



PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR PARA O CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA MATO-GROSSENSE

Andressa de Sá Alves (UNEMAT)¹

Valdir Silva (UNEMAT)²

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba (UNEMAT)³

Resumo: Esta pesquisa apresenta um estudo sobre os principais impactos e desafios nas práticas de aprendizagem de Língua Inglesa (LI), de uma turma do curso de Licenciatura em Letras durante a pandemia da covid-19. Empregando uma abordagem quali-quantitativa e a metodologia de pesquisa exploratória e participante, foram coletados dados por meio de um questionário enviado a 10 alunos do 7º semestre 2021/2 do curso de Letras de uma universidade pública situada no estado de Mato Grosso - MT. Do ponto de vista teórico, este estudo fundamenta-se na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), uma abordagem amplamente empregada em pesquisas nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada. Essa teoria proporcionou uma compreensão mais profunda das complexas relações enfrentadas pelos alunos de LI no ambiente remoto, um contexto caracterizado pela constante adaptação e complexidade. Os dados indicaram que a aprendizagem de LI durante o Ensino Remoto foi significativamente afetada, forçando a comunidade acadêmica do curso investigado a se adaptar de forma brusca e repentina. Entre os principais achados, destaca-se a falta de interação e motivação durante as aulas mediadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), além de casos de evasão e retrocesso de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Práticas de Aprendizagem. Língua Inglesa. Pandemia da covid-19.

Abstract: This research presents a study on the main impacts and challenges in the English Language (IL) learning practices of an undergraduate Languages course during the covid-19 pandemic. Using a qualitative-quantitative approach and exploratory and participant research methodology, data was collected through a questionnaire sent to 10 students from the 7th semester 2021/2 of the Languages course at a public university located in the state of Mato Grosso - MT. From a theoretical point of view, this study is based on the Theory of Complex Dynamic Systems (TSDC), an approach widely used in research in the areas of Education and Applied Linguistics. This theory provided a deeper understanding of the complex relationships faced by language learners in the remote environment, a context

¹ Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, vinculada à linha de pesquisa: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem. Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: andressa.alves2@unemat.br.

² Professor do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso –Campus Cáceres. Integra o corpo docente da Linha de Pesquisa de Estudo de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso –PPGL/UNEMAT. E-mail: ollule4@yahoo.com.

³ Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT -Campus Cáceres. Membro do grupo de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA). E-mail: adson.seba@unemat.br.



characterized by constant adaptation and complexity. The data indicated that the learning of English during Remote Learning was significantly affected, forcing the academic community of the course investigated to adapt abruptly and suddenly. Among the main findings was a lack of interaction and motivation during classes mediated by Emergency Remote Learning (ERE), as well as cases of students dropping out and going backwards in their learning.

Keywords: Learning Practices. English Language. COVID-19 pandemic.

Introdução

A pandemia da covid-19 impactou o Brasil de maneira avassaladora, alterando profundamente o estilo de vida de toda população, bem como as práticas sociais e comunicativas. A gravidade do vírus levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar estado de pandemia, visando conter a sua propagação e evitar sobrecarga nos sistemas de saúde. Referente à educação, uma das medidas imediatas do governo foi o fechamento de todas as escolas e universidades, demandando adaptações abruptas na comunidade escolar e resultando em adaptações nas práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foi preciso que os agentes (alunos, professores, etc) se adequassem ao novo atrator⁴ que energizou o sistema de ensino. Sendo assim, concebemos as práticas de ensino que ocorreram na pandemia como Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC), que são “sistemas compostos por agentes heterogêneos que interagem regidos por estímulos e regras. Tais agentes adaptam-se aos estímulos à medida que vão acumulando experiência.” (Holland, 1997, p. 34).

Como membros da comunidade acadêmica do Curso de Letras de uma universidade pública do Estado de Mato Grosso, especificamente, do departamento de Letras, sentimos incomodados com alguns eventos desencadeados pelo vírus SARS-CoV-2 na vida dos alunos. Com o fito de compreender essas eventualidades, é que decidimos lançar olhares para as práticas de aprendizagem pandêmicas, as quais passaram a ser realizadas por meio das tecnologias digitais, sendo intituladas Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE).

Conforme Appenzeller *et al.* (2020) o ERE é definido como a passagem temporária do ensino presencial para o remoto, ou seja, sem a necessidade de alunos e professores se deslocarem até a escola em tempos de crise, como no caso da pandemia da covid-19. Dessa

⁴ Conforme Silva (2008), após uma perturbação, os sistemas dinâmicos complexos (SDC) assumem novas rotas. O autor argumenta que o sistema tende a evoluir em direção ao atrator localizado na posição em que sofreu a interferência. Assim, a trajetória do sistema ficará circunscrita aos limites desse atrator.



forma, todos os conteúdos, materiais e explicações passaram a ser realizados em plataformas à distância, por meio das tecnologias digitais. Por essa linha de pensamento, Bezerra e Menezes (2021) ressaltam que, durante esse período, estudantes foram impactados de diversas maneiras, como a dificuldade de acesso às aulas por falta de recursos materiais (computador com internet, *smartphone*, *tablet*, etc.), o que causou lacunas de aprendizagem. Sendo assim, conforme as autoras, um dos maiores desafios na implementação do ERE foi a adaptação e o acesso aos meios tecnológicos.

Diante disso, buscamos compreender nessa discussão a percepção de 10 alunos do 7º semestre do curso de Letras de uma universidade pública mato-grossense, acerca dos impactos causados pela pandemia em suas trajetórias de aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI). Sendo assim, para procedermos este estudo, adotamos como metodologia a pesquisa exploratória e participante, com abordagem quali-quantitativa, por compreendermos que, por meio desse método, seria possível dar visibilidade às questões que emergiram dessa prática diferenciada de ensino e aprendizagem. Para tanto, nos valemos da aplicação de um questionário como instrumento de coleta de dados, junto aos alunos participantes desta investigação, sendo 10 alunos matriculados no 7º semestre 2021/2 do Curso de Letras dessa universidade. Esse público foi escolhido, pelo fato de a primeira autora estudar nessa turma.

Como subsídio para a realização desta pesquisa, utilizamos a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC)⁵. Trata-se de uma teoria que possibilita a investigação de sistemas em grande escala, cujos comportamentos podem mudar, evoluir ou se adaptar. Além disso, essa perspectiva abarca estudos transdisciplinares que relacionam diversos contextos de práticas sociais, educacionais e de língua (gem) na sociedade, Morin (2005), Paiva (2006), Furtado *et al.* (2015).

Sendo assim, esta discussão está organizada pela introdução, onde explicitamos a nossa trajetória de pesquisa; uma seção dedicada à reflexão sobre o ensino de LI mediado por tecnologias digitais, uma seção sobre os SDC, uma seção metodológica e uma seção analítica seguida das conclusões.

⁵ Nas reuniões do grupo de pesquisa (LINTECA), adotávamos a nomenclatura “Sistemas Adaptativos Complexos”, formulada por Holland (1995), no entanto, a partir do texto publicado por Larsen-Freeman (2017), optamos pelo termo adotado pela autora: Sistemas Dinâmicos Complexos – SDC.

1. Aprendizagem de Língua Inglesa mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia

A relação entre as Tecnologias Digitais com a aprendizagem de idiomas, em especial a LI, não é um assunto novo na literatura acadêmica, sendo um tópico recorrente desde o início do século XXI, período em que as tecnologias ganharam força no Brasil (Rabello, 2022). Consoante a isso, Seba e Marques (2021, p.127) apontam que entre o final do século XX e início do século XXI, período que ficou conhecido como Revolução Digital, diversas mudanças e acontecimentos como o primeiro computador digital eletrônico, a internet, entre outros, “exigiram novos comportamentos, habilidades e competências para professores e alunos realizarem tarefas como: a leitura e a escrita de textos na web 2.0.”

A partir disso, conforme os autores mencionados, as mudanças que ocorreram demandaram que alunos e professores repensassem as práticas educativas. Nesse sentido, diversos estudos e pesquisas sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais foram elaborados, como as pesquisas de Batista e Coradim (2021), Castioni *et al.* (2021), Cunha *et al.* (2020), Santos (2021), etc.

Com o surgimento repentino e abrupto da pandemia da covid-19, os estudos dessa relação passaram a ser muito mais imprescindíveis, visto que o uso das tecnologias digitais foi controverso. Em alguns casos, apresentou-se como uma das formas de aproximar e manter a relação entre alunos e professores no processo educativo. Contudo, também se revelou uma forma de exclusão, visto que a rapidez da sua inserção não possibilitou que todos se adequassem ou possuíssem recursos tecnológicos apropriados para manter as práticas educativas remotas.

Rabello (2022) e Paiva (2015) concordam que o ensino de LI sempre foi mediado por algum tipo de tecnologia, perpassando desde as analógicas, como o livro e a gramática, tecnologias mais modernas de áudio e vídeo, até o computador, Internet e as ferramentas da Web 2.0, sendo os computadores já utilizados no ensino de línguas desde a década de 1960.

Consoante a esse cenário, Barton e Lee (2015, p.20) apontam que “as novas tecnologias não são mais novas”. Nesse sentido, o uso de tecnologias digitais associados a aprendizagem de uma segunda língua não constitui nenhuma novidade trazida pela pandemia, talvez o ineditismo de como elas tiveram que substituir um modelo de ensino ou até mesmo reproduzir modelos tradicionais, é que tenha impactado o setor educacional, que estava inábil para tal aquisição.

Nessa perspectiva, torna-se relevante investigar a aprendizagem de LI associada ao uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia de covid-19, visto que com a implementação do ERE, novos desafios foram somados àqueles que já existiam em ambientes típicos de aprendizagem. Como afirma Rosa (2021, p. 02-03), para que o uso das tecnologias no setor educacional se efetive:

Ainda é preciso avançar em campos fundamentais como a formação de habilidades e competências que possibilite aos alunos tornarem-se protagonistas no seu processo de aprendizagem. Entretanto, necessitamos da compreensão docente de que a tecnologia é o caminho fundamental para que essa transformação se efetive.

Nessa direção, compreendemos que em diversas áreas, os recursos tecnológicos são aplicados a fim de oportunizar mais facilidades para o nosso dia a dia, no entanto, no setor educacional, vemos que esses recursos não estão totalmente inseridos, sendo necessária uma adequação tecnológica para que a educação consiga atingir a todos os estudantes nas mais variadas situações.

Nessa linha de pensamento, é necessário destacarmos a forma abrupta e impositiva em que o ERE foi implementado, estabelecendo-se como a única alternativa viável para a continuidade das aulas em meio a uma pandemia global. Nessa circunstância, foi apresentado um processo de letramento técnico e compulsório ao qual alunos e, principalmente, professores foram submetidos. Esse cenário, aliado à escassez de tempo, impossibilitou a preparação da comunidade acadêmica para a condução eficaz do processo educativo por meio das tecnologias digitais.

Conforme ressalta Santos (2020), exaustão e traumas foram marcas do ERE. Para o autor, esse modelo é contraditório. Por um lado, foi positivo porque, em muitos casos, possibilitou encontros afetuosos e dinâmicas pedagógicas diferenciadas. Contudo, ainda segundo o pesquisador, trata-se de uma metodologia que repete modelos massivos e “subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos” (Santos, 2020, p. 68).

De outro modo, entendemos que os aspectos negativos do ERE não devem ser vistos apenas como um desastre. É fundamental reconhecer que esses problemas podem ter ocorrido, em grande parte, devido à má interpretação dos professores em elaborar metodologias específicas, bem como à falta de letramento digital, cursos preparatórios e

metodologias ativas, que possibilitariam aos alunos uma melhor experiência com o modelo de ensino instituído.

O ensino remoto, de acordo com Farias (2020), demandou a evidente necessidade de pensar sobre a inclusão da tecnologia no currículo escolar, assim como o uso de ferramentas pedagógicas que transformassem as práticas de ensino e de aprendizagem. Logo, o ERE também destacou a desigualdade social existente em todo o setor educacional. De acordo com Forte e Filho (2021, p. 150), os investimentos no ERE são limitados, ao contrário do ensino a distância (EaD), que recebe grandes investimentos “em equipamentos e no acesso à internet nos espaços físicos onde ocorrem as aulas”. Nesse contexto, observou-se apenas uma adaptação básica ao ambiente domiciliar, sem os recursos necessários para garantir a equidade no processo educativo, visto que nem todos os estudantes tinham esse acesso garantido.

Diante da situação vivenciada no contexto pandêmico, foram exigidas muitas inovações metodológicas, com o intuito de captar a atenção de discentes que cada vez mais vivem em um mundo digitalizado. Metodologias multimodais foram criadas a fim de explorar os recursos digitais. Aulas gravadas, aulas síncronas e assíncronas, uso de vídeos, uso do *WhatsApp*, *Google Meet*, entre outras alternativas, foram práticas comuns utilizadas para mediar o ensino de LI. Por outro prisma, nos questionamos se as medidas adotadas garantiram experiências efetivas de aprendizagem ou somente reproduziram modelos tracionais de ensino.

Nessa perspectiva, Forte e Filho (2021, p.150) destacam que, em termos metodológicos, a dinâmica da sala de aula presencial foi somente transferida para o ambiente digital. Assim, “o processo de ensino e aprendizagem é centrado no conteúdo e os esquemas de comunicação são, em sua maior parte, bidirecionais, um professor (transmissor de conteúdos) para muitos alunos (receptores de conteúdos)”. Desse modo, vemos uma metodologia fortemente focada na transmissão de informações, replicando práticas do ensino presencial. Em outras palavras, a tecnologia é usada apenas de forma instrumental, sem explorar seu potencial para aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem.

À vista disso, o ERE representou principalmente uma alteração nos espaços de aprendizagem, que anteriormente eram físicos e presenciais, e passaram temporariamente para o digital. Com isso, apenas o processo de interação foi modificado, com as aulas sendo focadas na figura do professor que conduzia atividades assíncronas (vídeos gravados ou



atividades extras disponibilizadas aos alunos) ou síncronas por meio do *Google Meet* no mesmo horário em que as aulas costumavam acontecer (Forte; Filho, 2021).

Nesse contexto, consideramos que o uso das tecnologias digitais proporcionou, parcialmente, um ambiente de aprendizagem para a LI, permitindo a continuidade das atividades dos estudantes. No entanto, segundo Martins (2020), mesmo com as adaptações, ainda foi perceptível a ausência do contexto escolar, que normalmente propicia uma interação mais ampla entre as pessoas, de uma forma em que a aprendizagem não fique tão centrada na figura do professor. A autora ressalta que, devido ao fato de os alunos manterem câmeras e microfones desligados, perdia-se a visão que se teria em uma sala de aula presencial. Em outras palavras, as práticas de interação social mediadas pelas tecnologias digitais, conforme os autores citados, eram, em certa medida, incompletas.

2. Sistemas Dinâmicos Complexos e Aprendizagem de Línguas

As questões relacionadas às práticas de aprendizagem de Língua Inglesa no contexto pandêmico estão dispostas e interligadas em laços complexos que podem ser descritos sob o viés da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), que abarca grandes contribuições nos estudos de Aquisição de Segunda Língua (ASL) e nos processos de ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva complexa (Borges; Paiva, 2011).

Essa discussão ancora-se, principalmente, nos estudos de Jhon Holland, publicados no livro “A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade”. Dessa forma, ele nomeia esses sistemas como Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). Para ele, qualquer pequena propriedade que se agregue a esse sistema pode dar origem a grandes alterações. Contudo, adotamos a terminologia Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC) por ser a escolhida por Larsen-Freeman (2017) no contexto dos estudos linguísticos.

Esses sistemas são complexos e dinâmicos pelo fato de estarem em contínua transformação e movimento. Assim, os processos de análise não são considerados inertes, mas sim um sistema que se modifica constantemente. Como afirma Holland (1997, p.29) “os SACs são, sem exceção, constituídos por um grande número de elementos ativos”. Esses elementos, chamados de agentes, adaptam-se e mudam conforme suas interações.

Assim, concebemos a aprendizagem de LI no contexto do ensino remoto como um sistema complexo, em que os alunos, professores e tecnologias (agentes) estão em constante



processo de interação e adaptação, sendo capaz de se adequar ao novo modelo de ensino. Por essa razão, esse estudo é realizado à luz dos SDC, pois a aprendizagem de LI é caracterizada pela sua diversidade e adaptabilidade, autoconfigurando-se e adaptando-se a diferentes situações ao longo do tempo.

Nesse prisma, entendemos que “as lentes da complexidade possibilitam ao pesquisador visualizar a realidade a partir da pluralidade de concepções de um mesmo fenômeno, considerando todos os aspectos inter-relacionados” (Seba, 2023, p. 40). Com isso, do ponto de vista teórico, essa pesquisa buscou nos SDC, subsídios para a investigação de como se deram as práticas de aprendizagem de LI dos alunos do curso de Letras, durante a pandemia da covid-19.

Para embasar as reflexões aqui apontadas, abordaremos algumas categorias defendidas por Holland (1997) e Larsen-Freeman (1997), trazendo somente as que nos apoiamos como aporte teórico para a análise. Comecemos pela **não-linearidade**. Essa característica geralmente implica que as ações dos componentes são imprevisíveis e podem ter um impacto significativo em todo o sistema. Conforme explicado por Holland (1997), esse aspecto interfere consideravelmente nas ferramentas de observação do campo teórico, pois não é possível antecipar as ações dos agentes.

Portanto, a não-linearidade afeta o sistema de forma coletiva, tornando quase impossível calcular os efeitos individualmente. Essa característica dos SDC, define o que ocorre em uma sala de aula remota; sendo não-linear, esse sistema age de forma não padronizada, em que as ações dos agentes (alunos) acabam por interferir em todo o sistema (aprendizagem). Deste modo, “essas interações não-lineares tornam quase sempre o comportamento do agregado mais complicado do que seria de prever” (Holland, 1997, p.47).

Outra característica mencionada por Holland (1997) é a **agregação**. Para o autor, ela pode acontecer de duas formas: a primeira ocorre por meio de similaridades, onde os elementos se agrupam em categorias correspondentes. A segunda forma de agregação, conforme definida pelo autor, “tem a ver com a emergência de comportamentos complexos em larga escala, partindo das interações de agentes menos complexos” (Holland, 1997, p. 34). De modo semelhante, Seba (2017) explica que essa relação está ligada à emergência de comportamentos que ocorrem a partir da interação dos agentes. Nessa perspectiva, os SDC se configuram como sistemas abertos, nos quais diversos outros componentes são

incorporados, resultando em uma constante transformação do sistema. Essa agregação viabiliza a interação em larga escala entre os agentes.

Além das duas categorias estabelecidas por Holland (1997), também nos baseamos em outras categorias formuladas por Larsen-Freeman (1997), que foi pioneira nos estudos da complexidade em Linguística Aplicada. A autora procurou estabelecer semelhanças entre as características dos sistemas complexos e a aquisição de segunda língua. Assim, apresentamos dois aspectos refletidos pela autora: a **auto-organização** e a **adaptação**. O primeiro está ligado à capacidade que o sistema tem para se organizar diante das mudanças naturais e automáticas que ocorrem ao longo do tempo (Cruz; Souza, 2016). Dessa forma, “os elementos reorganizam-se entre si e com suas interfaces, para atingirem melhor os objetivos do sistema” (Cruz; Souza, 2016, p.02).

A adaptação está relacionada à capacidade dos agentes de se auto-organizarem em resposta às mudanças em seu ambiente. Nesse sentido, o sistema consiste em um conjunto de unidades interativas que podem evoluir para se ajustar a um ambiente em constante mudança. Essa dinâmica pode ser observada no contexto do ERE, no qual os alunos precisaram se auto-organizar diante das alterações no processo de aprendizagem de LI, resultando na adaptação ou não adaptação a esse sistema.

Elencados esses elementos, compreendemos que as lentes da TSDC podem expandir a visão dos linguistas aplicados. Com isso, do ponto de vista teórico, esta pesquisa buscou nos SDC subsídios para investigar como se deram as práticas de aprendizagem de LI dos alunos do 7º semestre do curso de Letras de uma universidade pública mato-grossense durante a pandemia da covid-19.

3. Aspectos Metodológicos

Como metodologia de pesquisa, optamos por conduzir uma pesquisa exploratória e participante. A pesquisa exploratória visa familiarizar o pesquisador com o fenômeno investigado (Paiva, 2019), enquanto a pesquisa participante, de acordo com Gil (2002), caracteriza-se pela interação entre o pesquisador e o grupo analisado. Assim, o estudo exploratório busca compreender um fenômeno de forma abrangente, enquanto o estudo participante envolve a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa no processo de investigação, visando uma compreensão mais aprofundada e colaborativa do tema estudado.



Para a coleta de dados, empregamos um questionário *online* com 12 questões, utilizando o *Google Forms*⁶. O questionário foi aplicado a 10 alunos matriculados no 7º semestre do Curso de Letras de uma universidade pública mato-grossense durante o período letivo de 2021/2. Essa escolha foi influenciada pelo fato de que a primeira autora deste artigo foi aluna dessa turma durante o referido ano. Além disso, a inclusão de alguns dados por meio de anotações em seu caderno de campo também se justifica, uma vez que ela participava ativamente desse contexto pandêmico de aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais, estando em constante interação com o grupo investigado.

Torna-se pertinente destacar que esse artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso da primeira autora. Então, inicialmente, para a coleta de dados, os participantes avaliaram 12 afirmações relacionadas às suas aprendizagens pandêmicas, formuladas utilizando os postulados da Escala Likert, um instrumento amplamente utilizado em pesquisas de opinião. Contudo, neste artigo, optamos por selecionar os dados provenientes de 5 afirmações aderentes ao nosso objetivo, que é compreender impactos e desafios nas práticas de aprendizagem de Língua Inglesa, de uma turma do curso de Licenciatura em Letras durante a pandemia da covid-19.

Para contextualizar, a Escala Likert é apresentada como uma tabela de classificação, na qual questões afirmativas são apresentadas, e os respondentes indicam seu grau de concordância com a frase elaborada pelo pesquisador. Cada frase contém seis alternativas de resposta, sendo: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo totalmente, concordo parcialmente e não sei informar. Dessa forma, o entrevistado deve marcar a resposta que mais traduz sua opinião (Siprak; Trojan, 2015).

A seguir, será apresentado a análise das respostas dos 10 alunos participantes da pesquisa, bem como a mobilização de embasamento teórico para contextualizar e interpretar os dados obtidos.

4. Análise e Discussão dos dados

Para compreender e investigar o impacto do ERE nas práticas de aprendizagem de LI, esta seção analisará os resultados obtidos das respostas dos 10 alunos participantes da

⁶ Formulário disponível em: <https://forms.gle/QAfYYaDT2tqTA3b98>.

pesquisa. Nesse sentido, buscaremos fundamentação teórica nos conceitos dos SDC para embasar as reflexões apresentadas. As questões direcionadas aos alunos visaram identificar os desafios e dificuldades enfrentados por eles ao se adaptarem ao novo modelo de práticas de aprendizagem. A seguir, apresentamos as questões aplicadas, acompanhadas da discussão dos resultados. A primeira afirmação do questionário aplicado aos alunos foi:

(Afirmação 1): Sua aprendizagem de Língua Inglesa foi prejudicada durante a pandemia.

Dos 10 alunos entrevistados, 5 concordaram parcialmente com a afirmativa, 3 concordaram totalmente e 2 discordaram parcialmente. Dessa forma, considerando o grau de concordância e discordância das respostas, nota-se que a maioria dos alunos que concordaram, seja total ou parcialmente, perceberam que sua aprendizagem de Língua Inglesa foi prejudicada de alguma forma durante a pandemia. Esses dados são relevantes, pois, como discutido na primeira seção deste trabalho, a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais trouxe diversos desafios aos alunos, que se viram diante de um ambiente de ensino distinto do presencial.

Mais do que isso, o vírus se revelou um agente não-humano que causou implicações no sistema, a partir de *feedbacks*. Em uma escala macro, ao afetar a sociedade como um todo, o efeito dominó desencadeado pelo SARS-CoV-2 chegou ao sistema educacional que, por sua vez, precisou se adaptar às emergências desencadeadas pelas interações estabelecidas entre esse não-humano e outros agentes. Essa adaptação não foi pacífica, ocasionando uma série de implicações no sistema, como veremos posteriormente.

Nos SDC, observamos que os *feedbacks* estão fortemente ligados a todo o sistema investigado, uma vez que está associado ao processo de auto-organização dos agentes. Na perspectiva de Lukosevicius *et al.* (2016, p.462) nos sistemas de retroalimentação ou *feedbacks* “a informação circula, é modificada e depois retorna para influenciar o comportamento do sistema de forma positiva ou negativa”. Assim, qualquer pequena alteração, pode influenciar fortemente todo o sistema e seus agentes.

Dadas essas condições iniciais, os SDC, conforme descrito por Holland (1997), são compostos por vários agentes inter-relacionados que possuem a capacidade de se auto-organizar e se adaptar conforme o sistema passa por modificações, entretanto, esse processo não ocorre de forma linear ou uniforme. Nesse sentido, verificamos que os alunos indicaram um retrocesso em sua aprendizagem e perceberam que esta foi comprometida durante a

pandemia. Portanto, comprehende-se que as aulas mediadas por tecnologias causaram impactos relevantes na aprendizagem de 8 alunos do grupo investigado. Sendo assim, nos questionamos: por que isso ocorreu?

À luz dos SDC, entendemos que a aprendizagem de LI não ocorre de maneira linear. Qualquer pequena alteração no sistema pode afetar diretamente as relações dos agentes com o meio. Isso significa que as ações dos agentes, como o vírus, os alunos e professores são imprevisíveis e podem influenciar todo o sistema de aprendizagem.

Em uma perspectiva sistêmica, os agentes reagem de formas diversificadas, mesmo diante de estímulos positivos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais na aprendizagem de línguas. Nessa ótica, torna-se quase impossível antecipar as ações dos agentes, conforme evidenciado pela questão respondida. Nesse contexto, percebeu-se uma reação negativa por parte dos alunos, indicando que não houve uma adaptação efetiva ao sistema durante o período de aprendizagem mediada por tecnologias digitais.

Gradualmente, vamos entrelaçando uma rede por meio dos dados, revelando falhas no ensino que emergiram durante a transição do ensino tradicional para o remoto. Passemos à segunda afirmação.

(Afirmação 2): Durante o ensino remoto tive dificuldade com a conexão à internet.

Conforme Barton e Lee (2015), à medida que as práticas sociais migraram para o ambiente *online*, elas adquiriram diferentes características, uma vez que as tecnologias passaram a mediar diversas relações e práticas sociais, incluindo o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a essa questão, os alunos pesquisados relataram dificuldades de conexão à internet. Seis dos alunos concordaram totalmente, três concordaram parcialmente, enquanto apenas um aluno discordou parcialmente. Em resumo, dos 10 alunos entrevistados, 9 enfrentaram desafios relacionados à conexão com a internet.

No que concerne as práticas de aprendizagem LI do curso de letras investigado durante a pandemia, vale ressaltar que uma das plataformas digitais mais utilizadas foi o *Google Meet*. Por meio dela, alunos e professores estabeleciam sua única forma de contato *online*, demandando uma boa qualidade de acesso à internet para estabelecer a conexão necessária. Essa informação também é corroborada pela experiência prática da primeira

autora do artigo, que vivenciou diretamente os desafios decorrentes do contexto pandêmico de aprendizagem.

A título de contextualização, assim que o Ministério da Educação (MEC), decretou o fechamento de todas as universidades e a continuidade das aulas por meio do ERE, de imediato, algumas universidades particulares em Mato Grosso iniciaram as aulas de forma remota, seguindo a mesma grade de horários. Por outro lado, algumas universidades públicas enfrentaram dificuldades por não possuírem estrutura para se organizarem com a mesma velocidade. Conforme Castioni *et al.* (2021. p.406):

Do ponto de vista legal, as universidades tiveram total respaldo para a migração das suas atividades, porém, com exceção de algumas universidades, o que se observou foi a decretação pelos Conselhos Superiores das distintas instituições, a partir de meados de março, da suspensão total das atividades de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação.

Cabe destacar que a universidade pesquisada permaneceu fechada por um período prolongado, sem previsão de retorno às aulas no formato remoto. Isso resultou na interrupção das atividades acadêmicas dos estudantes, devido à necessidade de rápida adaptação imposta pela pandemia. A universidade, que antes oferecia cursos exclusivamente presenciais, enfrentou desafios na transição para o ensino remoto. Com isso, discussões surgiram para encontrar um formato de ensino que pudesse atender às diversas necessidades dos alunos, considerando suas diferentes realidades econômicas e sociais, que poderiam dificultar o acesso às aulas. Além disso, as universidades públicas no Brasil foram confrontadas com a presença de dois grandes dilemas, como destacado por Castioni *et al.* (2021, p.401).

Em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado [...]. Em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual. Tal situação pautou a realização de esforços durante vários meses, desde a realização de pesquisas tipo survey sobre o uso de computadores e os desafios reais sobre acesso à internet entre estudantes e docentes [...]

Diante disso, a universidade investigada se prontificou em compreender a situação de seus acadêmicos e docentes durante a pandemia, enviando questionários para analisar a

viabilidade de os alunos retomarem suas atividades educacionais. Castioni *et al.* (2021) afirmam que durante esse período, as universidades públicas criaram diversos comitês voltados à covid-19, com o propósito de estabelecer medidas de segurança e protocolos de retorno às aulas, assim como, comitês para o amparo de estudantes que manifestassem necessidades de assistência, incluindo a doação de Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Houve também a abertura de editais para estudantes mais carentes interessados em receber computadores e pacotes de dados para acompanhar as aulas. Nesse cenário, a universidade do nosso estudo seguiu esse protocolo com o objetivo de não prejudicar nenhum estudante.

Dessa maneira, observamos que tanto fatores internos quanto externos impactaram todo o sistema de aprendizagem, uma vez que esse sistema está inter-relacionado a outros agentes e se auto-organiza conforme os *feedbacks* recebidos, os quais têm a possibilidade de afetar o sistema como um todo. Como enfatizado por Seba (2023, p.60) “a família, a escola, a igreja são sistemas sociais interligados. Qualquer evento que ocorra em uma dessas instâncias acarretará mudanças em todos os elementos conectados”.

Nesse sentido, podemos perceber que a maioria dos alunos enfrentou adversidades relacionadas à conexão com a internet, como quedas de conexão, lentidão, falta de recursos financeiros para contratar pacotes de dados móveis, ausência de dispositivos como computadores e celulares, ou instabilidade de internet em regiões mais remotas, como sítios e fazendas. Essa variedade de fatores afetou o sistema, tornando imprevisíveis os comportamentos dos agentes (alunos).

Nessa conjuntura, constatamos que o ERE, caracterizado pelo uso de tecnologias digitais, apresentou falhas ao não conseguir atender às demandas sociais, geográficas e econômicas de todos os alunos. Isso impactou aqueles que não possuíam uma conexão estável para realizar as atividades e participar das aulas *online*. Os dados mostram a persistência da desigualdade digital entre os discentes, evidenciando as deficiências no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo ERE, conforme apontam diversas pesquisas, como as de Oliveira e Amâncio (2021), Peterle *et al.* (2021), Medeiros e Duarte (2020).

Nesse prisma, podemos afirmar que o ERE não se configura como um sistema linear; ao contrário, trata-se de um sistema aberto e complexo, constantemente interativo, dinâmico e sujeito a modificações. Os agentes participantes desse sistema, ou seja, alunos,

professores, tecnologias, políticas públicas, etc., foram continuamente expostos a estímulos (*feedbacks*) e reagiram de maneiras diversas. Assim, a resolução dos desafios enfrentados durante o ERE não se limitou apenas à implementação de políticas públicas que ofereciam recursos como chips, *tablets*, acesso à internet ou suporte financeiro, fornecidos pela universidade aos alunos. No âmbito desse sistema, cada agente reage e é impactado de maneiras distintas.

Perante as dificuldades enfrentadas, observamos que, em certa medida, houve uma adaptação dos alunos ao contexto, mesmo diante de estímulos negativos. Por exemplo, apesar dos problemas de conexão à internet, alguns agentes conseguiram encontrar formas de prosseguir, demonstrando uma capacidade de auto-organização diante das adversidades.

Considerando esse cenário, a pesquisa também buscou compreender as emoções, a atenção e o interesse dos alunos nas aulas de LI durante o ensino remoto, sendo proposta a seguinte afirmativa:

(Afirmação 3): Durante o ensino remoto eu conseguia manter minha atenção e interesse nas aulas de Língua Inglesa.

Diante dessa análise, notou-se que, em relação à manutenção da atenção e interesse nas aulas de LI durante o ensino remoto, a maioria dos alunos (4) concordou parcialmente, indicando que conseguiram manter, em certa medida, a atenção e o interesse. No entanto, outros 3 alunos discordaram totalmente, indicando que não conseguiam manter nenhum nível de atenção e interesse nas aulas. Além disso, 3 discentes discordaram parcialmente.

Esses resultados reforçam a diversidade inerente a esses sistemas, ou seja, nenhum agente reage de forma linear. Assim, os dados nos mostram que a capacidade de manter a atenção e o interesse durante as aulas de LI no contexto do ensino remoto não é uniforme. Essa diversidade de respostas pode ser influenciada por inúmeros fatores, como condições de estudo, acesso a recursos tecnológicos, adaptação ao ambiente virtual, entre outros.

Nesse sentido, torna-se importante considerar as nuances presentes nas respostas dos alunos que marcaram “parcialmente” nas afirmativas. No caso dos 4 alunos que concordaram parcialmente com a capacidade de manter a atenção e o interesse nas aulas de LI durante o ensino remoto, é importante destacarmos que não expressaram total certeza. Isso sugere que, para esses alunos, a habilidade de manter a atenção e o interesse nas aulas variou ao longo do tempo, em diferentes circunstâncias ou em algumas situações específicas.

Essa imprecisão nas respostas aponta para a complexidade das experiências dos estudantes durante o ensino remoto. Com base nisso, podemos inferir que fatores contextuais, como a dinâmica das aulas *online*, o conteúdo apresentado, ou até mesmo as condições individuais dos alunos, influenciaram essa resposta parcial. Esse aspecto ressalta um ponto positivo da pesquisa pelo viés dos SDC: a importância de considerar a subjetividade e a variabilidade dos agentes.

Na esteira dessa discussão, torna-se pertinente destacarmos a influência exercida pelos fatores físicos, como o estado de disposição dos alunos, visto que influenciam diretamente a participação e o envolvimento nas aulas. É essencial considerar que o cansaço proveniente de um dia intensivo de trabalho ou questões emocionais relacionadas aos impactos da pandemia podem desempenhar um papel expressivo nessa situação.

Nesse contexto, a interação de diversos estímulos, sejam eles físicos ou emocionais, contribuiu para a complexidade do sistema de aprendizagem. A imprevisibilidade desses estímulos destaca a natureza sistêmica do ERE, onde as reações dos alunos são moldadas por uma multiplicidade de fatores interconectados. A compreensão dessa dinâmica reforça a ideia de que o ERE funciona como um SDC, no qual as mudanças são inerentes e, por vezes, imprevisíveis.

A análise das respostas evidencia um cenário em que a maioria dos alunos (6 em 10) discordou quanto à capacidade de manter atenção e interesse nas aulas de Língua Inglesa durante o ERE. Esse desinteresse pode ser relacionado à ruptura com o modelo anterior de práticas de ensino e aprendizagem, imposta pela transição para o ERE. Como destacado nas questões anteriores, a maioria dos alunos enfrentou dificuldades com as aulas mediadas por tecnologias.

Ao relacionar essas dificuldades com o desinteresse, é importante considerar a dinâmica de adaptação inédita imposta aos alunos, especialmente diante das alterações emocionais decorrentes do isolamento social. Segundo Bastos e Lima (2020), a aprendizagem de inglês depende de aulas dinâmicas, marcadas por interação direta e encontros presenciais, ressaltando que o ensino remoto diminui a frequência de estudo dos alunos. Nessa perspectiva, manter a atenção dos alunos em aulas presenciais já era desafiador, e o ensino remoto intensificou esse desafio devido às mudanças emocionais, ao isolamento social e à ampliação de distrações disponíveis (jogos no celular, séries, redes sociais etc.) para os discentes (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020).

A questão do desinteresse e da falta de atenção dos alunos pode ser relacionada à presença de computadores e celulares, que muitas vezes são utilizados para entretenimento e lazer. Isso também se relaciona à falta do ambiente escolar presencial, que passa a ser nas suas próprias casas. Nessa perspectiva, houve a fusão de dois sistemas (casa e universidade), pois os alunos nos seus lares passaram a agregar também o espaço escolar. Dessa forma, enquanto o estudante teve interesse em aprender e manter a sua atenção, pode ser que também se sentiu mais confortável e hiper relaxado, visto que esse ambiente antes era tido como um espaço de lazer. Desse modo, nos espaços *online* encontram-se diferentes restrições e possibilidades se comparado ao espaço físico (Barton e Lee, 2015).

Portanto, a falta de interesse e atenção dos alunos entrevistados pode ser um fator contribuinte que prejudicou a aprendizagem de LI durante a pandemia, evidenciando a necessidade de compreender e adaptar as práticas pedagógicas ao contexto remoto de forma mais eficaz. Seguimos para a próxima afirmação do questionário aplicado.

(Afirmação 4): *Durante o ensino remoto, o processo de interação sócio pedagógico, entre alunos e professor, foi prejudicado.*

A discussão sobre a relação aluno/professor e o processo de ensino/aprendizagem torna-se altamente relevante neste contexto, pois durante o ensino remoto, diversas questões relativas à interatividade entre esses elementos emergiram, como abordado nesta pesquisa. A dinâmica de contato que anteriormente ocorria nas salas de aula presenciais foi expressivamente afetada no ambiente virtual, pois a comunicação entre professores e alunos passou a se dar exclusivamente por meio de telas, algo pouco comum para ambas as partes.

Os dados analisados corroboram essa constatação, indicando que 5 dos alunos concordaram parcialmente que a interação sócio-pedagógica foi prejudicada, enquanto outros 4 alunos concordaram totalmente. Apenas 1 aluno discordou parcialmente. Dessa forma, as respostas de concordância predominaram sobre as de discordância, evidenciando que 9 alunos concordaram, seja parcial ou totalmente, que a interação entre professor e alunos foi prejudicada durante o ensino remoto.

Nesse contexto, percebemos que, embora as plataformas utilizadas (aulas gravadas, aulas síncronas e assíncronas, uso de vídeos, uso do *WhatsApp*, *Google Meet* etc.) para conduzir as aulas oferecessem a possibilidade de interação, na prática, essa interatividade não ocorreu conforme o esperado. Durante o ERE, alunos e professores se distanciaram

ainda mais, o que se pode notar a partir da falta de interação entre alunos e professores durante as aulas mediadas pelo *Google Meet*, principal plataforma utilizada na turma investigada. Dessa forma, embora a plataforma viabilizasse essa interação, ainda foram encontrados obstáculos de aprendizagem, afetando negativamente as práticas de aprendizagem pandêmicas.

Corroborando essa perspectiva, a pesquisa de Feitosa *et al.* (2020), realizada com dez alunos de diferentes níveis de ensino, destacou que os estudantes apontaram a falta de interatividade como um ponto negativo durante o ERE. Conforme relatado no estudo, os alunos afirmaram que essa falta de interação prejudicava o rendimento escolar, além de causar cansaço devido às longas horas em frente às telas de computadores e celulares.

Notamos, portanto, que “a tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões, mas a postura comunicacional é restrita aos dias e horas marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e/ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes” (Santos, 2022, p. 68).

É possível afirmar, com base nos dados e no contexto investigado do curso de Letras, que uma abordagem de ensino centrada exclusivamente no papel do professor impacta todo o sistema metodológico. De acordo com Martins (2020), mesmo com as opções de microfone e câmera disponíveis, nem todos os alunos as utilizaram durante o ensino remoto, e essa falta de uso prejudicou a aproximação entre a figura do professor e do estudante, comprometendo a interatividade.

Por outro lado, é válido destacar que houve experiências exitosas de alguns professores durante esse período de ensino remoto, os quais envolveram ativamente os alunos no uso das tecnologias digitais. Um exemplo é a pesquisa de Silva (2020), que discute a importância das tecnologias digitais para o ensino de LI na escola. O estudo demonstrou que o uso de tecnologias durante o ensino remoto possibilitou uma abordagem mais criativa na interação entre alunos e professores, resultando em um melhor desempenho dos alunos em atividades que envolviam tecnologia, como jogos de quiz, entre outros. Essa pesquisa exemplifica como o estímulo adequado por parte do professor pode levar a uma utilização eficaz das tecnologias durante o ensino remoto.

Desse modo, diante dessas perspectivas contrastantes, torna-se notável que a participação ativa do professor e o estímulo ao uso das tecnologias digitais pelos alunos proporcionaram grandes controvérsias sobre o papel do vírus e a eficácia do ensino remoto.

Nessa perspectiva, considerando o impacto do distanciamento e da falta de interatividade na turma investigada, a próxima afirmação visou investigar se houve desistências de alunos durante o ERE.

(Afirmação 5): Houve desistência de colegas seus do curso de Letras devido a mudança do ensino presencial para o ensino à distância.

Os dados apresentados são preocupantes, uma vez que revelam que, dos 10 alunos entrevistados, 9 afirmaram que ocorreram desistências de colegas devido à transição do ensino presencial para o remoto, enquanto apenas 1 aluno respondeu “não sei informar”. Esses resultados indicam que a mudança para o ensino remoto teve um impacto considerável, levando a um número expressivo de desistências no curso de Letras. Como destacado por Bastos e Lima (2020, p. 83):

A razão para a diminuição da frequência dos estudos e, até mesmo, da falta de interesse dos alunos em continuar com o curso, pode se dar por diversos fatores, desde dificuldades de conexão, como pelo próprio formato do ensino remoto, culminando na falta de interação presencial.

Nessa ótica, a não-linearidade do sistema permite que os agentes reajam de maneiras distintas. Assim, os abalos psicológicos resultantes do distanciamento social, aliados à percepção de que o ensino remoto não atende da mesma forma que o presencial, contribuíram para a elevada porcentagem de evasão de estudantes do curso de Letras.

À luz dos SDC, conforme descrito por Holland (1997), qualquer pequena propriedade que se agregue a esse sistema pode gerar grandes alterações. No sistema do ERE, os agentes em constante interação receberam e incorporaram diversos estímulos, tanto positivos quanto negativos. Observamos, então, que muitos alunos conseguiram se adaptar ao sistema, mesmo diante das limitações mencionadas nos dados anteriores.

No entanto, nem todos reagiram da mesma forma, fator determinante para a não adaptação e não auto-organização dos alunos que desistiram do sistema. Assim, os dados nos permitiram compreender que o ERE não foi uma maneira democrática de acesso ao ensino. Inúmeros fatores, como vimos, colaboraram para a permanência e também a evasão. Do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras, o ensino de LI também foi infectado e sofreu penosamente com os agenciamentos do vírus, desencadeando lacunas de ensino e aprendizagem.



5. Considerações Finais

Finalizamos este trabalho, ao dizer que as reflexões aqui realizadas demonstram que o setor educacional enfrentou um momento atípico nos processos de ensino e aprendizagem, mas que como um SDC, adaptou-se da sua forma para conseguir prosseguir com suas atividades. Os desafios surgiram, visto que o ambiente escolar, sendo nesta pesquisa o de uma turma do curso de Letras de uma universidade pública mato-grossense, não estava preparado para a troca das atividades antes presenciais para aulas mediadas pelas tecnologias digitais.

Os dados analisados indicaram que houve desafios expressivos nas práticas de aprendizagem de LI mediadas pelas tecnologias digitais durante o contexto pandêmico. A partir dessa análise, foi possível concluir que os impactos na aprendizagem de LI durante a pandemia terão efeitos a curto e longo prazo. Um exemplo tangível desses impactos é a defasagem no desempenho dos alunos. Essa constatação ressalta a importância de abordar e enfrentar essas questões de maneira eficaz para mitigar as consequências negativas a longo prazo.

Conforme Menezes (2011 *apud* Azzari, 2015, p.17), é essencial “abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar”. Assim, professores e alunos tiveram que reinventar diversas práticas, buscando uma melhor qualidade nas práticas educativas. Ressaltamos que as tecnologias digitais nas práticas de aprendizagem de LI são de grande importância para formação dos acadêmicos do curso de Letras, sendo crucial mobilizar a docência diante das realidades atuais. A possibilidade de associar práticas de ensino presenciais com digitais é fundamental para promover rupturas nos processos educativos, configurando os estudantes para transformações mais amplas, que o mundo contemporâneo e digitalizado impõe.

Contudo, também é importante refletir sobre os efeitos de exclusão e evasão que o uso das tecnologias digitais pode provocar e provocou durante o ERE. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos adequados e à internet de qualidade pode agravar as desigualdades existentes ao excluir, por exemplo, alunos de baixa renda e de áreas rurais menos desenvolvidas. Além disso, o excesso de atividades *online* e a falta de interação presencial podem levar ao aumento da evasão escolar. Assim, os dados desta pesquisa indicam que muitos estudantes enfrentaram dificuldades em manter a motivação e o engajamento em um Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 18 nº 01 (2025): e13057
ISSN: 2358-8403

<https://doi.org/10.30681/real.v18i01.13057>

ambiente de aprendizagem digitalizado, o que resultou no aumento da evasão dos alunos no período do ERE. Logo, ao integrar as tecnologias digitais no ensino, é crucial desenvolver estratégias inclusivas que garantam a participação de todos os alunos, minimizando os riscos de exclusão e evasão.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo aplicado dos estudos da linguagem, uma vez que observou acontecimentos reais no processo de aprendizagem de LI durante o período da pandemia da covid-19. Esse estudo pode servir como material de apoio para consultas posteriores, visando compreender o funcionamento das aulas durante esse período desafiador. Desse modo, compreendeu-se como o contexto investigado agiu e sentiu-se perante os processos de ensino/aprendizagem, mediados pelas tecnologias digitais.

6. Referências

- APPENZELLER, S. et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020. Disponível em: \https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt\. Acesso em: 14 abr. 2022.
- AZZARI, E. F. **Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas**. Revista X, v. 2, n. 0.2015, 2015. Disponível em:\https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43486\. Acesso em: 31 maio 2022.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online**: Textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASTOS, R. L. G.; LIMA, S. C. Narrativas de aprendizagem de inglês em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, K. C. C. de et al. (Org.). Reflexões sobre o ensino de línguas e literaturas, formação docente e material didático. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020. p. 75-91. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BATISTA, P. C.; CORADIM, J. N. **O trabalho com a oralidade nas aulas de inglês em tempos de pandemia**. LínguaTec, v. 6, n. 2, p. 179-192, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5509. Acesso em: 02 maio 2022.

BEZERRA, J. L. S.; MENEZES, R. J. L. **Os desafios de ensino aprendizagem de Biologia com a implementação do ensino remoto:** um estudo com alunos do ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas. UNB, 2021.

BORGES, E. F.; PAIVA, V. L. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas.** Revista Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 27 abr. 2022.

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, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3xD6ePQ>. Acesso em: 31 abr. 2022.

CASTIONI, R. et al. **Universidades federais na pandemia da Covid-19:** acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 29, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3QzFHIh>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CRUZ, G. R.; SOUZA, V. V. S. Paradigma da complexidade e linguística aplicada: relações e propriedades a partir de produções cinematográficas. **Revista do SELL**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Q1qD7q>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia:** diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: 12 de abr. de 2022.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L. S. Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3QJ6l3f>. Acesso em: 13 maio 2024.

FARIAS, L. V. T. ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CURSOS DE IDIOMAS. **Anais do Encontro de Formação de Professoras/es de Línguas (ENFOPLE)**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14203>. Acesso em: 01 maio 2022.

FEITOSA, M. C. et al. Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores? In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 60-68. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrle.2020.11383>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FORTE, L. M.; FILHO, J. A. R. ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE PANDEMIA: reflexões sobre uma experiência de estágio supervisionado. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3644>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLLI, M. H. (Org.). Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

HOLLAND, J. H. **A ordem oculta**: como a adaptação gera a complexidade. Trad. De José Luís Malaquias. Lisboa: Gradiva, junho de 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition**. Applied Linguistics, v.18, n.2, p. 141–165, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>. Acesso em: 01 abr. 2024.

LUKOSEVICIUS, A. P.; MARCHISOTTI, G. G.; SOARES, C. A. P. Panorama da complexidade: principais correntes, definições e constructos. **Sistemas & Gestão**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 455–465, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/43YvGvo>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MARTINS, S, T, A. Dinamizando o ensino de inglês em tempos de pandemia: Experiências de ensino através do Instagram de um projeto de extensão. **fólio-Revista de Letras**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em:<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7423>. Acesso em: 03 maio 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico**: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de

A. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, C. A.; AMÂNCIO, J. R. S. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Devir Educação**, [S. l.], p. 323–340, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.455. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455>. Acesso em: 13 maio. 2024.

OLIVEIRA, C. A.; SOUZA, A. J. R. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Devir Educação**, p. 323-340, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PAIVA, V. L. M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras:** breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dânie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PETERLE, C. F. et al. Insatisfação de Adolescentes com o Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia. In: **Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação**. SBC, 2021. p. 43-50.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do**



Desterro, v. 74, p. 67-90, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3JkCRoc>. Acesso em: 03 maio 2022.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: As abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus COVID-19. **Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria**, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: <https://bit.ly/3QC2Fyl>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?#livesdejunho. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores**, p. 57-74, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4eu0Dw9>. Acesso em: 20 jun 2024.

SANTOS, E. Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. **São Carlos: Pedro & João Editores**, 2022. 192 p. ISBN: 978-65-5869-636-0 [Impresso] e 978-65-5869-668-1 [Digital].

SANTOS, E. M. **O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa**. Ilha do Desterro, v. 74, p. 145-160, set/dez 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3yi06wS>. Acesso em: 07 de abr. de 2022.

SILVA, V. A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/ caos, 237f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SEBA, A. L. D. V. **Entre Adaptações E Complexidades: Um Estudo Sobre O Processo De Ensino De Língua Estrangeira Mediado Por Tecnologias Digitais Em Uma Escola Do Campo No Município De Cáceres-Mt.** Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de pós-graduação em Linguística. UNEMAT, 2020.

SEBA, A. L. D. V. **Learning Through Cartoons:** aprendizado de língua inglesa mediado por computador na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos. 2017, 97f. Monografia

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, vol. 18 nº 01 (2025): e13057
ISSN: 2358-8403

<https://doi.org/10.30681/real.v18i01.13057>



(Graduação em Licenciatura em Letras Inglês/Português) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT, 2017.

SEBA, A. L. D. V. **Um estudo sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo:** entre adaptações, complexidades, desafios e possibilidade. Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.

SEBA; A. L. D. V.; MARQUES; D. A. A Concepção de Letramento Digital de Professores e sua Influência na Prática Pedagógica: Desafios e Possibilidades na Pandemia da Covid-19. **Anais do II CEDS Congresso de Educação e Desenvolvimento Social.** 2021, p. 123-137

SILVA, B. M. F. **A Contribuição Das Ferramentas Digitais Para o Ensino Remoto Da Língua Inglesa No Ensino Público Brasileiro.** Trabalho de Conclusão de Curso. IFPB, 2020.

TROJAN, R. M.; SIPRAKI, R. Perspectivas de estudos comparados a partir da aplicação da escala Likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa TALIS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2, p. 275-300, 2015.