além de cansaço para estudar.

Tendo revisto esses estudos, observamos que não é dada a suficiente atenção aos aspectos contextuais que envolvem as experiências dos estudantes. Portanto parece-nos importante buscar compreender as experiências que constituem o novo contexto de aprendizagem de inglês que surgiu com o ensino remoto emergencial. É nesse sentido que propomos os objetivos desta pesquisa.

1.2 Problema

É sabido que, quando os estudantes adentram a sala de aula, carregam consigo suas crenças, individualidades, personalidades, limitações, emoções desenvolvidas ao longo de sua trajetória de vida e escolar. O mesmo ocorre com os professores, que ao interagirem com os estudantes, trazem à tona a complexidade da sala de aula (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020). Outros fatores importantes que compõem a

complexidade das experiências de aprendizagem são avaliação, propósito, competição, autonomia, persistência, sentimentos, colaboração *etc.* (MICCOLI, 2014).

Ao considerarmos que, durante a pandemia, a condição primordial dos sujeitos de estarem em sala de aula foi modificada, ou seja, do dia para a noite, estudantes e professores se encontraram somente no ambiente *online* e ali se deu toda a relação de ensino e aprendizagem, revela-se aqui um problema de pesquisa – houve uma mudança significativa no contexto em que se dá o ensino e a aprendizagem de inglês, então é possível inferir que tal mudança tenha impactado a aprendizagem dos estudantes. Uma vez que a sala de aula passa a não ser mais física, novos fatores parecem ter um papel relevante: novas interações, limitações, emoções, demandas passaram a existir. É a partir dessas novas relações entre os participantes de classe e os professores que os emaranhados de experiências narradas serão modulados, trazendo à tona alguns elementos recorrentes e inter-relacionados (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

1.3 Objetivos

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar os aspectos contextuais que envolvem a aprendizagem de Língua Inglesa na modalidade ensino remoto emergencial, vivenciados por estudantes de ensino médio de um colégio particular de Belo Horizonte.

Esse objetivo pode ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- a) Levantar e categorizar as experiências de aprendizagem que emergiram dos relatos dos estudantes;
- b) Explicitar os fatores que os estudantes consideraram determinantes para a sua experiência de aprendizagem;
- c) Evidenciar a influência dos aspectos circunstanciais nas experiências dos estudantes.

Para orientar a análise dos dados, transformamos os objetivos específicos nas seguintes perguntas de pesquisa, que serão retomadas e respondidas na conclusão do trabalho:

- a) Quais são as experiências de aprendizagem que emergiram dos relatos dos participantes da pesquisa?

- b) Segundo os estudantes, quais fatores tiveram maior impacto em sua aprendizagem?
- c) Como o contexto 'ensino remoto emergencial' influenciou na aprendizagem desses estudantes?

1.4 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o capítulo 2 discorrerá sobre a teorização que sustenta a análise dos dados – a Fundamentação teórica. O caráter complexo das experiências de aprendizagem será caracterizado e em seguida, o marco de referências das experiências de aprendizagem de língua estrangeira (MICCOLI, BAMBIRRA E VIANINI, 2020) será apresentado. Por fim, considerações sobre o contexto das experiências de aprendizagem serão tecidas a fim de explicar e delimitar o olhar de pesquisa.

O capítulo 3, relativo à Metodologia, indicará a classificação da pesquisa; o local e os participantes do estudo; os procedimentos e instrumentos para geração de dados; os critérios para análise de resultados e; finalmente, as considerações éticas observadas na pesquisa.

Já o capítulo 4, Apresentação e discussão dos resultados, conterà a análise dos dados dos participantes: em primeiro lugar, serão apresentadas as experiências que emergiram dos relatos dos 10 estudantes entrevistados e, em segundo lugar, as experiências mais relevantes que emergiram dos relatos de cada um. Após esse movimento, serão explicitados, em forma de quadro, os aspectos positivos e negativos descritos na aprendizagem de língua Inglesa durante o ERE. Para o fechamento deste capítulo, será discutida a influência que o contexto exerce nas experiências de aprendizagem dos participantes.

Por fim, no capítulo 5, Conclusão, as perguntas de pesquisa serão retomadas e respondidas, sendo traçadas, posteriormente, as limitações, as contribuições e as sugestões futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria da Complexidade abraça a ideia da interconectividade, de que tudo está imbricado a tudo, sem fronteiras permanentes. Na perspectiva da complexidade, a aprendizagem de língua estrangeira é vista como um sistema complexo, fruto da interação constante de outros sistemas complexos em que elementos sociocognitivos, o ambiente, os participantes, os materiais, o tempo *etc* o constituem. Entre esses sistemas encontra-se o contexto (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Ao tratar de aprendizagem de língua estrangeira sob as lentes da Teoria da Complexidade, decidimos delimitar o referencial teórico em torno de três temas, a saber: a complexidade das experiências de aprendizagem, o marco das experiências de aprendizagem e o contexto das experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Passamos a discorrer brevemente sobre cada um deles.

2.1 O caráter complexo das experiências de aprendizagem de inglês

Miccoli e Vianini (2012) explicam que a experiência deve ser tomada com um construto, uma unidade de análise por estar envolta num emaranhado de outras conexões, em constante dinamismo, sem linearidade e de forma orgânica. Esta advém da relação do ser humano com o seu meio, abrangendo perspectivas, sentimentos, pensamentos e ações pela forma como eles se transformam constantemente.

Amparadas pela Teoria da Complexidade, as autoras (2012) salientam que a experiência é um processo e sendo assim, encapsula outras experiências que são trazidas à tona ao estudá-la. Esse construto de experiência acaba por afastar-se da ideia comum do termo, já que é muito mais que um evento isolado vivido por alguém, pelo contrário – “pertence aos domínios das relações do organismo e não a ela, em particular” (MICCOLI; VIANINI, 2012, p. 53). Dessa forma, as autoras explicam que referências às experiências são sempre de forma secundária à experiência em si; analogamente, como uma pessoa que coloca em linguagem os sentimentos que vivenciou em uma determinada situação. Tendo em mente que as experiências são processos complexos e

biológicos, o experienciador, ao utilizar a linguagem para explicar a experiência vivida, tem a possibilidade de reformular-se. Destacam:

Portanto, entendemos que a experiência não pode ser reduzida a um fenômeno pessoal e individual, devendo ser compreendida como manifestação pessoal de processos contínuos em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos que, em meios compartilhados com outros seres, são historicamente constituídos a partir das experiências que com eles compartilham (MICCOLI; VIANINI, 2012, p. 53).

Assim as experiências tornam possível a construção da realidade, ou seja, uma representação subjetiva e reflexiva do experienciado (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020). Posto isso, Miccoli e Vianini (2012) defendem que a experiência pode ser vista como um sistema adaptativo complexo (SAC), caracterizado pela constante interação da pessoa com o meio.

De Bot e Larsen-Freeman (2011) discorrem sobre as características primordiais dos sistemas adaptativos complexos, a saber: (1) **sensibilidade às condições iniciais**, (2) **imprevisibilidade**, (3) **caráter singular e individual**, (4) **interconectividade**, (5) **dinamismo**, (6) **auto-organização**, (7) **não linearidade**, (8) **coadaptação**, (9) **recursividade** e (10) **reflexão**.

A primeira característica a ser explorada é a intensa **sensibilidade às condições iniciais**. As condições iniciais são aquelas que definem o estado do sistema no momento em que se decide analisá-lo. Segundo de Bot e Larsen-Freeman (2011), pequenas alterações nessas condições podem culminar em processos e desfechos muito diversos em momentos futuros em que se examina o mesmo sistema. Isso fica claro, por exemplo, quando se observa que abordagens similares de ensino nem sempre culminam em processos de aprendizagens similares.

Nem sempre é possível se estabelecer as condições iniciais de um sistema. Não se sabe ao certo, por exemplo, como um estudante aprende determinado conteúdo e quais subsistemas estariam relacionados entre si durante essa aprendizagem. Nesse caso, para fins de estudo e análise, Larsen-Freeman (2011) propõe que se deve observar o que já se

transformou – a trajetória do sistema. A partir do que se faz evidente, o pesquisador pode tentar reconstruir o processo de desenvolvimento do sistema, os seus elementos e as interações vivenciadas.

Para Miccoli e Vianini (2012) essa sensibilidade às condições iniciais do sistema se deve à sua **imprevisibilidade** – à sua não linearidade. Ou seja, os efeitos das circunstâncias que ocorrem com o sistema não são proporcionais às suas causas. Explicam que pequenas mudanças, podem modificar relevantemente os elementos que modulam esse sistema (o experienciado, aquele que experiencia e o modo como experiencia), tornando-o caótico.

Nesse sentido, Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que o sistema caótico (ou que está à beira do caos) é uma metáfora para a mudança no sistema com uma mistura de estabilidade e flexibilidade, melhor dizendo, o sistema muda de maneira adaptativa, a fim de manter a sua estabilidade, deixando à mostra sua capacidade de flexibilidade. A estabilidade mencionada aqui refere-se ao fato de o sistema manter sua identidade mesmo se encontrando em contínua mudança (LARSEN-FREEMAN, 2011). Um exemplo para o entendimento dessa ideia é o fato de que as células do corpo estão em mudança a todo tempo – umas morrendo, outras sendo substituídas, outras nascendo; mesmo assim, a identidade do organismo se mantém preservada.

Conforme Miccoli e Vianini (2012) as experiências podem ser similares, mas nunca iguais – como dito, elas envolvem quem experiencia, o modo como se experienciou e ainda o que foi experienciado. Portanto são **individuais e singulares**, na medida em que cada indivíduo, mesmo exposto a uma mesma situação, vive a experiência à sua maneira – na medida em que - não há como prever como cada pessoa irá reagir a uma experiência, já que esta integra o meio e o ser.

Essa questão revela a característica da **interconectividade**, mostrando que as experiências, “transcendem ser qualificadas como um depoimento superficial e subjetivo de eventos em aula, uma vez que encapsulam outros eventos e experiências que por ela perpassam, formando assim uma constelação de experiências” (MICCOLI;

VIANINI, 2012, p. 52). Em relação a essa dificuldade de pesquisa, de Bot e Larsen-Freeman (2011) apontam que não há uma solução pragmática desenhada. Contudo, há tendências em se considerar fatores que se mostram relevantes para a pesquisa, decisões que o pesquisador deve tomar.

Outro aspecto constituinte do SAC é o **dinamismo** do sistema procedente das transformações ocasionadas por forças, que podem ser externas e internas a ele. Da interação ou ao ser influenciado por essas forças “o sistema se transforma constante, descontínua e até caoticamente (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 8)”.² Não somente os elementos mudam com o tempo, mas também o modo com que uns influenciam os outros, ou seja, muda-se a relação entre eles (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007). O caráter dinâmico se destaca ao se perceber que, por natureza, os sistemas são abertos. Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que energia e matéria vindas do exterior podem adentrar os sistemas, proporcionando um estado distante do equilíbrio. Em outras palavras, as autoras colocam: “se os componentes são por si próprios sistemas complexos, então o dinamismo vai "até o fim" também, na medida em que todos os subsistemas aninhados dentro do sistema maior estão em fluxo”³ (p. 21).

Segundo de Bot e Larsen-Freeman (2011), a interação com o ambiente e a auto-organização são as duas forças motrizes que trabalham em contato sem cessar. Conforme Larsen-Freeman (2011), **auto-organização** é o estado permanente dos sistemas dinâmicos complexos constituído pela coexistência de processos por meio dos quais o sistema busca incessantemente convergir para a estabilidade. Devido aos processos de auto-organização, temos “a criação de uma ordem mais complexa espontaneamente, sem influência externa ou planejamento interno (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 51)”.⁴ Sendo assim, ao longo do tempo, emergem estabilidades em um sistema complexo, as quais continuamente mudam e constroem novas estruturas enquanto mantém sua identidade.

² Tradução livre do original: *Sometimes the system changes continuously, sometimes discontinuously, even chaotically.*

³ Tradução livre do original: *... if components are themselves complex systems, then the dynamism goes 'all the way down' too, in that all subsystems nested inside the bigger system are in flux.*

⁴ Tradução nossa do original: *Self-organization is the creation of more complex order spontaneously, without outside influence or internal plan.*

A exemplo de forças internas, tem-se a capacidade de aprender, tempo para dedicação, crenças, motivação, saúde, habilidade de solucionar problemas *etc.* Já as forças externas são consideradas aquelas relativas aos recursos fora do aprendiz como tempo disponibilizado pelo ambiente para aprendizagem, o espaço a ser explorado pelo aprendiz, materiais selecionados *etc.* Por conseguinte, de Bot *et al.* (2013) salientam que os sistemas em desenvolvimento, ao interagirem com elementos externos e internos, influenciam esses elementos além de serem também influenciados por eles o tempo todo, formando, em última escala, novas formas de interpretar o mundo, crer, sentir e aprender.

Segundo de Bot *et al.* (2013), a **não linearidade** dos sistemas tem origem no fato de que os elementos afetam uns aos outros no decorrer do tempo. Os autores explicam que, quanto maior a quantidade de componentes interagindo, mais difícil se torna prever como o sistema mudará. É por esse fato que a noção de causa e efeito não é sustentada quando estudamos os sistemas complexos, somada ainda à noção de que há elementos menos ou mais estáveis e fortes interagindo, influenciando outros sistemas e sendo influenciados. Nas palavras de Cameron e Larsen-Freeman (2007, p. 3), temos que “a natureza dinâmica das interações dos elementos e a abertura dos sistemas ao exterior levam à não linearidade, que na teoria dos sistemas complexos significa que o efeito é desproporcional à causa”⁵.

Assim “o potencial dos sistemas dinâmicos está sempre em desenvolvimento e nunca completamente realizado”⁶ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 116). Por esse motivo, afirmam que pensar em desenvolvimento de língua é mais adequado do que pensar em aquisição, já que, sob a ótica da Complexidade, a língua não é um construto homogêneo para ser obtido. “A língua, pensada como sistema adaptativo complexo, emerge da interação de baixo para cima de múltiplos agentes, ao invés de um

⁵ Tradução livre do original: *The dynamic nature of element interactions and the openness of a system to the outside lead to non-linearity, which in complex systems theory signifies that the effect is disproportionate to the cause.*

⁶ Tradução livre do original: *Therefore, its potential is always being developed - it is never fully realized.*

sistema estático composto de cima para baixo de regras gramaticais e princípios”⁷ (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2011, p. 49). Segundo a autora (2011), o sistema adaptativo muda para incorporar novas circunstâncias, estas que também estão em constante desenvolvimento.

Ademais, Miccoli e Vianini (2012) explicitam que as experiências são sistemas que se auto-organizam de modo recursivo, característica que explica a capacidade de adaptação que compõe os sistemas. Um exemplo citado é o fato de uma certa experiência poder ser explicada com base em outras experiências passadas e presentes (podendo ser coletivas ou individuais) e que ainda estimulem experiências futuras. Assim as experiências se aninham, se sobrepõem umas às outras, coadaptando-se.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 6) explicam que um dos processos pelos quais os sistemas complexos se auto-organizam é a **coadaptação**. Segundo as autoras, a coadaptação nada mais é do que a adaptação contínua que se dá entre sistemas que interagem entre si. Conforme explica Larsen-Freeman (2011), a coadaptação pressupõe interação. Considerando o desenvolvimento de linguagem, observa-se que os recursos linguísticos dos aprendizes são alterados em resposta à interação de uns com os outros e o contexto social. Larsen-Freeman e Cameron (2008) usam o termo coevolução, marcando assim que a mudança em um sistema pode ser motivada pela mudança de um outro sistema a ele conectado.

Em relação à característica da **recursividade**, Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) apontam que algumas experiências incidem repetidamente, iterativamente, ao longo dos processos. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a recursividade é um processo transformativo, aberto, em que uma tarefa é tomada como uma oportunidade de evolução, oferecendo ao aprendiz uma estrutura dinâmica para que novas apropriações ocorram. Diferentemente da repetição, a recursão tem como estrutura certos padrões de uso da língua em diferentes níveis, de forma que a tarefa seja o ponto inicial para que o aprendiz aprenda.

⁷ Tradução livre do original: *I came to understand language as a complex dynamic system, which emerges bottom-up from interactions of multiple agents in speech communities rather than a static system composed from top-bottom grammatical rules and principles.*

Paiva (2008) ressalta que os seres humanos são diferentes, bem como seus contextos e seus processos de aprendizagem. Portanto, as experiências de aprendizagem podem ocorrer em situações similares, mas com resultados diferentes. Miccoli e Vianini (2012), ao conceberem a experiência como um sistema adaptativo complexo, não só partilham da ideia de Paiva (2008), mas também reafirmam o construto da experiência como um processo em constante evolução, um conglomerado de outras experiências – “o foco na experiência permite apreciar a teia das relações e consensos compartilhados que a constitui” (MICCOLI; VIANINI, 2012, p. 66).

Ao longo de seu desenvolvimento, em função de sua dinamicidade, os sistemas usualmente mudam de estado para se auto-organizar – passam de um estado atrator para outro. Estado atrator é uma denominação dada a um “modo de comportamento que o sistema ‘prefere’, ou seja, estado / comportamento normal ou padrão”⁸ assumido pelo sistema (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 49).

No contexto da aprendizagem de língua estrangeira, a **reflexão** é um elemento muito importante porque ela está sempre presente e pode concorrer para tirar o sistema de um estado atrator. Ela propicia pontos de bifurcação, podendo provocar mudanças dramáticas ou repentinas (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020). Para Miccoli e Vianini (2012, p. 57), os pontos de bifurcação são vistos como pontos de decisão. Melhor dizendo, “o sistema pode manter-se normal ou mudar seu padrão de movimento”. Sem refletir, o estado atrator predomina e a probabilidade de mudanças ou questionamentos diminui. As autoras (2020) explicitam que a reflexão não garante mudanças, muito embora aumente as suas chances de ocorrer. É pela reflexão que uma pessoa (o sistema que experiencia um evento) consegue ressignificar o entendimento do que experienciou (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

Os pontos de bifurcação, ou de mudança de fase no sistema complexo, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), caracterizam um estado de transformação descontínuo que faz com que a condição do sistema antes e depois desses pontos seja muito diferente. Um exemplo mencionado pelas autoras é o da metáfora do cavaleiro e do cavalo

⁸ Tradução livre do original: *particular modes of behaviors that the system 'prefers' are called attractors.*

enquanto elementos de um sistema. Por um lado, o estado do sistema pode mudar continuamente: o cavaleiro e o cavalo trotando mais rápido ou mais devagar dentro de uma marcha. Por outro lado, pode haver uma mudança descontínua mais abrupta – como se o cavalo e o condutor atingissem uma velocidade tal que a alteração repentina ocasionasse uma troca de marcha.

Aproveitando o exemplo do cavalo e do cavaleiro de Larsen-Freeman e Cameron (2008), é relevante mencionar a importância em se reconhecer que o contexto não é externo ao sistema e sim um elemento constituinte dele, assim como “o cavalo em movimento é também parte constituinte de um sistema dinâmico complexo que inclui aspectos do contexto ou ambiente”⁹ (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 4). Essa questão será aprofundada na sessão 6.3.

6.2 O marco de referência de experiências de aprendizagem

Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 23) discorrem sobre mais de vinte anos de pesquisa no campo das experiências de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil, mostrando que “as experiências têm um poder revelatório para se entender o fenômeno do desenvolvimento de linguagem”.

Ademais “as experiências são complexas e transitórias, fluem uma vez que estão amalgamadas com outras” (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 25). Nesse sentido, as experiências são reveladas a partir das observações subjetivas do narrador, que conta suas histórias – frutos da influência de outras experiências vividas como as cognitivas, conceituais, sociais, afetivas, pessoais, circunstanciais, de crença e/ou projetivas.

Por meio de estudo das narrativas, as autoras (2020) documentaram em sete categorias (cognitivas ou pedagógicas, sociais, afetivas, circunstanciais, conceituais, pessoais e projetivas) a natureza das experiências, tanto de aprendizagem quanto de ensino. Tratarei da experiência de aprendizagem, já que é o foco deste trabalho. O marco de

⁹ Tradução livre do original: *the moving horse is part of a complex dynamic system that includes aspects of context or environment.*

referência das experiências formais de aprendizagem de inglês como língua estrangeira está reproduzido pelo Quadro 3.

QUADRO 3 – Marco de referência de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli

<p><u>Experiências cognitivas</u> – Eventos relacionados às ações iniciadas pelos <i>aprendizes</i> no processo de aprendizagem de conteúdos ou habilidades específicas.</p> <p>Cog.1. Experiências nas atividades em sala de aula – referem-se às atividades ou tarefas em sala de aula.</p> <p>Cog.2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas – referem-se a objetivos identificados de atividades ou tarefas, às dificuldades ou dúvidas no processo de realizá-las.</p> <p>Cog.3. Experiências de participação e desempenho - referem-se à participação / <i>performance</i> na aula prestando atenção, lendo ou discutindo ativamente, refletindo <i>etc.</i></p> <p>Cog.4. Avaliação de aprendizagem – referem-se ao que foi aprendido das atividades ou tarefas em sala de aula.</p> <p>Cog.5. Experiências relacionadas ao ensino – referem-se à prática do professor; à sala de aula enquanto espaço de aprendizagem; a como o professor apresenta atividades ou tarefas.</p> <p>Cog.6. Experiências paralelas às atividades em aula – referem-se ao livro didático, ao dever de casa, testes, provas, uso de tecnologia digital, reconhecimento e proveito das oportunidades, <i>etc.</i></p> <p>Cog.7. Estratégias de aprendizagem – referem-se a como os aprendizes lidam com os desafios das aulas, fazendo anotações, memorizando, fazendo perguntas, <i>etc.</i></p> <p><u>Experiências sociais</u> – eventos relacionados às ações dos aprendizes envolvendo os tipos de interação professor-aprendiz ou aprendiz-aprendiz.</p> <p>Soc.1. Interação e relações interpessoais – referem-se às interações e relações interpessoais do aprendiz com seus colegas de classe.</p> <p>Soc.2. Tensão nas relações interpessoais – referem-se à competição, críticas, correr riscos, colaboração, apoio, <i>etc.</i></p> <p>Soc.3. Experiências por ser estudante – referem-se às vivências do aprendiz na posição de participante da classe.</p> <p>Soc.4. Experiências relacionadas à prática do professor – referem-se às relações de poder; como o aprendiz interage com o professor; como avalia o professor.</p> <p>Soc.5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo – referem-se às especificidades do trabalho em grupo – estar em grupo e realizar tarefas em grupo.</p> <p>Soc.6. Experiências da turma – referem-se às descrições da turma de estudantes como um todo; à sala de aula como um lugar de coexistência.</p> <p>Soc.7. Estratégias sociais – referem-se a como o aprendiz lida com a competição, com a crítica; a outras situações sociais desafiadoras em sala.</p> <p><u>Experiências afetivas</u> – eventos relacionados às ações do <i>aprendiz</i> envolvendo emoções.</p> <p>Afe.1. Experiências de sentimentos – referem-se aos sentimentos positivos e negativos que emerge em sala de aula.</p> <p>Afe.2. Experiências de motivação, interesse e esforço – referem-se a (1) estar motivado ou não; (2) ao interesse pelas aulas e (3) ao esforço despendido a fim de superar obstáculos na aprendizagem.</p>

Afe.3. Atitudes do professor – referem-se aos sentimentos e emoções do professor observadas em sala de aula.

Afe.4. Estratégias afetivas – referem-se a como o aprendiz lida com sentimentos e emoções.

Experiências circunstanciais – eventos que se referem ao contexto imediato – eventos e circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto ele ou ela aprende – incluindo as pessoas envolvidas e o tempo.

Cir.1. Experiências institucionais – referem-se a processos como matrícula, requisitos, outras demandas institucionais.

Cir.2. Experiências relativas à língua estrangeira – referem-se ao status da língua estrangeira, ao status de ser um falante da língua estrangeira, etc.

Cir.3. Experiências relacionadas a tempo – referem-se a (1) falta de tempo para atividades e tarefas dentro e fora da sala de aula; (2) ao passar do tempo; (3) a questões sazonais.

Cir.4. Experiências relacionadas ao ambiente físico – referem-se a (1) distância; (2) ambiente físico da sala de aula; (3) estrutura física da sala de aula; (4) localização da sala de aula, vizinhança; (5) questões espaciais como a posição na qual o aprendiz senta, os arredores etc.

Cir.5. Influência do pesquisador – referem-se a eventos relacionados à influência do pesquisador na sala de aula e no desempenho dos estudantes.

Experiências conceituais – eventos relacionados às ações envolvendo as crenças dos aprendizes.

Cpt.1. Ensino de inglês – referem-se às crenças do aprendiz a respeito do ensino de inglês; da relação professor-estudante ideal; do papel do professor; das atividades e tarefas.

Cpt.2. Aprendizagem de inglês – referem-se às crenças a respeito da aprendizagem de inglês; do papel do estudante, suas responsabilidades.

Cpt.3. Aprendizagem pessoal – referem-se ao seu próprio processo de aprendizagem.

Cpt.4. Outras concepções – referem-se às crenças relacionadas aos pais, à família, relacionamentos, diretores de escola, sociedade, teoria e prática.

Experiências pessoais – Eventos ou circunstâncias que acontecem na vida do estudante em paralelo ao universo da escola

Pes.1. Experiências socioeconômicas – referem-se ao status socioeconômico pessoal do aprendiz ou da escolar onde estuda.

Pes.2. Experiências anteriores – referem-se às experiências de aprendizagem anteriores.

Pes.3. Experiências relacionadas à vida pessoal – referem-se às experiências singulares dentro ou fora da sala de aula.

Pes.4. Experiências atuais no trabalho e no estudo – referem-se as experiências de estudo na escola; a experiências de como o trabalho afeta o estudo.

Pes.5. Experiências de reflexão – referem-se às reflexões do aprendiz sobre si mesmo, sua identidade de aprendiz ou sua própria aprendizagem.

Pes.6. Experiências identitárias – referem-se às (1) muitas identidades assumidas pelo aprendiz na sala de aula enquanto aprende ou (2) autopercepção, autoconsciência enquanto indivíduos; (3) com o quê ou com quem se identificam.

Experiências projetivas – Projeções que os estudantes fazem no momento em que narram suas histórias

Pro.1. Planos – referem-se ao plano de ação; a algo que o aprendiz pretende fazer.

Pro.2. Desejos – referem-se a algo desejável, mas difícil de alcançar; a algo que seria bom mudar ou alcançar.

Pro.3. Necessidades – referem-se às questões que merecem atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, alimentação, morar em casa própria, etc.

Pro.4. Experiências vislumbradas – referem-se a objetivos mais distantes; desejos, visões, sonhos; algo impossível de alcançar no momento, seus ideais.

Fonte: Traduzido de Miccoli; Bambirra; Vianini (2020, p. 35-37).

Segundo as autoras, o Quadro 3 apresenta as sete categorias das experiências de aprendizagem formal de inglês como língua estrangeira, ou seja, aquelas que ocorrem em sala de aula. Essas categorias revelam a natureza das experiências: cognitivas, sociais, afetivas, circunstanciais, conceituais, pessoais e projetivas.

Sintetizando, estamos compreendendo que as **cognitivas** fazem referência às ações iniciadas pelo aprendiz a fim de aprender um conteúdo ou habilidade específicos; as **sociais** são relacionadas às interações professor-estudante ou estudante-estudante e as **afetivas** têm conexão com as ações que o aprendiz executa envolvendo suas emoções. Já as **circunstanciais** referem-se ao contexto imediato, melhor dizendo, eventos e circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto aprende, incluindo as pessoas envolvidas e o tempo e as **conceituais** fazem menção às crenças dos estudantes. Há também as experiências **pessoais**, as quais envolvem questões externas à situação de aprendizagem, todavia influenciam diretamente o aprendiz e; finalmente, as **projetivas** são experiências atuais que levam o aprendiz a fazer projeções relacionadas à aprendizagem de inglês.

Além disso, a partir do quadro, percebe-se que, dentro de uma categoria, há a presença das subcategorias, que detalham as possibilidades de composição das experiências. Em outras palavras, as subcategorias garantem uma lente mais refinada ao pesquisador, ao possibilitarem o conhecimento da constituição das experiências que fazem parte de uma dada categoria. Em todo o trabalho de Bambirra (2009), são chamadas de componentes experienciais.

2.3 O contexto das experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira

De acordo com Ushioda (2015), a relação entre contexto e aprendiz está distante de ser unidirecional, pois o aprendiz age sobre e sofre a ação do contexto. Ambos são entendidos como sistemas complexos em constante interação, portanto interdependentes (BAMBIRRA, 2017). Ushioda (2015) constrói o seu argumento primeiramente questionando a visão tradicional de contexto na Linguística Aplicada, como sendo o ambiente estático e físico que circunda o aprendiz, o cenário sociocultural e/ou linguístico em que o aprendiz se encontra no momento da aprendizagem, ou ainda, as condições materiais, estruturais e instrucionais oferecidas a ele. A seguir, a pesquisadora (*op. cit.*) defende que a visão de contexto não se sustenta quando se reconhece que o aprendiz, além de agir sobre os seus contextos, contribui para moldá-los. Nesse sentido, há uma dinâmica envolvendo contexto e aprendiz em que um influencia e responde ao outro. Mais do que isso, Ushioda (2015) acredita que há uma relação íntima entre aprendiz e contexto, uma relação “multiconstitutiva e coadaptativa” (p. 48).

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 34) reconhecem que o contexto tem uma importância maior na aprendizagem de línguas estrangeiras. Afirmam que “cada mudança em um sistema é influenciada pelo contexto”¹⁰. Para ilustrar, citam o ato de cruzar um campo: a cada momento em que uma pessoa caminha, esta adapta seu corpo e modifica o contexto, seja por aquilo que é visto e percebido por ela, seja pelos desvios que faz para não pisar em obstáculos ou pelas pegadas que registra no solo. São essas adaptações contínuas entre o campo e a pessoa que fazem com que ela consiga cruzar o campo e acaba por transformá-lo, em meio ao processo.

Na mesma linha de Ushioda (2015), Bambirra (2017) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), Miccoli e Vianini (2012) também reconhecem a importância constitutiva do contexto ao apontarem que as experiências estão em relação de interdependência com o seu meio, formando um todo, um organismo, um sistema complexo em que cada experiência e o contexto são subsistemas desse todo.

¹⁰ Tradução livre do original: *Every change in a system is influenced by context.*

Ao encontro dessa noção, Mercer (2016) assinala que reconhecer o papel do contexto é o primeiro passo para o entendimento de sua natureza e de sua ação no processo de aprendizagem de línguas. Isso porque os contextos não são monolíticos, entidades externas e estáticas em relação ao indivíduo. Pelo contrário, devem ser compreendidos como parte dinâmica e integral do sistema do indivíduo, permanecendo conectados simultaneamente a outros níveis contextuais que envolvem a história da pessoa, tempo, espaço, cultura *etc.*

No entanto, ao se perceber o contexto com essa visão mais ampliada, o pesquisador depara-se com a difícil separação, para fins de pesquisa, entre o contexto e o aprendiz, já que estão entrelaçados em constante influência mútua. Ushioda (2015) admite que não há uma resposta direta para essa pergunta; todavia, há decisões pragmáticas que o pesquisador deve tomar para tornar a pesquisa viável, como decidir quais elementos contextuais incluir ou excluir de suas análises.

Munidos dessa percepção, voltamo-nos para o marco de referência de experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras de Miccoli (QUADRO 3). Como descrição dos componentes experienciais encontrados na categoria das **experiências circunstanciais**, foco deste trabalho, temos cinco subcategorias que funcionam como indicadores de “eventos que se referem ao contexto imediato, circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto ele ou ela aprende, incluindo as pessoas envolvidas e o tempo” (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020, p. 37).

A subcategoria das **experiências institucionais**, que contempla os processos da instituição que sedia a pesquisa como matrícula, requisitos ou outras demandas institucionais. Na subcategoria das **experiências relativas à língua estrangeira**, tem-se o *status* de ser um falante ou estudante de língua estrangeira. Já na das **experiências relacionadas ao tempo**, tem-se a falta de tempo para atividades e tarefas dentro e fora da sala de aula, a percepção do passar do tempo, a alusão a questões sazonais *etc.* Outra é a subcategoria de **experiências relacionadas ao ambiente físico**, caracterizada pela alusão feita à distância, ao ambiente físico, à estrutura física da sala de aula, à

localização da sala de aula na instituição, sua vizinhança e outras questões espaciais como a posição em que o aprendiz se senta, os arredores *etc.* Finalmente tem-se a subcategoria de **experiências relacionadas à influência do pesquisador**, para os casos em que os dados são gerados dentro da sala de aula investigada – a subcategoria agrupa eventos relacionados à influência do pesquisador no desempenho dos estudantes.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo e o contexto são sistemas dinâmicos complexos, a temporalidade e o dinamismo fundantes da relação entre eles nos autorizam a dizer que as experiências circunstanciais aparecem como uma manifestação do contexto mais imediato. Com base em toda a teorização revisada, parece possível inferir que o contexto pode evidenciar aspectos relevantes da aprendizagem de uma língua estrangeira, abrindo uma avenida de pesquisa muito pouco ou nada desbravada até então. Isto posto, passamos a explicitar a metodologia da pesquisa ora proposta.

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação da pesquisa

Com referência em Prodanov e Freitas (2013), esta pesquisa classifica-se como de natureza aplicada em função da geração dos dados. Sob o ponto de vista da abordagem do problema, ou seja, em função da forma como se pretende discutir os resultados, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Com relação à natureza dos objetivos divisados, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória, visto que será enfatizado o processo de descoberta do pesquisador, tanto na geração quanto na discussão dos resultados encontrados. O formato metodológico escolhido é do estudo de caso, em que o caso é o de uma escola regular de Belo Horizonte, aqui representada pelos seus estudantes do ensino médio.

3.2 Local e participantes do estudo

O local onde a geração de dados foi feita é uma escola regular da rede privada de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os participantes foram dez estudantes de Ensino Médio dessa escola (2º e 3º anos), que passaram pela experiência do ensino remoto emergencial, de abril de 2020 a junho de 2021 e que quiseram participar. Mais precisamente, foram 5 do 2º ano e 5 do 3º ano.

3.3 Procedimentos e instrumentos para geração de dados

O procedimento metodológico adotado para gerar dados suficientes para atender aos três objetivos específicos propostos (levantar as experiências que emergissem dos relatos dos estudantes, explicitar os fatores que eles julgaram determinantes para o sucesso ou o fracasso na aprendizagem durante a pandemia e discutir a influência do contexto nas experiências vivenciadas) foi a realização de uma entrevista narrativa semiestruturada (APÊNDICE I), realizada por meio da plataforma *Teams*, plataforma esta adotada pela instituição que sediou a geração dos dados. A entrevista foi gravada apenas em arquivo de áudio, para fins de documentação e posterior transcrição.

Responderam à entrevista os estudantes que voluntariamente manifestaram o desejo de participar. Com esse instrumento, esperou-se que os estudantes narrassem suas

vivências, que relatassem suas limitações e/ou facilidades, os sucessos e/ou fracassos que tiveram durante o tempo em que estudaram língua inglesa na modalidade remota emergencial.

Bruner (1991) explica que o processo de construção da realidade acontece por uma composição narrativa, visto que é a principal forma pela qual o homem organiza suas experiências e memórias, seja por histórias, mitos, desculpas, explicações *etc.* Segundo o pesquisador (*op. cit.*), a narrativa é transmitida culturalmente e é restrita pelo nível de bagagem de cada indivíduo. Trata-se de um tipo textual relativamente marcado, ou seja, tem uma forma convencionada socialmente.

Ao contrário das construções lógicas e científicas, que podem ser eliminadas por falsificação, as narrativas alcançam verossimilhança. Dessa forma, a narrativa se constitui como uma versão da realidade, cuja aceitabilidade é governada pela convenção e o que se chama de “necessidade narrativa”, já que não há verificação empírica, menos ainda obrigatoriedade lógica (BRUNER, 1991).

Barkhuizen, Benson e Chik (2014) argumentam que a narrativa abriga características essenciais que as diferenciam de outros tipos de textos como o fundo autobiográfico, já que são relatos pessoais impregnados de identidade e de experiências do narrador. No caso deste estudo, as narrativas deverão remontar experiências de aprendizagem dos estudantes narradores, contextualizadas em sua vida real ou imaginária.

3.4 Procedimentos e critérios para análise dos resultados

As narrativas geradas pela entrevista foram transcritas para análise, que compreendeu os seguintes passos:

- (1) as experiências relatadas pelos estudantes foram identificadas e categorizadas de acordo com o marco de referência de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira de Miccoli (QUADRO 3);
- (2) dessa categorização, foi feito um mapeamento da incidência de experiências por categorias (natureza) e por subcategorias (composição) nos relatos dos participantes, que se encontra disponibilizado no Apêndice II;

- (3) foram explicitados os fatores que mais influenciaram a aprendizagem de inglês dos participantes durante o ensino remoto; e
- (4) foram tecidas considerações a respeito da influência do contexto na aprendizagem dos participantes.

3.5 Considerações éticas

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento elaborado pelo Comitê de Ética do CEFET-MG, constante do Anexo desta dissertação, foi entregue aos participantes e seus responsáveis para conhecimento dos termos da pesquisa e autorização para a sua realização.

No sentido de salvaguardar o anonimato dos participantes, como a pesquisadora não tinha como se encontrar com eles individual e presencialmente, o convite para a participação da pesquisa foi feito por mala direta via *e-mail*, utilizando o recurso da cópia oculta. No corpo da mensagem, foram incluídas instruções para a assinatura dos participantes e dos seus responsáveis. A pesquisadora orientou os participantes a guardarem uma cópia do documento assinado, para eventuais consultas ao longo da pesquisa e para a sua conveniência e segurança.

Os objetivos da pesquisa foram explicitados e os participantes foram informados de que tinham o direito de optar por não responderem a qualquer pergunta da entrevista ou até mesmo de desistir de participar a qualquer momento, sem a necessidade de apresentarem justificativa.

A entrevista foi realizada em ambiente virtual e individualmente com cada participante, em dia e hora de sua conveniência. Foi feita uma gravação da entrevista somente em arquivo de áudio, que ficou sob a guarda da pesquisadora, que se comprometeu a não dar acesso a ela a ninguém. O áudio foi usado estritamente para fins de transcrição da entrevista.

Os verdadeiros nomes dos participantes foram substituídos por letras e números – P1, P2, P3 *etc.* para preservar o seu anonimato tanto no corpo do texto da dissertação quanto futuramente, na eventualidade de publicação de quaisquer artigos ou apresentação de trabalhos acadêmicos em congressos e eventos afins.

Foi disponibilizado o acesso à transcrição das entrevistas aos participantes, para validação do que foi dito e autorização de sua publicação. Com a mesma finalidade, foi também assegurado a eles o acesso às análises feitas pela pesquisadora e à versão final da dissertação, antes da defesa.

Durante toda a geração e a análise dos dados, foram observadas as práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (em especial seu item IV.3) e 510, do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa.

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento do Projeto registrado na Plataforma Brasil - CAAE nº 69009422.1.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP em 20 de junho de 2023.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os dados foram apresentados e discutidos da seguinte forma: primeiramente, apresentei e analisei as experiências que emergiram dos relatos dos estudantes. Em um segundo momento, levantei os fatores que favoreceram ou não a aprendizagem de inglês durante o ensino remoto emergencial no ponto de vista dos estudantes. Por fim, procurei discutir a influência que o contexto teve nas experiências vivenciadas.

Antes de começar a discutir os resultados, chamo a atenção para o fato de que a totalidade dos dados gerados se refere à experiência de aprender inglês durante a pandemia, vivenciada pelos participantes da pesquisa, por meio do ensino remoto emergencial. Conforme o marco de referência de experiências de aprendizagem de língua estrangeira de Miccoli (QUADRO 3), essa experiência tem natureza circunstancial. Perguntados sobre essa experiência circunstancial, cada estudante relata o que viveu, evidenciando aspectos diferentes, acrescentando as suas impressões e sentimentos, caracterizando uma diversidade de experiências, mesmo estando todos se referindo a experiências vivenciadas em uma mesma instituição, com uma mesma professora regente, em um momento tão específico de nossas vidas, que foi a pandemia.

4.1 Experiências que emergiram dos relatos dos estudantes

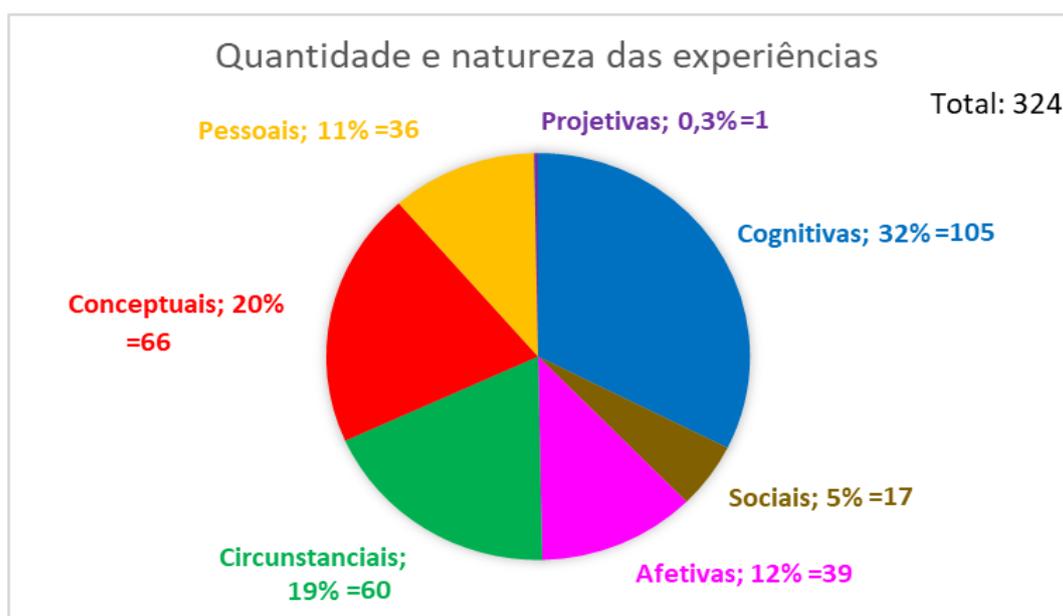
Por se tratar de um sistema dinâmico complexo, a experiência circunstancial relatada pelos participantes aninha várias outras experiências em seu bojo, assumindo assim naturezas diversas em função do tempo, em um movimento contínuo (MICCOLI; VIANINI, 2012; MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020). O relato de cada estudante se desdobra em um conjunto de várias experiências de várias naturezas, compondo um caleidoscópio que chamamos de experiência (circunstancial) de aprendizagem de inglês no ensino remoto durante a pandemia.

Pensando na experiência circunstancial de aprendizagem de língua inglesa por meio do ensino remoto, objeto desta investigação, temos que o *lockdown* impôs aos participantes da pesquisa (e a todos nós!) o ficar em casa, limitando o ir e vir. Trouxe consigo,

principalmente: o medo e a incerteza do futuro, a falta de interação presencial, o uso de tecnologia digital (para se comunicar e para aprender) e um maior compartilhamento dos espaços e dos recursos em casa com os pais, irmãos e, em alguns casos, com outros familiares. Esse cenário fez com que, ao analisar os dados gerados, prestássemos atenção especial para as experiências classificadas pelas subcategorias Afe 1 (= sentimentos), Soc 1 (= relações interpessoais) e Cir 4 (= experiências relacionadas ao ambiente físico e a seus recursos), respectivamente. No entanto, o levantamento quantitativo das experiências vivenciadas indicou-nos um outro caminho de análise.

Obtive uma soma de 324 experiências, distribuídas pelas categorias propostas pelo marco de referência de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira de Miccoli (QUADRO 3, p.39). Cada categoria do marco de referência de Miccoli agrupa componentes experienciais de uma natureza específica, a saber: cognitiva, social, afetiva, circunstancial, pessoal e projetiva. Assim, se analisados conjuntamente esses relatos, ou seja, considerando somente as experiências que emergem independentemente de quem faz o relato, obtemos uma visão da composição da experiência vivenciada em função de sua natureza, conforme representado na Figura 1. A Figura 1 apresenta o número total de experiências e sua incidência por categoria.

FIGURA 1 – Mapeamento das experiências dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora

Diferentemente do esperado, o gráfico da Figura 1 revela que a pandemia levou os estudantes a vivenciarem principalmente experiências **cognitivas**, **conceptuais** e **circunstanciais**. Uma vez analisados globalmente, esses índices não surpreendem. O componente cognitivo parece evidenciar um esforço de racionalizar a realidade para enfrentá-la; o conceptual pode sinalizar a necessidade de revisita às crenças, ao conteúdo fundante que dá segurança e imprime coerência às histórias de vida; por fim, o conteúdo circunstancial tende a refletir diretamente o foco das perguntas da entrevista e a própria realidade imediata vivenciada. No entanto, somente a análise pormenorizada, individualizada de cada experiência relatada por cada estudante poderá confirmar essa percepção inicial. Sendo assim, os movimentos de análise foram orientados da seguinte forma:

1º movimento - Compreensão da alta incidência de cognitivas.

2º movimento - Análise do fato do alto índice de experiências cognitivas serem seguidas por experiências circunstanciais.

3º movimento - Análise do fato do alto índice de experiências cognitivas serem seguidas de conceptuais.

4º movimento – Análise de casos excepcionais e significativos.

O Quadro 4 apresenta a distribuição das categorias do marco de referência por participante, evidenciando assim a natureza preponderante da experiência de cada um.

QUADRO 4 – Incidência de categorias por participante

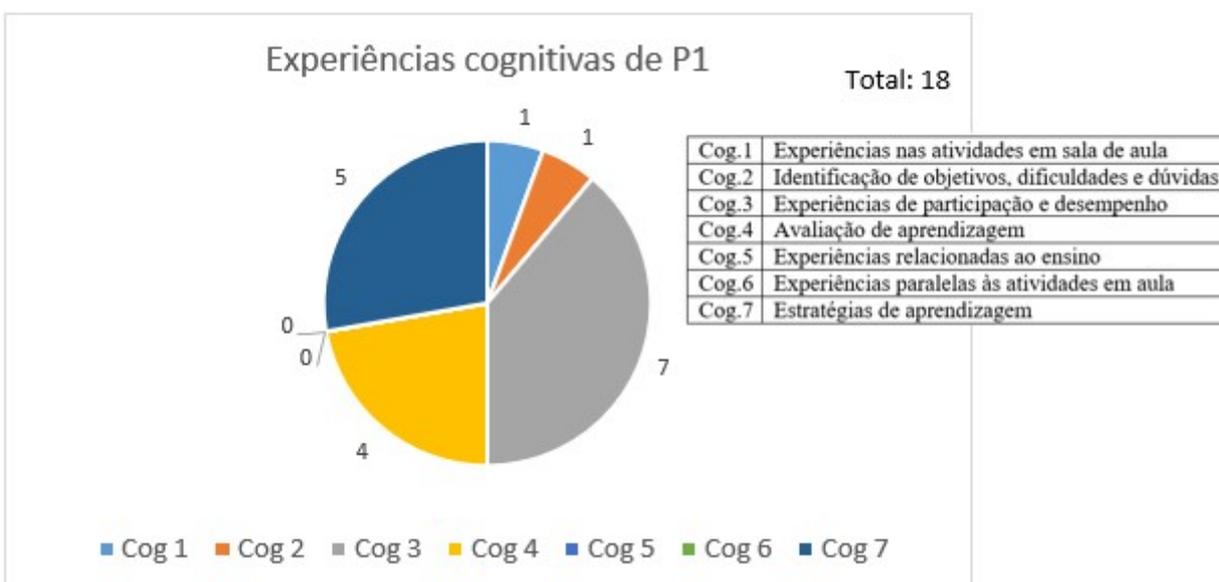
Participantes	CATEGORIAS POR PARTICIPANTES							TOTALS por participantes
	Cog	Soc	Afe	Cir	Cpt	Pes	Pro	
P1	18	0	9	7	3	8	0	45
P2	13	2	2	5	14	4	0	40
P3	10	5	5	11	8	3	0	42
P4	4	0	0	2	15	0	0	21
P5	9	1	7	0	10	1	0	28
P6	3	1	1	9	3	3	0	20
P7	13	1	1	4	7	8	1	35
P8	11	3	6	3	0	2	0	25
P9	17	2	3	9	1	5	0	37
P10	7	2	5	10	5	2	0	31
TOTALS por categorias	105	17	39	60	66	36	1	324

Fonte: Elaborado pela autora e constante do Apêndice II.

Pelo Quadro 4, observamos que a experiência do ensino remoto foi, de modo geral, marcadamente **cognitiva**, como indica a incidência de experiências cognitivas nos casos de P1, P9, P2, P7, P3 e P8.

No caso de P1, em especial, a distribuição de subcategorias de experiências cognitivas se dá conforme gráfico da Figura 2.

FIGURA 2 – Subcategorias de experiências cognitivas de P1



Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos que, do total de 18 experiências cognitivas que emergiram da narrativa de P1, temos sete Cog 3 (experiências de participação e desempenho) e cinco Cog 7 (uso de estratégias de aprendizagem). Por esses números, parece possível afirmar que P1 descobriu maneiras de acionar estratégias de aprendizagem para aprender no ensino remoto e provavelmente por isso, afirma que a modalidade favoreceu a sua aprendizagem. Em suas palavras temos:

Ah, às vezes eu distraía assim nas aulas. Eu tenho um pouco de problema com isso e eu acabava me perdendo em alguma explicação em alguma frase e eu basicamente deduzia por conta própria. Agora

[no ensino remoto] ficou bem mais fácil, porque as aulas são gravadas né, o povo assiste aula na hora que der.

Acho que eu só tive que faltar uma vez esse ano pra ir com minha mãe no shopping e depois eu reassisti a aula. Bem melhor do que pesquisar depois pra pegar a matéria.

... por ser, por estar sendo algo adaptado né, os estilos das atividades, eu acho mais tranquilo. Às vezes eu paro assim [de assistir às aulas] pra ouvir alguma música, e eu acho que eu faço melhor quando eu tô mais relaxada, sabe? Por eu tá, assim mais relaxada, eu acho que eu consigo me concentrar melhor e fazer as coisas sem sono, direito.

Então o fato, de... por exemplo, não ser oral as atividades, você pode sair da sala e fazer, ou sei lá, às vezes deixar pra fazer depois enquanto você tá ocupado.

É, com inglês eu sou uma pessoa que pesquisa, eu pesquiso muito, sabe?

Espera-se que o alto índice de experiências cognitivas seja acompanhado por um alto índice de experiências **circunstanciais**, já que são elas que revelam diretamente o contexto. Pelo Quadro 4, verificamos que esses foram os casos de P3 e de P9. No entanto, percebe-se que em outros dois (dos cinco) casos de maior incidência de experiências cognitivas, elas vêm seguidas de **conceptuais** – casos de P2 e de P7. E, em apenas um, as cognitivas não vêm acompanhadas de nenhuma outra categoria – caso de P8.

De um total de 11 experiências circunstanciais presentes no discurso de P3, oito são Cir 4 (relacionadas ao ambiente físico), duas Cir 3 (relacionadas a tempo) e apenas uma é Cir 1 (relacionada à instituição). Profundamente imersa no contexto do ensino remoto (Cir. 4), P3 não fala de suas experiências de aprendizagem, embora afirme que o ensino remoto favoreceu a sua aprendizagem. Ou seja, ela se limita a avaliar a experiência de aprendizagem sem dizer muito conteúdo objetivo sobre a mesma.

P3 pontua algumas circunstâncias, mas não faz conexão delas à aprendizagem. Pontua: a falta da proximidade com o professor; reclama do volume aumentado de tarefas, da mudança na maneira de avaliar, da dificuldade de concentração em casa e da instabilidade da *internet*. Por outro lado, elogia a prática da professora e o uso da

tecnologia digital para aprender; mas comenta que a interação via câmera aberta (apresentação oral) lhe constrange. São excertos de sua narrativa:

É muito diferente de você tá lá com a gente, com o professor explicando, você pode tirar dúvida na hora que você quiser, a gente se encontra nos corredores, e... em relação à matéria mesmo, a parte didática, eu acho que é bem tranquilo de aprender.

[Sobre a mudança do ensino presencial para o remoto,] foi... acho que foi de repente porque ninguém tava esperando que foi, / foi ficar tanto tempo até que precisar de ficar quase 7 meses com a aula remota. Mas eu acho que, o que mais, acho que pesou assim, é que acho que o tanto de atividade que a gente tá tendo, sabe? Da parte remota, de trabalho, essas coisas. porque acaba que tem que mudar tudo né, a atribuição de pontos e tals.

... querendo ou não, você está em casa é difícil de você concentrar igual você fazia na escola, porque tem muita distração e tals.

Eu, por exemplo, tava vendo no começo a aula no computador e o computador daqui de casa, pelo menos, fica na sala. Ai, por ele ficar na sala, é todo mundo passando o tempo inteiro. (...) Agora eu tô no celular, ai eu já fico dentro do quarto, aí é mais fácil, porque eu acho que fazer pelo celular é mais fácil.

Eu perdi muita aula porque não tinha sinal de internet, a internet caiu, ou teve que trocar.

Tamo melhorando em relação à... à plataforma [TEAMS], a gente tá sabendo mexer melhor.

Olha, pra mim eu acho que tá tranquilo. Inglês é uma das matérias, pra mim, de verdade, tá mais tranquilo. Porque.. acho que pela abordagem mesmo, que você tá tratando. (...) ... eu acho que qualquer..., essa forma de, de ensinar que usa site, alguma coisa assim... é mais legal, do que... Por exemplo, igual powerpoint mesmo, os professores estão usando e isso ajuda. Porque é como se fosse o quadro, né? Mas me ajuda a aprender.

Quando a gente tem apresentação para falar inglês, eu fico, eu pelo menos fico muito nervosa, eu e minhas amigas ficam muito nervosas também, aí tipo isso acaba meio que atrapalhando um pouco da..., sei lá, da apresentação.

Por sua vez, e de maneira bastante similar à P3, P9 apresenta sete Cir 4 (relacionadas ao ambiente físico), uma Cir 3 (relacionada ao tempo) e uma Cir 1 (relacionada à instituição).

P9 relata que ficou muito parada, muito sozinha, que perdeu o controle do espaço - não tinha nem mesa para estudar, perdeu o controle do tempo.

Depois assim... de quando começou esse trem de aula virtual, passou a ser só eu, o computador, e isso e minha casa. Eu só via minha família, só ficava aqui no computador, é, minhas aulas extracurriculares acabaram, então eu fiquei só em casa e passei... passou a ser da cama pra pro computador, pra cozinha e aí não me movimentava muito mais. Então eu comecei a ficar parada.

No início do ano passado, antes da pandemia começar em janeiro, eu mudei de apartamento. Então quando eu cheguei aqui não tinha nada e ficou pelo menos uns cinco ou seis meses sem nada e eu ficava tendo aula no sofá e eu tinha que anotar os as minhas coisas no caderno assim sem apoio direito, então ficava meio difícil também pra anotar e pra prestar atenção.

Também em questão de atividades, eu achei que na nessa aula virtual eu teria muito mais tempo, mas por algum motivo eu estou ficando até bem mais tarde no computador. Aí, comecei a ter dor de cabeça também ano passado, só que agora eu já me acostumei. Aí eu tenho que pôr um limite, / mas aí quando tem que fazer muita atividade e tudo eu fico até mais tarde.

Agora, o meu pai mesmo, ele só pode estudar na mesa lá na sala de jantar (...) às vezes quando eu tô tendo aula, ele costuma falar em muitas reuniões, então quando eu tô tendo aula, fica meio difícil de ligar o microfone, porque ele tá falando ali.

Pelo seu relato, os dados parecem revelar que P9 teve muita dificuldade de se separar do ambiente. Ela provavelmente aprendeu menos do que aprende na modalidade de ensino presencial e a ausência de Cog 2 (Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas) em seu relato parece sinalizar isso.

No que se refere aos casos de P2 e de P7, em que uma grande incidência de experiências cognitivas vem seguida de experiências conceituais (e não circunstanciais, conforme esperado inicialmente), temos que P2 e P7 apresentaram todas as subcategorias de experiências conceituais, exceto Cpt 1 (crenças relativas à como se ensina inglês).

De um total de 14 experiências conceituais, P2 teve cinco Cpt 2 (crenças relativas à aprendizagem de inglês), duas Cpt 3 (crenças relativas à aprendizagem pessoal) e sete Cpt 4 (outras concepções). Isso mostra que P2 buscou racionalizar o impacto sofrido

pela circunstância do ensino remoto acionando as suas crenças. Em suas palavras, temos:

Eu acho que o cenário mudou muito, né, eu não posso falar que é melhor ou pior, mas que a gente tá passando por muitos desafios, a gente tá. É, mas eu acho que é normal, é aparecer esses desafios, e.../ eu acho que com o tempo que a gente consegue se adaptar melhor no caso do inglês.

[A maior dificuldade] eu acho que principalmente, é... a falta mesmo de um contato assim presencial mesmo, com o tutor né, o professor¹, porque, pra alguns alunos, né, são melhor esse contato, pra tirar dúvidas e conversar sobre dificuldades. Pra algumas pessoas isso é melhor. E com o EAD a gente não tem esse, essa proximidade, né? Mas eu acho que não passa muito assim disso daí não. Pelo menos pra mim essa foi, é..., a maior dificuldade.

... a gente não sabia que a pandemia ia piorar tanto em relação à covid né, então acho que esse início foi um choque, eu achei que eu não fosse me adaptar bem porque eu sou um pouco dependente sim das aulas presenciais, mas eu acho que eu consegui me virar bem, eu acho que eu consegui me adaptar, talvez ainda com algumas dificuldades, mas eu consegui superar. Eu acho que eu tô no caminho certo.

E acho que as próprias redes sociais também, elas ajudam muito nesse, nesse aprendizado do inglês e então eu utilizo bastante a internet e essas plataformas.

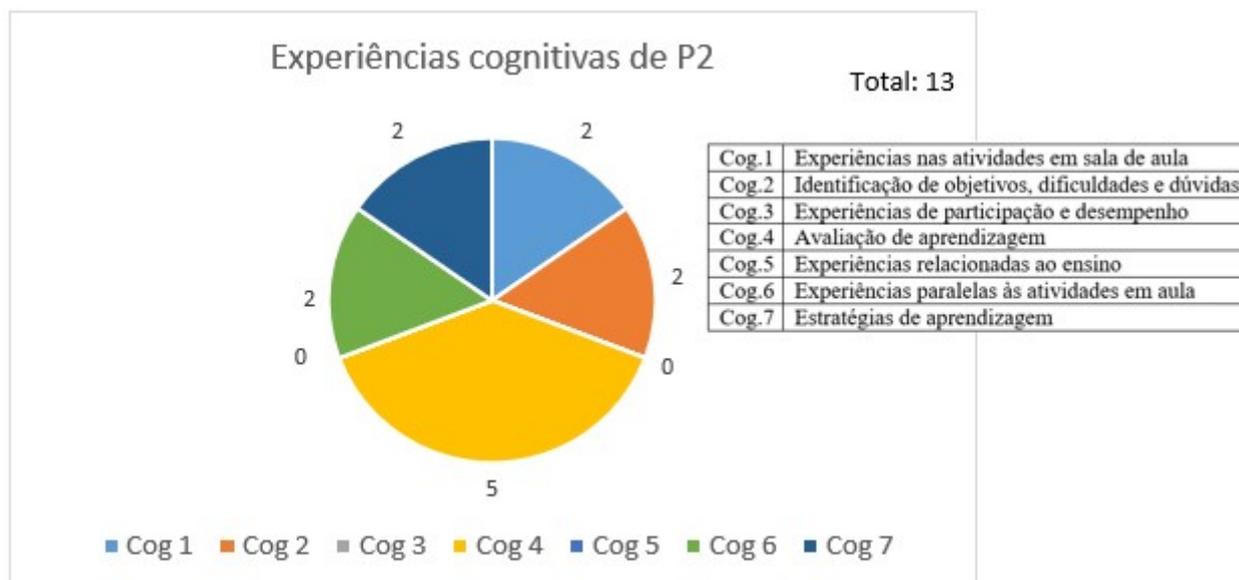
Como a gente tá sempre fazendo exercício, assim principalmente formulários, a gente tem contato não só com exercício do livro, mas também exercício de vestibulares de todo Brasil. Eu acho que isso é muito rico pros alunos, porque a gente é... consegue ter, é... uma visão é... dos, das coisas que a gente pode encontrar assim, no futuro, sabe?

Ah, eu acho que é normal a gente encontrar esses desafios, né, com o EAD, porque é muito novo pra gente. É... assim, foi muito repentino, mas eu acho que isso é normal e que cada um tem um ritmo assim, mas, aprender o inglês no EAD pra mim não foi tão difícil quanto nas outras disciplinas. Porque o inglês, ele é mais versátil, eu acho. Você encontra o inglês não só dentro da sala de aula. A gente tem contato com ele, é... em série, filme e nas redes sociais, como eu falei mais cedo. Então eu acho que isso facilita nosso aprendizado e também dá mais oportunidade de conhecer coisas fora da sala de aula.

Somado ao amplo acionamento de crenças, observamos pela Figura 3 que P2 apresenta incidência equilibrada de experiências cognitivas. Além disso, verificamos que não há ocorrências de Cog 3 (participação e empenho nas aulas) e nem Cog 5 (exp. relacionadas ao ensino), o que sinaliza aprendizagem autônoma. Os dados indicam que

P2 enfrentou o desafio do ensino remoto investindo em aprendizagem autônoma e racionalizando as dúvidas e dificuldades.

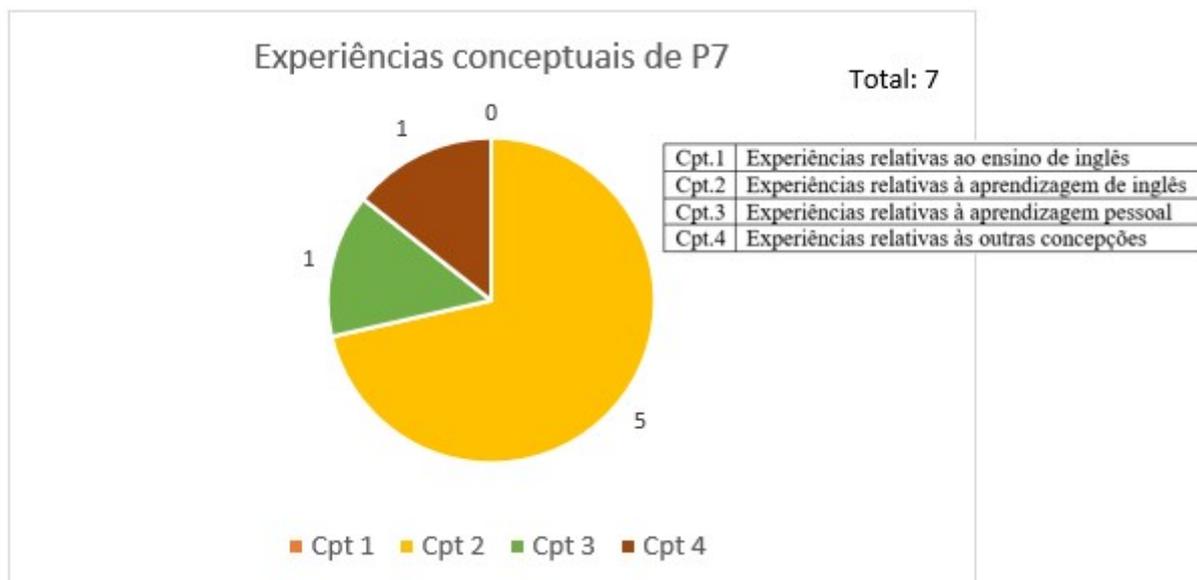
FIGURA 3 – Subcategorias de experiências cognitivas de P2



Fonte: Elaborada pela autora.

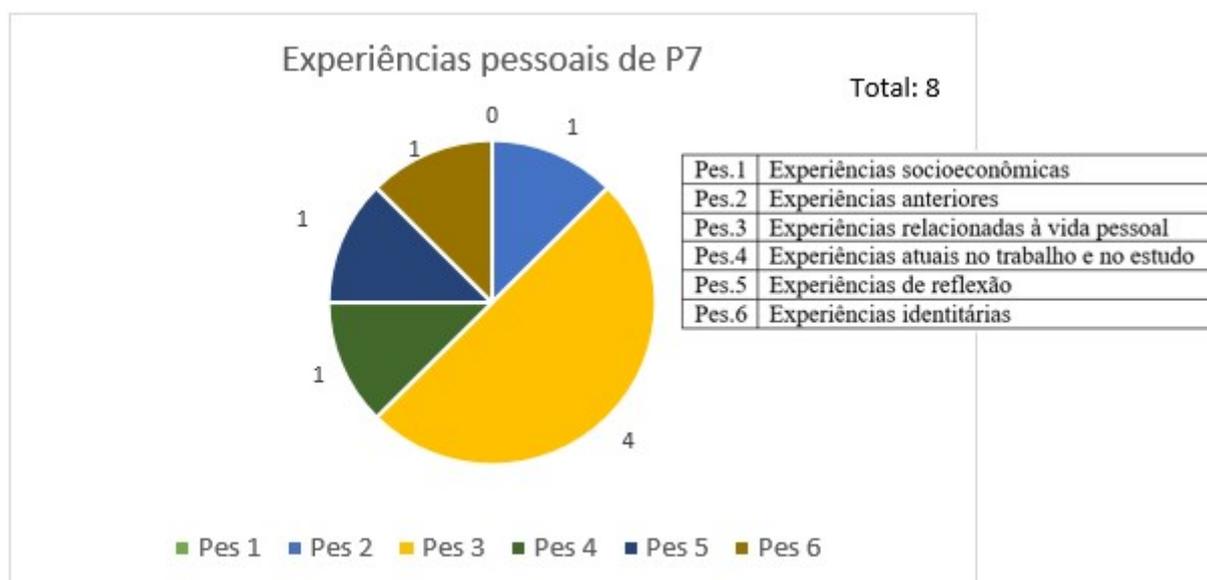
Por sua vez, conforme se constata pela informação do Quadro 4, P7 apresentou sete experiências conceituais, oito pessoais e uma projetiva. A incidência simultânea de experiências dessa natureza pode apontar para a introspecção (reflexão, autoconhecimento), como parece ser o caso de P7. Se analisarmos os componentes experienciais mobilizados por ela (FIGURAS 4 e 5), constatamos que há incidência significativa de Cpt 2 (crenças sobre a própria aprendizagem de inglês) – evidenciando metacognição, e Pes 3 (experiências relacionadas à vida íntima, pessoal).

FIGURA 4 – Subcategorias de experiências conceituais de P7



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 5 – Subcategorias de experiências pessoais de P7



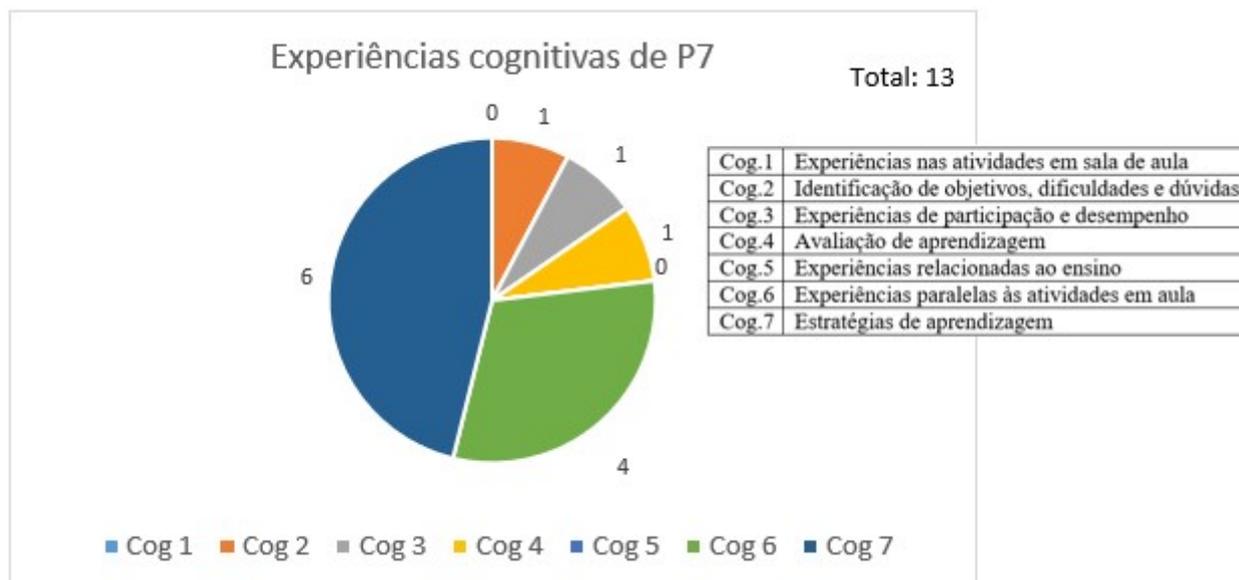
Fonte: Elaborada pela autora.

Na narrativa de P7, ressaltamos o seguinte excerto:

Agora, ficando mais em casa eu acabo tendo um autoconhecimento bem maior, né? Então eu olho qual é o tipo de aprendizagem que cabe mais a mim, que eu tenho mais facilidade, que eu tenho mais dificuldade. Antes eu focava mais nas matérias que eu tinha mais facilidade e aí eu me garantia nelas, nas que eu tinha mais dificuldade eu meio que deixava de escanteio. Agora, eu já estou estudando de outra forma e eu tô focando nas matérias que eu tenho mais dificuldade, que são as que mais pesam no vestibular, né? E as outras eu deixo de lado, mas como eu sei que eu tenho uma facilidade e eu não foco tanto meus estudos pra elas. E com eu estando dentro de casa, ficou mais difícil em questão de foco, de conseguir sentar e falar “não, agora eu realmente vou estudar” sendo que eu tô em casa. É muito mais difícil, mas assim, eu acho que tudo é questão de disciplina, de você conseguir ter uma disciplina muito grande e rotina. Eu sou uma pessoa que eu não consigo seguir rotina, infelizmente, eu tenho muita dificuldade, eu começo a fazer as coisas e não termino, então isso pra mim foi, eu acho, que a principal dificuldade pra fazer as coisas. Mas se eu tenho um trabalho pra entregar daqui um mês, por exemplo, eu não procrastino, eu faço hoje pra ficar livre e poder fazer as outras pendências. Então assim, eu não sou de acumular as coisas. O que mudou foi a minha forma de estudar mesmo, o que eu acho que funciona ou não pra mim. Eu tô indo bem, mas assim, é igual eu disse, é tudo na questão de você ter uma disciplina, disciplina e responsabilidade. Você tá fazendo prova em casa, essas coisas, nada te impede de abrir o Google e procurar as respostas, nada te impede disso. Então vai da sua responsabilidade, da sua consciência individual. O que mudou foi assim, o foco é totalmente difícil de manter. Quando cê acordava e ia pra escola, cê já tava fazendo isso com o objetivo “eu vou sair de casa, vou ir pra escola e não sei o que”. Agora, no ensino remoto, não tem mais isso³, então é eu acordar, ter que sair da minha cama pra sentar ali, pra poder estudar e é algo muito cansativo.

No caso de P7, a alta incidência de experiências cognitivas somadas à introspecção levou ao desenvolvimento de autonomia: na Figura 6, vemos zero experiências relatadas envolvendo atividades de sala de aula (Cog 1) e também zero relacionadas ao ensino (prática do professor etc. – Cog 5). Além dessas evidências de aprendizagem autônoma, verificamos também o alto número de Cog 7 (uso de estratégias de aprendizagem), reforçando a ideia de que P7 buscou enfrentar os desafios do ensino remoto desenvolvendo autonomia.

FIGURA 6 – Subcategorias de experiências cognitivas de P7



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, destacamos que P7 foi a única entre os participantes que conseguiu projetar alguma expectativa para além da pandemia, vislumbrar algum futuro e/ou retomada de uma vida pós-pandemia. A introspecção e o perfil de aprendizagem autônoma permitiram-lhe projetar. P7 demonstra estar afiliada à comunidade imaginada de estudantes de medicina. É uma meta de longo prazo à qual se afiliou afetiva e profundamente. A pandemia não foi suficiente para afastá-la dessa afiliação. A experiência projetiva (Pro 1) de P7 é evidenciada em sua narrativa pelo trecho:

Agora no ensino remoto eu estou criando o hábito de estudar cada dia um pouquinho. Porque eu acho que, por exemplo, eu quero fazer medicina, então eu sei que é um curso muito concorrido e difícil, se eu for deixar para estudar tudo somente ano que vem no terceiro ano ou num cursinho eu vou ficar com uma matéria muito mais pesada do que se eu já tiver um ensino médio embasado, um ensino médio concreto. Igual, por exemplo, eu tenho o costume de um assunto, sei lá, por exemplo, estudando em biologia vírus, eu vou, faço resumo em uma ficha sobre essa matéria em específico e anexo, pra ai quando chegar a época do vestibular eu já ter todos os assuntos escritos em resumos e aí eu ficar só por conta de uma revisão e fazer exercícios, não ficar tão sobrecarregada.

Como mencionado anteriormente, P8 foi o único caso em que as experiências cognitivas não vieram acompanhadas de nenhuma outra categoria. Conforme informação do Quadro 4, P8 apresenta componentes experienciais bem distribuídos ao longo das

categorias, chamando-nos a atenção somente o fato de que a participante não relatou experiências conceituais, que geralmente abundam em relatos sobre aprendizagem, e o fato de que as experiências afetivas emergiram se sobrepondo às das demais naturezas.

É possível afirmar que as experiências afetivas de P8 sinalizam certa somatização do contexto (Cir 4). Ela alegou estar se sentindo ‘desanimada’, ‘entediada’, ‘desmotivada’ e afirmou estar vivenciando dificuldade de concentração, ou seja, baixo controle metacognitivo. Disse que lhe falta ‘prazer’. Em suas palavras, temos:

Só que agora [durante o ensino remoto] eu estou estudando menos porque não dá ânimo de estudar por causa da aula on-line, mas eu ainda estou tentando pegar alguma coisa. Não sei, é meio cansativo e como é online tem muitas coisas que você quer fazer enquanto você está online. Eh, sei lá, ver algum vídeo, alguma coisa do tipo. Aí é mais difícil de você concentrar do que na aula presencial. Ah porque parece que, mesmo os professores tentando trazer uma proximidade, ainda parece muito distante. E é, aí achei tudo meio complicado.

Geralmente eu conversava com os professores quando eles entravam na sala, durante a aula, mas agora eu não tenho tanto isso porque mesmo nas aulas em si tinha um momento de... de prazer entre as aulas.

Inicialmente, quando começaram as aulas on-line, eu ficava só no meu quarto trancada o dia inteiro vendo aula e era muito chato, né? Só que aí agora eu estou indo mais pra sala e ficando mais na sala que aí eu consigo ver mais eu fico mais perto da cozinha, eu falo mais com as pessoas que estão andando pela minha casa, mas antes eu não fazia isso. Bem chato no início.

Focando sobre a categoria das experiências **circunstanciais** com o intuito de esgotar as ocorrências que chamam a atenção nos dados, temos que os participantes que apresentaram maior número de experiências circunstanciais (QUADRO 4) foram P3, P10, P6 e P9. Os casos de P3 e de P9 já foram analisados. Assim, voltamos nossa atenção agora para P10 e P6.

Assim como P8 (experiência analisada anteriormente), P10 e P6 também manifestaram explicitamente terem sido muito impactadas pelas circunstâncias impostas pelo ensino remoto (Cir 4), principalmente por terem ficado muito sozinhas. Palavras como ‘confusa’, ‘ansiosa’, ‘cansada’, ‘insegura’, ‘com medo’ e ‘sozinha’ emergiram do

discurso de P10 e ela sinaliza que chegou a sentir-se abalada psicologicamente. O excerto que segue mostra tudo isso:

[Sobre a mudança do ensino presencial para o remoto:] Ah, foi bem estranho, bem difícil porque viver, entender como funcionaria aquilo / e por quanto tempo, me deixavam um pouco ansiosa. Então, viver com a... eu tenho que fazer dessa forma, eu tenho que aprender no computador para mandar pros professores atividades, enfim, acho que o a carga que a gente teve, todos, de certa forma, com que tanto os professores quanto os alunos, me deixou um pouco assim cansada de certa forma, sabe? Porque foi muito imprevisível a situação. E aí eu acho que eu fiquei: Será que eu estou aprendendo? Será que não? Eu ficava com um pouco com medo, entende?

... E aqui em casa é só você. Então, é um pouco, assim. Eu acredito que eu tenho, eu tento focar o máximo que eu posso, que eu consigo, no meu psicológico também.

Por sua vez, P6 alegou se sentir ‘cansada’, ‘desanimada’, ‘entediada’ e ‘desmotivada’ e teve alguma dificuldade em demarcar os tempos e espaços, já que teve que dividir todos os recursos e lugares com a família. Em suas palavras, temos:

Mas, como no EAD a gente fica em casa o dia inteiro, os para-casas, trabalhos, normalmente é sempre durante a aula, e eu tenho tido um pouco desanimada com as coisas, né, por conta da rotina, que é sempre a mesma, a gente não tem muita variedade, então durante a tarde eu fico um pouco desmotivada para estudar, então já tem um tempo que eu não faço isso.

[Outra mudança do ensino presencial para o remoto,] eu achei também o local de estudo, porque normalmente eu fazia ou na sala ou no escritório, porque ficava só eu e minha mãe em casa, mas agora como tá nós quatro, que é eu, minha mãe e meu irmão, então eu vim para o meu quarto, arrumei uma mesa, e eu acho que é isso só. Também tem que dividir o material de estudo com o meu irmão. Eu tenho, porque a gente tem um computador, aí eu uso de manhã e ele à tarde.

Ainda no contexto de incidência de experiências circunstanciais, chamou-nos a atenção o caso de P5, que apresentou zero experiências dessa natureza e apenas uma experiência social, conforme se vê no Quadro 4. P5 parece ter sido a menos impactada pelo ensino remoto porque apresenta alto índice de experiências de participação e desempenho (Cog 3) relacionadas ao ensino (Cog 5) e ao uso de estratégias de aprendizagem (Cog 7). E tudo isso recheado por sentimentos (Afe 1) e motivação, interesse e esforço (Afe 2), bem como por concepções relacionadas a como ensinar e como aprender, que evidenciam racionalização da experiência vivenciada. São excertos de sua narrativa:

Bom, eu acredito que o ensino remoto de inglês, ele dá muitas oportunidades para a gente aprender a língua inglesa porque tem muitos meios, muitos aplicativos, muitos sites que é possível incentivar a gente, a gente interagir e aí dá mais interesse, digamos assim, porque é como se fosse um jogo, uma brincadeira, mas que tem uma matéria lá no meio de uma forma que a gente tá aprendendo a língua.

Eu gostei bastante do ensino remoto e gosto. Falando desses jogos, dessas coisas, de ser uma coisa que eu interaja mais, uma coisa que... um jogo, uma coisa mais animadinha, assim, sabe? Porque foi um incentivo pra mim, tanto que até hoje, eu sozinha, às vezes, tô pegando um joguinho de inglês e fazendo.

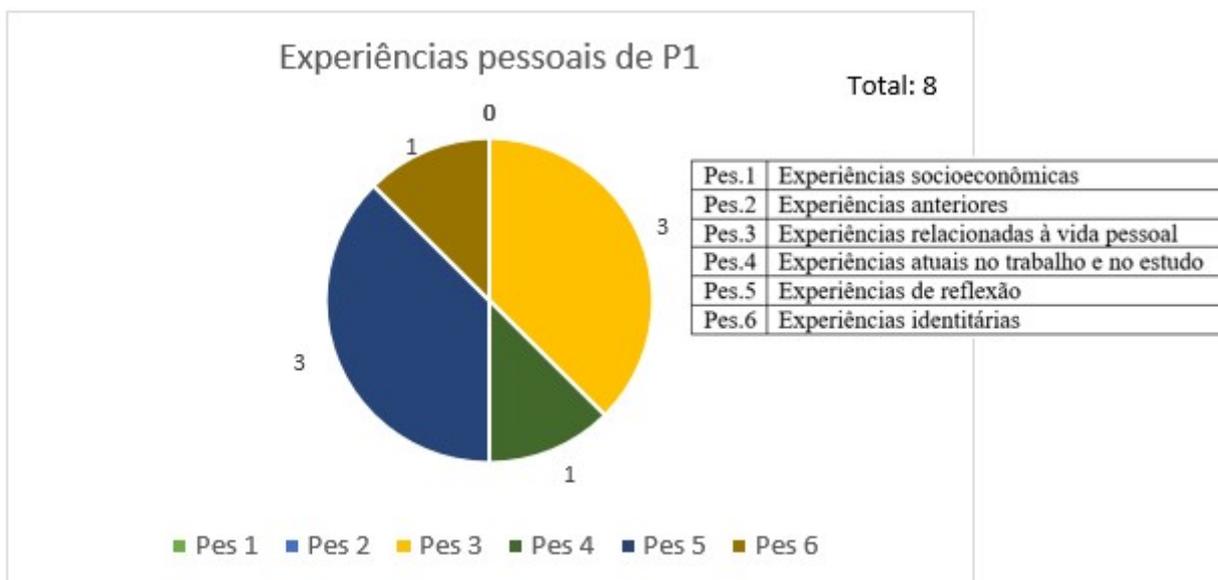
A imprevisibilidade das experiências (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020) manifesta-se nos dados de várias maneiras. Chamou-nos a atenção, por exemplo, o fato de que houve baixa incidência de experiências afetivas, de modo geral. Isso é intrigante, já que a pandemia trouxe tantos desafios que precisavam ser processados emocionalmente. Além disso, a Literatura é farta em teorizar que não há aprendizagem sem afeto. Considerando os resultados de 20 anos de pesquisa experiencial no Brasil, afirmamos que o índice de experiências afetivas foi muito baixo. Normalmente ele é o 2º, após o índice das cognitivas. Especulamos que o baixo índice de experiências afetivas pode ser explicado pelo alto índice de pessoais (introspecção, autonomia) e de conceptuais.

Houve, também, baixo índice de experiências sociais, mas tal índice é compreensível por causa do *lockdown*, embora esperássemos que os participantes fossem lançar mão da tecnologia digital para interagir, até por força de operacionalização do ensino remoto, e isso manteria um índice mais alto de experiências sociais. No entanto, não foi o que ocorreu. Curiosamente, os participantes não mencionaram interações virtuais com pessoas com o intuito de aprender. Nenhum dos que descreveram formas alternativas de realizar as tarefas ou de estudar mencionaram interações virtuais com pessoas.

Excepcionalmente, como se vê no Quadro 4, P1 teve uma experiência de aprendizagem de inglês durante o ensino remoto aparentemente mais afetiva que os demais participantes. Parece possível afirmar que o *lockdown* levou P1 a ficar mais reflexiva. A incidência de zero experiências sociais pode ter afetado a incidência de experiências

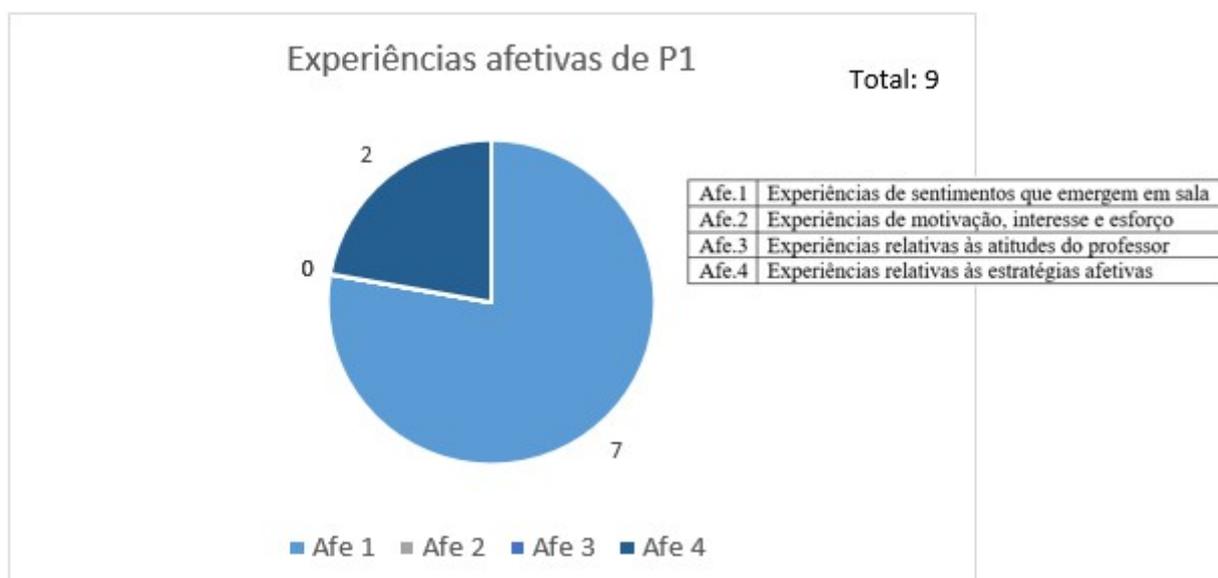
peçoais (houve 8) e de experiências afetivas (houve 9), que ficaram alinhadas, como se vê nas Figuras 7 e 8.

FIGURA 7 – Subcategorias de experiências pessoais de P1



Fonte: Elaborada pela autora.

FIGURA 8 – Subcategorias de experiências afetivas de P1



Fonte: Elaborada pela autora.

No caso, experiências sociais, pessoais (principalmente reflexão, introspecção, experiências identitárias e experiências na vida pessoal, íntima) e afetivas (sentimentos

e uso de estratégias afetivas) estão correlacionadas. Nesse excerto da narrativa de P1, o fato fica evidente:

[Sobre a mudança do ensino presencial para o remoto,] nossa, a ficha demorou bastante pra cair, e fui entender: como assim, uma pandemia acontecendo, tendo vírus matando todo mundo?... Ah! Fiquei meio preocupada. Porque eu vi, eu tinha muitos amigos que não estavam respeitando isso sabe, essa vida de quarentena, mas eu achei que ia ser mais de boa, né. Porque, terceiro ano, eu estava precisando muito de umas férias. E eu achei que ia ser mais de boa ficar em casa, porque eu sou bem caseira.

Mas depois de um tempo que eu estava até um pouco à toa, eu comecei a refletir mais a minha vida, sobre mim mesma e eu comecei a ficar muito ansiosa, muito ansiosa, aí foi horrível. Mas eu comecei a achar novos hobbies e aí ficou bem melhor, porque além de eu me distrair, né, de eu me divertir, eu não ficava pensando tanto nos problemas, eu conseguia até transformar isso em uma forma de ganhar dinheiro pra mim. E agora, é agora eu vou, quer dizer evoluir, né, nas ilustrações, né. E agora eu tô abrindo comissão, e eu tô me preocupando mais com isso.

Por fim, como mencionado anteriormente, ao analisarmos as experiências cognitivas de P1, percebemos que ela lançou mão de estratégias de aprendizagem durante o ensino remoto, promovendo assim o desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, ao analisarmos as experiências afetivas, percebemos que ela também acionou estratégias de controle emocional e de controle do ambiente, o que também concorre para o desenvolvimento de autonomia.

Uma vez tendo apresentado as experiências que marcaram a aprendizagem dos participantes durante o ensino remoto, sistematizamos a seguir os fatores que favoreceram ou desfavoreceram essa aprendizagem.

4.2 Aspectos positivos e negativos do ERE na opinião dos estudantes

No Quadro 5, listamos os fatores que, no ponto de vista dos participantes, influenciaram a sua aprendizagem de língua Inglesa no ensino remoto. O nosso objetivo ao trazer esse olhar mais pontual para esses fatores é o de buscar compreender melhor o contexto da experiência sob análise.

QUADRO 5 – Fatores que mais influenciaram a aprendizagem de inglês

	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das tarefas via <i>Google Forms</i> (tipo formulário); - Acesso assíncrono às aulas (gravadas); - Possibilidade de decidir como assistir às aulas: câmera e microfone ligados ou não; - Descoberta de novos <i>hobbies</i> e até de uma forma de ganhar dinheiro; - Facilidade para pesquisar; - Adoção de uma rotina mais tranquila, menos corrida; - Postura mais relaxada nas aulas, por estar no conforto de casa; - Apreço pelo ambiente da casa; - Possibilidade de prestar menos atenção às aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfrentamento de emoções muito difíceis como medo, cansaço e ansiedade; - Falta de ambiente específico para estudar - interrupções das aulas pelos familiares.
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade para pesquisar; - Utilização de várias plataformas; - Uso das redes sociais; - Acesso a material didático de todo o Brasil; - Oportunidade de conhecer “mais coisas” envolvendo o inglês “de fora da sala de aula”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de enfrentar muitos desafios novos; - Necessidade de se adaptar à nova situação; - Enfrentamento do susto, da insegurança no início da pandemia; - Falta de contato presencial com o professor; - Distanciamento; - Constrangimento – dificuldade de tirar dúvidas, de se expor no ambiente da aula virtual.
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de assistir às aulas e fazer as tarefas pelo celular; - Uso de músicas vídeos, joguinhos (de tecnologia digital em geral) pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamento do professor; - Susto inicial seguido de longo tempo de falta de solução para a covid 19 (ansiedade); - Aumento na quantidade de tarefas escolares; - Mudança na forma do professor avaliar; - Dificuldade de concentrar – excesso de distrações; - Falta de local específico para estudar - trânsito dos familiares no ambiente durante as aulas, interrupções das aulas pelos familiares; - Instabilidade do sinal de <i>internet</i>; - Constrangimento – dificuldade de tirar dúvidas, de se expor no ambiente da aula virtual.

P4	---	<ul style="list-style-type: none"> - Falta responsabilidade para lidar com as liberdades que ERE oferece; - Dificuldade com a novidade; - Falta de contato e de diálogo entre as pessoas; - Desconforto com a transposição do ensino tradicional para o ambiente virtual; - Dificuldade de concentração; - Desinteresse pelo ensino remoto.
P5	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de aplicativos e <i>sites</i> pelo professor; - Incentivo à interação virtual; - Introdução de um caráter mais lúdico às tarefas; - Uso de música pelo professor; - Maior engajamento na realização das tarefas (envolvendo uso de tecnologia digital); - Aulas mais “animadas”. 	---
P6	<ul style="list-style-type: none"> - Mais interação com o professor; - Interação com os colegas no <i>chat</i> da plataforma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de aprender pronúncia; - Falta de contato presencial; - Impossibilidade de abrir o microfone; - O ficar em casa o dia inteiro; - Enfrentamento de desânimo; - Instalação de uma rotina tediosa; - Impossibilidade de sair e se encontrar com os amigos; - Dificuldade de se motivar para estudar; - Falta de local específico para estudar, adaptação de um cantinho no quarto; - Compartilhamento do computador com o irmão;
P7	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento do autoconhecimento; - Desenvolvimento da metacognição; - Senso de responsabilidade; - Facilidade de acesso a computador e à <i>internet</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de criar e se adaptar à uma nova rotina; - Dificuldade de manter a rotina - Dificuldade de se concentrar nos estudos; - Dificuldade de terminar o que começa; - Enfrentamento de cansaço; - Falta de contato direto com os professores; - Dificuldade de conciliar as tarefas de casa com as da escola, com os estudos; - Alguma dificuldade de convívio com a mãe durante o <i>lockdown</i> por causa do contato intenso.

P8	---	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de prestar atenção e de participar nas aulas (fazer perguntas); - Falta de ânimo de estudar; - Enfrentamento de cansaço; - Dificuldade de concentrar ao usar a tecnologia – excesso de distrações; - Distanciamento dos professores; - Constrangimento – dificuldade de se expor no ambiente da aula virtual; - Falta prazer nas aulas virtuais; - Dificuldade de delimitar e de ocupar o espaço de estudar.
P9	<p>- Descoberta de que ler e escrever são atividades que ajudam na concentração e diminuem a ansiedade quando está assistindo aulas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição da cobrança e do rigor por parte dos professores; - Falta de cobrança dos pais para que estude, preste atenção às aulas <i>etc.</i> - Estranhamento, sensação ruim de que tudo é novidade na aula virtual; - Enfrentamento nervosismo ao abrir o microfone ou a câmera; - Obrigatoriedade de ficar em casa; - Facilidade de se distrair; - Permanência de muito tempo usando o computador; - Desenvolveu dor de cabeça pelo tempo de exposição à tela; - Falta de mobília no apartamento (novo); - Falta de lugar específico e de conforto mínimo para assistir às aulas e estudar.
P10	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso fácil ao computador e à <i>internet</i>; - Criação de um “cantinho de estudos” no quarto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desorganização na rotina de estudos; - Dificuldade de focar nos estudos pelo fato de estar no conforto do lar; - Enfrentamento de solidão, de ansiedade, de cansaço, de medo; - Insegurança quanto à própria aprendizagem; - Sensação de que muita coisa acontece à sua volta; - Necessidade de cuidar do “psicológico”.

Fonte: Elaborado pela autora

Pelo Quadro 5, percebe-se que, embora alguns acreditem que o ensino remoto favoreceu a sua aprendizagem de inglês, os participantes trouxeram muito mais pontos negativos da modalidade de ensino do que pontos positivos em suas narrativas. Percebe-se o

quanto a experiência do ensino remoto foi difícil e penosa para os estudantes. Com exceção de P5, todos os demais apontaram como aspecto negativo a dificuldade emocional, o enfrentamento de emoções como medo, susto, insegurança, ansiedade, cansaço e solidão.

Observamos também que, algumas vezes, algo que é considerado positivo por alguns, é considerado negativo por outros. Isso mostra como o contexto é relacional e diretamente influenciado pelo universo interno, pessoal de cada estudante. As experiências são individuais e singulares, conforme teorizaram Miccoli e Vianini (2012). Enquanto sistemas dinâmicos complexos, o contexto e o aprendiz estão em uma relação interdependente, coadaptativa, multiconstitutiva (um constitui o outro) (USHIODA, 2015).

O aspecto considerado positivo mais recorrente entre os participantes foi o uso de aplicativos, músicas, vídeos, jogos *etc.* pela professora. Parece possível afirmar que esses estudantes têm afinidade com a tecnologia digital (P1, P2, P3 e P5). No entanto, enquanto P1, por exemplo, comemora a flexibilidade que a lida com os estudos via ambiente virtual lhe trouxe, P2, P3, P4, P6, P7, P8 e P9 apontam inúmeros inconvenientes e dificuldades.

P7 e P9 teceram comentários que evidenciam o desenvolvimento da metacognição. No entanto, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10 alegam ter tido dificuldade em gerenciar a própria aprendizagem.

P10 comemora ter conseguido criar um “cantinho de estudos” em seu quarto para estudar mas, em contraposição, P1, P3, P6, P8 e P9 mencionaram como ponto negativo exatamente a falta de um espaço específico para isso.

P6 aponta maior interação com o professor como um ponto positivo, porém P2, P3, P7 e P8 alegam que houve menor interação e todos os participantes tiveram o mesmo professor de inglês.

P1 alega ter conquistado uma rotina menos corrida e mais relaxada, enquanto P2, P4, P6, P7 e P10 sofreram com a dificuldade de enfrentar a nova rotina ou, em alguns casos, de criar alguma rotina de estudos.

P1 considera ponto positivo poder decidir se abre ou não a câmera e o microfone durante as aulas. Não que tenha dificuldade em se expor no ambiente virtual, mas sim pelo fato de que descobriu novos *hobbies*, se sente mais relaxada e entende que pode prestar menos atenção às aulas. Por outro lado, P2, P3 e P6 sofrem em considerar a eventualidade de terem que abrir a câmera e/ou o microfone. P2, P3, P4, P7 e P8 entendem que o ambiente ficou “esvaziado” pelo mesmo motivo. Formalizam isso denunciando um “distanciamento” do professor e dos colegas, como se a tecnologia digital tivesse “esfriado” as relações.

Com base na análise da experiência vivenciada pelos participantes e a informação sistematizada no Quadro 5, refletimos, a seguir, acerca da influência do contexto na aprendizagem dos participantes.

4.3 Influência do contexto nas experiências de aprendizagem dos estudantes

Após analisar a composição das experiências dos estudantes, podemos afirmar que o contexto, neste trabalho, abarcou mais do que é proposto pela categoria circunstancial do marco de experiências de aprendizagem. O evento pandemia em si foi uma situação inédita e extrema vivida pelos estudantes, que atingiu o contexto inerente a cada um de formas singulares – formas estas que se materializaram nos relatos mobilizando todas as outras categorias de experiências; ora pela alta incidência de umas ora pelo esvaziamento de outras. Os resultados nos autorizam afirmar que o contexto abrange o lugar, o momento, os eventos e as circunstâncias que se fazem presentes, as pessoas com quem se interage, os recursos disponíveis e o mundo interno dos envolvidos, conforme Ushioda (2015) teorizou.

De acordo com Larsen-Freeman (2011), a aprendizagem emerge da interação do aprendiz com o contexto. Pudemos constatar que as circunstâncias trazidas para a vida dos participantes, tanto pela pandemia quanto pela própria modalidade de ensino

remoto, influenciaram profundamente a sua aprendizagem. Os relatos são fartos em afirmar os transtornos enfrentados. Dessa forma, aprender durante o ensino remoto foi muito diferente e muito mais difícil do que no tradicional ensino presencial. Nesse sentido, a aprendizagem de inglês tomou características próprias, evidenciando que, sempre que o contexto mudar, a aprendizagem também vai mudar, em um movimento natural e constante de coadaptação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

5 CONCLUSÃO

5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

A primeira pergunta de pesquisa estabelecida foi: *quais experiências emergiram dos relatos dos estudantes?*

Com base na análise, é possível afirmar que as experiências que emergiram em maior número do discurso dos participantes foram cognitivas, conceptuais e circunstanciais. Esses achados parecem transparecer que as experiências relativas aos processos que os participantes iniciaram para aprender (Cog) estavam balizando suas ações, evidenciando um esforço de racionalizar a nova realidade a fim de prosseguir com seus estudos durante o ensino remoto. As experiências conceptuais, que dizem respeito às crenças, também foram significativamente acionadas, visto que, em meio a um cenário desconhecido, revisitar a essência, fortalece e atribui coerência e segurança na tomada de decisão. Bem como as conceptuais, as circunstanciais obtiveram grande alcance por refletirem não somente o foco das perguntas de pesquisa, mas também o ineditismo do contexto imediato, o qual requeria uma nova perspectiva, uma nova forma de aprender.

Por outro lado, buscando compreender as experiências que menos incidiram nas narrativas, voltamo-nos para as projetivas e as sociais. A que mais se destacou foi a categoria das projetivas, visto que apareceu apenas uma vez, sinalizando o silêncio, a falta de expectativa dos aprendizes em relação ao futuro. Entendemos que o enfrentamento da pandemia foi tão difícil que as pessoas, de maneira geral, se concentraram em administrar os seus contextos imediatos, esquecendo-se dos planos, dos sonhos.

Por fim, a também baixa incidência das experiências sociais parece ter refletido o distanciamento provocado pela circunstância. No entanto, tínhamos a expectativa de que os participantes, principalmente por se tratarem de adolescentes e de estarem tão imersos no universo digital, iriam naturalmente compensar o afastamento presencial de seus parentes, amigos e professores intensificando o uso que já fazem das tecnologias digitais, em especial as redes sociais e os aplicativos de conversa. Curiosamente, as

narrativas parecem sinalizar que, diferentemente disso, os participantes se isolaram uns dos outros também virtualmente, visto que os sentimentos de solidão, medo e angústia foram muito frequentes.

A segunda pergunta foi: *segundo os estudantes, quais fatores tiveram maior impacto em sua aprendizagem durante o ERE?*

Os fatores considerados positivos que tiveram maior impacto foram: a variedade de atividades, jogos, músicas, *sites* e aplicativos que foram propostos pela professora nas aulas – elementos esses que têm correlação com outros fatores citados, como: aulas mais animadas, aumento do engajamento pela utilização de tecnologia, modo mais lúdico de aprender, aumento e incentivo à interação virtual durante as aulas. O acesso assíncrono, a tranquilidade na rotina em casa, apreço por estar no ambiente do lar, a escolha de assistir às aulas com o microfone e/ou câmera ligados ou desligados, postura mais relaxada por estar dentro de casa bem como o acesso de materiais didáticos de todo o Brasil durante as aulas e a facilidade para pesquisar parecem ter concorrido, também, para uma aprendizagem bem sucedida, na opinião dos participantes.

Já os fatores considerados negativos e que também impactaram a aprendizagem de língua Inglesa: dificuldade de concentração (foco), falta de contato presencial com o professor e falta de ambiente adequado para acompanhar as aulas (interrupções das pessoas da casa), falta de responsabilidade para lidar com as liberdades que o ERE oferece, a rotina muito repetitiva definida pelo fato de estar em casa o dia todo, o enfrentamento de medos, sustos e da ansiedade pelo fim da situação pandêmica. Além disso, o constrangimento e o medo de abrir o microfone durante as aulas, o aumento de tarefas, o fato de ter que dividir o computador com as pessoas da casa e a falta de contato presencial com os professores foram queixas recorrentes.

Por fim, a terceira pergunta foi: *como o contexto 'ensino remoto emergencial' influenciou a aprendizagem dos estudantes?*

Como era de se esperar, pudemos perceber com esta pesquisa que o contexto do ERE influenciou profundamente a vida, a mente e o corpo dos participantes e, por consequência, influenciou consideravelmente a aprendizagem da língua inglesa. Pelas narrativas, ficou claro que a aprendizagem está diretamente relacionada ao contexto. Pudemos verificar, ao longo dos depoimentos, que essa relação dinâmica extrapolou o universo das experiências circunstanciais; ela ditou as posturas dos estudantes, suas tendências, as reflexões, os *modus operandi* – manifestações concretizadas pelas menções frequentes a algumas categorias ou pela ausência de menção a outras.

Seja pela referência recorrente de certas categorias de experiências ou não, os resultados surpreendem e denotam que cada estudante sentiu e reagiu ao ERE à sua forma, na tentativa de aprender língua inglesa. Foi uma empreitada em que os estudantes se encontraram “sós”, embora estivessem em família e tendo o convívio virtual com os atores da escola – o que foi confirmado pela baixa incidência de experiências sociais, afetivas e projetivas.

Em meio a um cenário de ineditismo, onde até os professores estavam “aprendendo” a ensinar, os aspectos contextuais deixaram claro que os estudantes, como resposta imediata, se utilizaram do ‘saber fazer’ que já carregavam consigo - respaldados pelo aspecto afetivo, por crenças e/ou circunstâncias.

5.2 Contribuições e limitações do estudo

Acreditamos que este estudo pode ajudar professores que atuam nos mais diversos contextos a compreender como as experiências circunstanciais influenciam profundamente a aprendizagem. Com isso, eles podem desenvolver um olhar diferenciado para os estudantes, a sua sala de aula e, principalmente, para a própria prática pedagógica.

As experiências relatadas pelos participantes desta pesquisa foram além da pandemia em si: elas expuseram a dinâmica da casa dos aprendizes, a sua rotina, os conflitos enfrentados, o convívio entre os familiares, os recursos físicos e financeiros de cada lar, os anseios *etc.* Fatores de muitas naturezas diferentes estão interligados compondo o

contexto das experiências de aprendizagem. Pelo fato de esta pesquisa ter cuidado do contexto em um escopo específico, entendemos que se pode expandir a sua contribuição, considerando que, independente da magnitude da mudança, as dinâmicas das experiências de quem é afetado vão mudar também, de forma imprevisível, já que cada um responde diferentemente às influências dos seus contextos e dos entornos.

Considerando o protagonismo dos professores, podemos imaginar que uma maior incorporação das tecnologias digitais deve estar sendo vivenciada tanto na sala de aula quanto em paralelo a ela, visto que a experiência da pandemia obrigou estudantes e professores a utilizarem intensamente recursos digitais nos processos de aprender e ensinar.

Outra contribuição - e que acreditamos ser relevante para os pesquisadores que fazem pesquisa experiencial no Brasil - refere-se ao marco de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira de Miccoli. Sabemos que ele foi pensado e desenvolvido para o universo da sala de aula presencial. Sua última atualização foi publicada em 2020, antes de a Covid 19 assolar o país. Por isso, sentimos falta de as categorias circunstanciais contemplarem a “sala de aula virtual”, ou melhor, a aprendizagem formal acontecendo em casa. A circunstância inesperada fez com que a escola acontecesse dentro das casas dos estudantes por quase dois anos, então tivemos que adaptar a leitura do marco de referência.

Além disso, chamamos a atenção também para a maneira como está proposta a subcategoria Cog. 6:

Cog.6. Experiências paralelas às atividades em aula – referem-se ao livro didático, ao dever de casa, testes, provas, uso de tecnologia digital, reconhecimento e proveito das oportunidades, *etc.*

Entendemos que o marco de referência pode ser revisto e que o ‘uso de tecnologia digital’ ganhe outro lugar, visto que ele não ocorre somente enquanto uma experiência paralela às atividades em aula.

Finalmente, acerca das limitações, ressalto que a pandemia influenciou a produção deste texto, fazendo com que eu entrasse em prorrogação de prazo da defesa pela paralisação temporária de algumas disciplinas da instituição onde estudo e pelos impactos da pandemia em outras esferas da minha vida.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Este trabalho sinalizou baixa incidência de experiências de aprendizagem projetivas, afetivas e sociais no período pandêmico, o que nos surpreendeu, pois imaginávamos que as pessoas buscariam compensar a falta de encontros presenciais com a intensificação de encontros virtuais. Entendemos que esse tipo de dado não pode ser generalizado, então qualquer pesquisa que se faça jamais trará luz sobre os resultados que obtivemos. Mas, ainda assim, acreditamos que podemos e devemos buscar por tendências. Parece-nos que seria interessante que se fizessem pesquisas em contextos diversos procurando compreender por exemplo quando, por que e como a incidência de projetivas aumenta ou diminui. Com exceção da pesquisa de Silva e Souza (2018), que investigou experiências que mobilizam a esperança de professores em pré-serviço para fins de seu engajamento na transformação social, desconhecemos pesquisas que se interessam pelas experiências projetivas.

Perguntamo-nos, também, se as experiências afetivas estão correlacionadas, de alguma maneira, às sociais. No imaginário do senso comum, as duas têm correlação direta. Mas parece que tal correlação não se confirma na realidade.

Desconhecemos, também, pesquisas que tenham se debruçado específica e profundamente sobre o contexto do ensino ou da aprendizagem de inglês. Apesar de a Literatura reconhecer a importância do contexto, de atestar que ele influencia profundamente o aprender e o ensinar, são escassas as pesquisas que dele se ocupam.

Outra sugestão é o aprofundamento dos estudos sobre o contexto ERE na realidade das escolas públicas usando a mesma metodologia que utilizamos neste estudo – identificação e categorização das experiências, análise com foco nas experiências

circunstanciais. Considerando que as condições e o contexto foram diferentes, seria interessante conhecer como os estudantes vivenciaram a pandemia e, quem sabe, flagrar sinais da influência que a pandemia teve em sua aprendizagem de inglês.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. B.; CÓ, E. P.; FINARDI, K. R. Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. *Revista Práxis*, v. 3, 2021, p. 4-31. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2563>.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BAMBIRRA, R. Motivational dynamics in English classes at a Brazilian public school. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/zNkshkrGYcxTB5wqXq6mDKK/?lang=en#>>. Acesso em: 22/11/2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710970>
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Local de publicação: Routledge, 2014. p. 6 -74.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 17.361, de 22 maio 2020. Dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2020/z_decreto-17361-dispoe-sobre-a-reabertura-gradual-de-setores_1.pdf>. Acesso em: 02/01/2023.
- BELO HORIZONTE. Diário Oficial do Município – Secretaria Municipal de Educação. Documento orientador 001/2021 sobre o retorno as atividades escolares presenciais e adoção do modelo híbrido no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 2021a Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1240638>>. Acesso em: 15/04/2022.
- BELO HORIZONTE. BELO HORIZONTE. Decreto nº 17.663, de 22 de julho de 2021. Diário Oficial do Município – Secretaria Municipal de Educação. Altera o Anexo II do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020, que dispõe sobre a reabertura gradual e segura dos setores que tiveram as atividades suspensas em decorrência das medidas para enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo novo coronavírus. 2021b. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/decreto/17663/2021>>. Acesso em: 09/08/2023.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para subsidiar a organização do retorno ao atendimento presencial na educação infantil da rede particular. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2021c. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/orientacoes-atend-presencial-educ-infantil_instituicoes-parituclares_jul21.pdf>. Acesso em: 03/01/2023.

BELO HORIZONTE. Diário Oficial do Município - Secretaria Municipal da Saúde. Portaria nº 0584, de 27 de outubro de 2021, que dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para creches e escolas de educação infantil e ensinos fundamental e médio autorizadas a exercer suas atividades nos termos do Decreto nº 17.361, de 22 de maio de 2020. Disponível em: <<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/4573>>. Acesso em: 07/08/23.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar de 6 de julho de 2021. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3635/parecer-cne-cp-n-6>>. Acesso em: 02/01/2023.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 01/04/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691144/paragrafo-4-artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 10/11/2020.

BRASIL. Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>. Acesso em 14/02/2022.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do novo Coronavírus – Covid-19. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 14/04/2022.

BRASIL. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020c. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-544-2020_397010.html>. Acesso em: 21/12/2022.

BRASIL. Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo número 6, de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525#wrapper>>. Acesso em: 14/04/2022.

BRUNER, J. A narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v. 18, 1991. p. 1 – 7.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>>. Acesso em: 10/03/2022.

CAFÉ, L. J.; SELUCHINESK, R. D. R. Motivação dos alunos de 3º ano do ensino médio para prosseguirem seus estudos frente às dificuldades da pandemia Covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 17, n. 16, p. 198-212, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3746>>. Acesso em: 09/11/2022.

DE BOT, K., LOWIE, W; THORNE, S. S.; VESPOOR. Dynamic systems theory of second language development. In: MAYO, M. P. G.; GUTIERREZ-MANGADO; M. J.; ADRIÁN, M. M. (Org.). *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 199-220.

DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In: M. VERSPOOR, K.; DE BOT, K.; LOWIE, W. (Eds.) *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Philadelphia: John Benjamins Publishers, 2011. p. 5-23. Disponível em: <<https://research.rug.nl/en/publications/researching-second-language-development-from-a-dynamic-systems-th>>. Acesso em: 09/11/2022.

FONSECA, G. C.; SILVA, J. V. F. S.; ARANTES, A. L. M.; LIMA, I. F.; ALMEIDA, V. H. C.; PANIAGO, R. N. The voices of high school students about emergency remote teaching: possibilities and challenges in learning. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, p. 1-12, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17436>. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17436>>. Acesso em: 04/05/2022.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>>. Acesso em: 15/02/2021.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex systems and Applied Linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 2, 2007, p. 226–240.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 1-77.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, D. (Org.). *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge, 2011. p. 48-72.

MACHADO, S. N. S.; FRISTCH, R.; PASINATO, D. Abandono escolar no contexto da pandemia: desejos, angústias e ansios na fala dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Olindo Flores da Silva. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 2, n. 26, p. 220-241, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65707/1/2021_art_snsmachadorfritsch.pdf>.
Acesso em: 19/09/2022.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, 2020, p. 215-224.

MERCER, S. The contexts within me: L2 self as a complex dynamic system. In: KING, J. (Org.). *The dynamic interplay between context and the language learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2016. p. 11-28.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n.1, p.49-72, 2012.

MICCOLI, L. S.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. V. Experiential research: a Brazilian approach to understanding teaching and learning processes. *Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, 2020. p. 19-42.

PAIVA, V. L. M. O. Second language acquisition as a chaotic/complex system. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ailavera.pdf>>. Acesso em: 28/05/2021.

PIMENTEL, M.; ARAUJO, R. #Fiqueemcasa, mas se mantenha ensinando-aprendendo: algumas questões educacionais em tempos de pandemia. Porto Alegre: *Sociedade Brasileira de Computação*, 2020. Disponível em:
<<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/03/30/fiqueemcasa/>>. Acesso em: 14/04/2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade FEEVALE, 2013.

ROCHA, G. G. S.; COELHO, C. A. Ensino remoto emergencial na rede estadual de Minas Gerais: como tem sido a percepção discente? In: Con Ciência: alunos conectados, professores em conexão. v. 2, n. 11, 2020. *Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre*. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17618>>. Acesso em: 19/09/2022.

ROSA, B. O.; GIORNO, L. L. C. S. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: a percepção de alunos do ensino médio e técnico integrado no uso do ambiente virtual de aprendizagem. In: *Anais do CIET: EnPED: 2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*. São Carlos, 2020. ISSN: 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1754>>. Acesso em: 10/11/2022.

SANTOS, A. L.; JACOBS, E. *As consequências da pandemia na educação podem ser piores que o esperado*. Disponível em: <<https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/as-consequ%C3%Aancias-da-pandemia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-podem-ser-piores-que-o-esperado>>. Acesso em: 26/06/2022.

SILVA E SOUZA, A. S. Projeto Formar e Transformar: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2018. 251p.

SOUSA, C. H. A.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. 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*, v. 4, n. 3, p. 141-160, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>>. Acesso em: 19 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53901>.

USHIODA, E. Context and complex dynamic systems theory. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Org.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 47-54.

APÊNDICES

APÊNDICE I – <i>Prompts</i> da entrevista semiestruturada	83
APÊNDICE II – Mapeamento da incidência de categorias e subcategorias nos relatos dos participantes	84

APÊNDICE I*Prompts da entrevista semiestruturada*

- * Como era a sua rotina de estudos antes da pandemia?
- * Como foi para você a transição do ensino presencial para o remoto? Tente reviver esse momento e contar o que pensou e sentiu.
- * O que mudou na sua vida, em termos práticos, com o ensino remoto?
- * Como foi a adaptação da sua família ao ensino remoto?
- * O que mudou na sua relação com o professor?
- * O que mudou na sua relação com os colegas?
- * O que você achou das atividades e das avaliações propostas por seu professor durante o ensino remoto?
- * Você acha que aprende melhor no ensino remoto ou no ensino presencial? Explique.

APÊNDICE II

Mapeamento da incidência de categorias e subcategorias nos relatos dos participantes

Participantes	CATEGORIAS POR PARTICIPANTES							Totais por participantes
	Cog	Soc	Afe	Cir	Cpt	Pes	Pro	
P1	18	0	9	7	3	8	0	45
P2	13	2	2	5	14	4	0	40
P3	10	5	5	11	8	3	0	42
P4	4	0	0	2	15	0	0	21
P5	9	1	7	0	10	1	0	28
P6	3	1	1	9	3	3	0	20
P7	13	1	1	4	7	8	1	35
P8	11	3	6	3	0	2	0	25
P9	17	2	3	9	1	5	0	37
P10	7	2	5	10	5	2	0	31
Totais por categorias	105	17	39	60	66	36	1	324

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE							Total
	Cog 1	Cog 2	Cog 3	Cog 4	Cog 5	Cog 6	Cog 7	
P1	1	1	7	4	--	--	5	18
P2	2	2	--	5	--	2	2	13
P3	1	--	1	2	5	1	--	10
P4	--	--	2	--	2	--	--	4
P5	--	--	5	--	2	--	2	9
P6	--	--	--	1	--	2	--	3
P7	--	1	1	1	--	4	6	13
P8	3	--	4	2	1	1	--	11
P9	3	--	5	3	4	1	1	17
P10	1	1	2	--	--	1	2	7

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE							Total
	Soc 1	Soc 2	Soc 3	Soc 4	Soc 5	Soc 6	Soc 7	
P1	--	--	--	--	--	--	--	0
P2	--	--	--	2	--	--	--	2
P3	--	--	1	1	--	3	--	5
P4	--	--	--	--	--	--	--	0
P5	1	--	--	--	--	--	--	1
P6	--	--	--	1	-	--	--	1
P7	--	--	1	--	--	--	--	1
P8	--	--	2	1	--	--	--	3
P9	1	--	--	1	--	--	--	2
P10	--	--	--	--	--	1	1	2

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE				Total
	Afe 1	Afe 2	Afe 3	Afe 4	
P1	7	--	--	2	9
P2	1	1	--	--	2
P3	3	2	--	--	5
P4	--	--	--	--	0
P5	2	5	--	--	7
P6	--	1	--	--	1
P7	--	1	--	--	1
P8	3	3	--	--	6
P9	3	--	--	--	3
P10	4	1	--	--	5

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE				Total
	Cir 1	Cir 2	Cir 3	Cir 4	
P1	1	--	--	6	7
P2	--	1	1	3	5
P3	1	--	2	8	11
P4	--	--	--	2	2
P5	--	--	--	--	0
P6	-	--	2	7	9
P7	--	--	1	3	4
P8	--	--	--	3	3
P9	1	--	1	7	9
P10	--	--	3	7	10

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE				Total
	Cpt 1	Cpt 2	Cpt 3	Cpt 4	
P1	0	1	2	0	3
P2	--	5	2	7	14
P3	--	--	5	3	8
P4	--	2	1	12	15
P5	4	3	--	3	10
P6	--	1	2	--	3
P7	--	5	1	1	7
P8	--	--	--	--	0
P9	--	--	--	1	1
P10	--	2	1	2	5

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE						Total
	Pes 1	Pes 2	Pes 3	Pes 4	Pes 5	Pes 6	
P1	--	--	3	1	3	1	8
P2	--	--	1	--	--	3	4
P3	--	--	--	--	2	1	3
P4	--	--	--	--	--	--	0
P5	--	--	--	--	1	--	1
P6	--	--	3	--	--	--	3
P7	--	1	4	1	1	1	8
P8	--	--	1	--	--	1	2
P9	--	1	3	--	--	1	5
P10	--	1	--	--	1	--	2

Participantes	SUBCATEGORIAS POR PARTICIPANTE				Total
	Pro 1	Pro 2	Pro 3	Pro 4	
P1	--	--	--	--	0
P2	--	--	--	--	0
P3	--	--	--	--	0
P4	--	--	--	--	0
P5	--	--	--	--	0
P6	--	--	--	--	0
P7	1	--	--	--	1
P8	--	--	--	--	0
P9	--	--	--	--	0
P10	--	--	--	--	0

ANEXO

88

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 89

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE nº 69009422.1.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP em 20 de junho de 2023.

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A influência de aspectos contextuais do ensino remoto emergencial na aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.** Este convite se deve ao fato de você ter/ser estudante do Ensino Médio do Colégio Santa Maria Minas Floresta e ter vivenciado o ensino remoto emergencial, circunstância de grande valia para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável é Ana Carolina Lechi Vieira, RG 11 059 789, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. A pesquisa refere-se à investigação de como o contexto influencia o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) na modalidade do ensino remoto emergencial. Este trabalho se justifica pela tentativa de buscar compreender questões essenciais que envolvem essa modalidade de ensino. A pandemia do novo Corona Vírus tem trazido grandes impactos à educação, principalmente por ter deslocado por completo o lugar de realização das práticas sociais envolvidas no ensinar e no aprender para o universo virtual, por meio do ensino remoto. Tal deslocamento se deu em caráter emergencial, sem que os atores envolvidos tivessem tempo suficiente para planejar e testar condutas e possibilidades alternativas às já conhecidas e utilizadas. Pesquisas acadêmicas podem ajudar a comunidade escolar a explicar circunstâncias e a reorientar processos.

A fase única desta pesquisa acontece com a sua participação em uma entrevista, detalhando as principais experiências vivenciadas. Assim, ao aceitar participar da pesquisa, você irá contribuir fornecendo uma pequena narrativa de aprendizagem, que será gravada somente em áudio pela pesquisadora e terá duração de, no máximo 10 minutos. Toda a geração de dados será feita **virtual e anonimamente**, segundo disponibilidade e conveniência dos participantes, após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética do CEFETMG.

Caso o fornecimento da narrativa de aprendizagem gere algum tipo de desconforto ou constrangimento, você pode optar por não participar, ou seja, pode deixar a pesquisa quando quiser. Durante todo o processo de coleta dos registros da pesquisa, você estará em casa, não sofrerá pressão de tempo para produzir as respostas, terá preservada a sua privacidade e conforto, para que se sinta à vontade.

A pesquisa decorrerá de maneira aberta e sem quaisquer tipos de pontos obscuros ou desconhecidos por você, que terá, a qualquer tempo, liberdade de conhecer os registros e as análises dos dados que fornecerá. Em outras palavras, após a gravação da narrativa, você pode restringir o uso de parte ou da totalidade de seu conteúdo pela pesquisadora, se assim lhe convier.

Como mencionado, será amplamente assegurado o seu anonimato. Ninguém além da pesquisadora terá acesso às gravações de narrativas. Durante a geração e análise dos dados, a pesquisadora adotará a substituição dos nomes dos participantes por outros, fictícios. A identidade dos participantes será preservada também posteriormente, tanto na redação do relatório da pesquisa (versão final da dissertação) quanto em apresentações acadêmicas e em publicações futuras.

A pesquisadora não exercerá qualquer tipo de alteração dos dados e a pesquisa assegurará a integridade e o rigor científicos de seu *design*, principalmente em fase de geração de dados, análise e publicação dos resultados.

Nada que você faça ou diga à pesquisadora poderá prejudicá-lo em sua vida estudantil ou pessoal, dentro e fora da escola.

Quanto aos benefícios que a pesquisa lhe oferece, existe a expectativa de que a elaboração da narrativa de aprendizagem possa levá-lo(a) a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem de inglês, o ensino remoto emergencial, suas limitações e vantagens. Esse exercício leva ao autoconhecimento e ao desenvolvimento de mais autonomia enquanto aprendiz. Além disso, a sua contribuição será muito importante para a pesquisadora e, possivelmente, à comunidade científica do Brasil, já que informa sobre circunstâncias inéditas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, determinadas pela modalidade de ensino remoto.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa ocasionada pela participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

– O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: analechivieira@gmail.com telefone (31) 35674626, pessoalmente ou via postal para Av. Amazonas, 5253, Bairro Nova Suíça, CEP: 30.421-169, Belo Horizonte/MG - CEFET-MG/POSLING -

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo seu responsável legal, se você for menor, e pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura do representante legal: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__.

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu *e-mail* ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:
