



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUISTICA E LITERATURA -
PPGLLIT

JADER LUIZ GAMA DAS NEVES

TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
AS MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE ARAGUATINS-TO

ARAGUAÍNA-TO

2023

JADER LUIZ GAMA DAS NEVES

**TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
AS MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE ARAGUATINS-TO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de doutor em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada a contextos de formação

Orientadora: Prof^a. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

ARAGUAÍNA-TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L953t Luiz Gama das Neves, Jader.

Tinha uma pandemia no meio do caminho: uma investigação sobre as manifestações emocionais dos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO / Jader Luiz Gama das Neves. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2023.

286 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2023.

Orientadora: Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

1. Emoções. 2. Ensino. 3. Estudantes.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Orientadora: Selma Maria Abdalla Dias Barbosa: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>

Orientando: Jader Luiz Gama das Neves: <https://orcid.org/0000-0002-4100-7773>

JADER LUIZ GAMA DAS NEVES

**TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO: UMA
INVESTIGAÇÃO SOBRE AS MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DOS
ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL
DE ARAGUATINS-TO**

Tese foi apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Campus Universitário de Araguaína, Curso de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para a obtenção do título de Doutor em Letras, e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação _____/_____/_____

Certificando a participação dos membros da Banca Examinadora à distância por webconferência, conforme o artigo 57 da resolução CONSEPE nº 09, de 14 de março de 2018 e Art. 01 da Resolução CONSEPE nº 03, de 25 de março de 2020, a presente Folha de Aprovação segue assinada pela professora e orientadora e presidente

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (PPGLLIT/UFNT)
Orientadora e Presidente da Banca

Prof^a. Dr^a. Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)
Avaliadora Externa

Prof^a. Dr^a. Láira de Cássia Barros Ferreira Maldaner (UEMA)
Avaliadora Externa

Prof^a. Dr^a. Elisa Borges de Alcântara Aguiar (UFNT)
Avaliadora Interna

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (PPGLLIT/UFNT)
Avaliador Interno

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares, que acreditaram em mim o todo tempo, a minha esposa, por me incentivar, e a minha orientadora, Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, pela paciência que teve com esse orientando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PPGLIT – **Aloísio Orione Martins Bruno, coordenadores e professores** - pela oportunidade de estudo que me foi oferecida. Foi uma alegria imensa estudar no campus da UFNT em Araguaína porque lá eu fiz muitos amigos e defini a carreira que eu ia seguir.

Agradeço a minha orientadora, professora **Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa**, por ter me aceito enquanto orientando, sendo uma grande inspiração em minha carreira de professor de Língua Inglesa.

Agradeço à professora **Dra. Elisa Borges de Alcântara Alencar** pela sugestão poética do título da presente tese, que eu não pensei duas vezes antes de acatar.

Agradeço infinitamente a meus pais, **Maria Dalva Gama das Neves e Raimundo Nonato Dolzane Neves**, por ter apostado em minha educação, mesmo em situação de muita dificuldade. Os barulhos das máquinas de costura e o barulho do portão, quando meu pai retornava do trabalho, me fizeram mais forte.

Agradeço a meus irmãos, **João Carlos Gama das Neves e Diogo Henrique Gama das Neves**, por me apoiarem em todas minhas decisões, mesmo sendo polêmicas.

Agradeço a minha esposa, **Udinelquia Gonçalves dos Santos**, por ser compreensível e viver pacificamente comigo durante boa parte da pesquisa. A vida de pesquisar e fazer atividades referentes à família não é fácil.

Agradeço ao professor **Cláudio de Sousa Galvão**, Diretor Geral do campus da instituição federal onde eu trabalho, à diretora de Ensino, **Maria Josinete Araújo Costa** e aos meus outros colegas de trabalho por me incentivarem a estudar.

Agradeço aos meus **PETS** por me fazerem sorrir em momentos de extrema dificuldade e falta de concentração.

E principalmente, eu agradeço a **Deus** porque sem ele na minha vida eu já teria desistido de concluir o doutorado porque a pandemia dificultou ao extremo eu realizar qualquer leitura. Mas eu sei que as oportunidades vem e não podemos desperdiçá-las.

EPÍGRAFE

E se me dessem - um dia – uma outra oportunidade,
Eu nem olhava o relógio
Seguia sempre em frente...
(Mario Quintana)

RESUMO

Esta tese apresenta pesquisa de doutorado a respeito das manifestações emocionais dos estudantes de ensino médio de escola técnica federal situada em Araguatins-TO durante o ensino remoto. O objetivo geral da pesquisa é investigar se o ensino remoto ofertado aos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO durante a pandemia de Covid-19 influenciou na manifestação de emoções negativas. Os objetivos específicos são i) analisar as tecnologias utilizadas pelos estudantes do ensino médio da escola técnica federal durante o ensino remoto – plataforma Google Classroom, aplicativo de conversa e outros – e sua influência no aprendizado durante o ensino remoto; ii) observar como ocorreu o aprendizado de Língua Inglesa durante o ensino remoto, contando com o uso das TICs sendo material de apoio; iii) classificar as emoções estudantis de acordo com as declarações dos participantes da pesquisa, levando em conta a descrição das respostas registradas em questionários e entrevista; iv) compreender como o trabalho com as habilidades socioemocionais sugeridas na BNCC podem auxiliar no trato das emoções estudantis. A pergunta norteadora da tese é: O ensino remoto ocasionou o surgimento de emoções negativas nos estudantes no processo de ensino/aprendizado de Língua Inglesa e isso, de fato, afetou o aprendizado individual desses estudantes? A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: dois questionários semiabertos e uma entrevista, todos aplicados para estudantes de ensino médio do curso técnico em Agropecuária e curso técnico em Redes de Computadores. Para o processo de análise de dados foi escolhida a análise de conteúdo, de Bardin (2011). Dando suporte teórico a esta tese tivemos autores de áreas diversas, entre eles: Bakhtin (2000); Mignolo (2018), Pennycook, (2006), Rojo (2013), Vigotski (2010). Os resultados nos permitiram inferir que o ensino remoto, assim como a pandemia de Covid-19, ocasionou emoções negativas nos estudantes.

Palavras-chave: Emoções. Ensino. Estudantes. Pandemia. Tecnologia.

ABSTRACT

This thesis introduces doctoral research about emotional manifestations of high school students from federal technical school located in Araguatins-TO during the remote teaching. The general objective of research is **to investigate** if the remote teaching offered to high school students of federal technical school from Araguatins-TO during the pandemic of Covid-19 influenced in manifestations of negative emotions. The specific objectives are i) **to analyse** the technologies used by high school students during the remote teaching – Google Classroom platform, chat app and others – and its influence in learning during the remote teaching; ii) **to observe** how has occurred the learning of English Language during the remote teaching, relying on the use of TICs as support material; iii) **to classify** the students emotions according to statements of research participants, taking into account the descriptions of registered answers in questionnaires and interview; iv) **to understand** how to work with socio-emotional skills suggested in BNCC can assist in dealing with students emotions. The guiding question of the thesis is: Did remote teaching cause the emergence of negative emotions in students in the English language teaching/learning process and did this, in fact, affect the individual learning of these students? The methodology use is the qualitative approach of exploratory character. The research instruments used were: two semi-open questionnaires and an interview, all applied to high school students of technical course in Agriculture and technical course in Computer Networks. For the process of data analysis was chosen the content analysis, by Bardin (2011). Giving theoretical support to this thesis we had authors from diverse areas, among them: Bakhtin (2000); Mignolo (2018), Pennycook, (2006), Rojo (2013), Vigotski (2010). The results allowed us to infer that the remote teaching, as well as Covid-19 pandemic, caused negative emotions in students.

Keywords: Emotions. Teaching. Students. Pandemic. Technology.

ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Três fases da Análise de Conteúdo

Figura 2 – A percepção de um evento pelo sujeito e suas reações

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensão da variação de novas mentalidades de acordo com novos letramentos

Quadro 2 – Palavras abstratas que definem as dez Competências Gerais da BNCC

Quadro 3 – Temas e suas categorias de análise

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDS – Compact Discs

DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

FACILA – Faculdade de Ciências e Letras de Araguaína

IE – Inteligência Emocional

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MPB – Música Popular Brasileira

NDA – Nenhuma das Alternativas

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

OMS – Organização Mundial de Saúde

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

PPPS – Projetos Políticos Pedagógicos

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNITINS – Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Memorial do pesquisador: uma autobiografia.....	16
1.1.1 O início.....	16
1.1.2 Reflexões sobre o ato de ensinar.....	18
1.1.3 O ensino, as emoções e a pandemia.....	23
1.1.4 O período pós-pandêmico e a decisão de escrever sobre a pandemia.....	25
1.2 Como se formou a tese?	26
CAPÍTULO II.....	34
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
2.1 Entendendo a Teoria da Complexidade e os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.....	48
2.1.1 Considerações sobre a interdisciplinaridade.....	48
2.1.2 Uma compreensão do conceito de Transdisciplinaridade.....	58
CAPÍTULO III.....	73
3 OS FATORES EMOCIONAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA.....	73
3.1 O fator emocional e o contexto escolar.....	74
3.2 As competências socioemocionais e o ensino remoto.....	87
3.3 A Base Nacional Comum Curricular e suas competências gerais.....	98
3.3.1 Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	100
3.3.2 Competências socioemocionais entre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	104
3.4 Os reflexos da pandemia de Covid-19 na educação.....	117
CAPÍTULO IV.....	129
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	129
4.1 Natureza e objetivos da pesquisa.....	129
4.2 O problema de pesquisa e sua abordagem.....	130
4.3 Técnicas e procedimentos para coleta de dados.....	131
4.4 Local de pesquisa.....	133
4.4.1 Perfil socioeconômico da região do Bico do Papagaio e de Araguatins.....	133
4.5 Participantes da pesquisa.....	135

4.5.1 Perfil dos estudantes da escola técnica federal de Araguatins-TO.....	136
4.6 Análise de dados.....	141
4.7 Procedimentos para coleta e análise de dados.....	144
CAPÍTULO V.....	147
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	147
5.1 Teorização das emoções para o propósito de análise e interpretação de dados da tese.....	148
5.2 Análise e interpretação de dados.....	155
5.3 Descrição dos registros escritos para formação dos temas e categorias.....	157
5.3.1 Tema: aprendizado no ensino remoto.....	157
5.3.1.1 <i>Registros da categoria: ensino presencial x ensino remoto.....</i>	<i>158</i>
5.3.1.2 <i>Registros da categoria: fatores que influenciam na concentração.....</i>	<i>160</i>
5.3.1.3 <i>Registros da categoria: comunicação entre estudante e professor.....</i>	<i>163</i>
5.3.2 Tema: uso de tecnologias para estudo.....	165
5.3.2.1 <i>Registros da categoria: acesso às tecnologias básicas para estudo.....</i>	<i>166</i>
5.3.2.2 <i>Registros da categoria: uso do Google Classroom.....</i>	<i>169</i>
5.3.2.3 <i>Registros da categoria: uso do Google Meet.....</i>	<i>170</i>
5.3.3 Tema: Estudo de Inglês durante o ensino remoto.....	172
5.3.3.1 <i>Registros da categoria: aprendizado de Inglês em geral.....</i>	<i>172</i>
5.3.3.2 <i>Registros da categoria: ensino diversificado de Inglês.....</i>	<i>175</i>
5.3.3.3 <i>Registros da categoria: uso de tecnologias para estudo.....</i>	<i>177</i>
5.3.4 Tema: manifestações emocionais durante o ensino remoto.....	180
5.3.4.1 <i>Registros da categoria: descrição de sentimentos e/ou emoções durante a pandemia.....</i>	<i>181</i>
5.3.4.2 <i>Registros da categoria: paralisação de estudos na pandemia.....</i>	<i>184</i>
5.3.4.3 <i>Registros da categoria: equilíbrio das emoções durante o ensino remoto.....</i>	<i>186</i>
5.3.5 Tema: visão das emoções pós-pandemia.....	187
5.3.5.1 <i>Registros da categoria: uso da inteligência interpessoal e intrapessoal.....</i>	<i>188</i>
5.3.5.2 <i>Registros da categoria: trabalho com as emoções no contexto escolar pós-pandemia.....</i>	<i>190</i>
5.3.5.3 <i>Respostas para formação da categoria: a inteligência emocional.....</i>	<i>194</i>
5.4 Sistematização de dados.....	196
5.4.1 Aprendizado no ensino remoto.....	197

5.4.1.1 Ensino presencial x ensino remoto.....	197
5.4.1.2 Fatores que influenciam na concentração.....	201
5.4.1.3 Comunicação entre estudante e professor.....	206
5.4.2 Uso de tecnologias para estudo.....	209
5.4.2.1 Acesso às tecnologias básicas para estudo.....	209
5.4.2.2 Uso do Google Classroom.....	212
5.4.2.3 Uso do Google Meet.....	214
5.4.3 Estudo de Inglês durante o ensino remoto.....	215
5.4.3.1 Aprendizado de Inglês em geral.....	215
5.4.3.2 Ensino diversificado de Inglês.....	219
5.4.3.3 Uso de tecnologias para estudo.....	221
5.4.4 Manifestações emocionais durante o ensino remoto.....	225
5.4.4.1 Descrição de sentimentos e/ou emoções durante a pandemia.....	225
5.4.4.2 Paralisação de estudos na pandemia.....	232
5.4.4.3 Equilíbrio das emoções durante o ensino remoto.....	234
5.4.5 Visão das emoções pós-pandemia.....	235
5.4.5.1 Uso da inteligência interpessoal e intrapessoal.....	235
5.4.5.2 Trabalho com as emoções no contexto escolar pós-pandemia.....	238
5.4.5.3 A inteligência emocional.....	242
5.5 Síntese de resultado.....	244
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS.....	259
Apêndice A – Questionário 1.....	277
Apêndice B – Questionário 2.....	281
Apêndice C – Entrevista.....	285
Anexo I – Mensagem de texto de estudante no período da pandemia.....	286

CAPÍTULO I

1.1 Memorial do pesquisador: uma autobiografia

1.1.1 O início

Esta história vem falar mais de minha trajetória estudantil do que de minha vida em geral, pois a memória me trai e eu não consigo me lembrar de tudo. O que lembro de minha infância é que eu vivia mudando de cidade e também de escola. Só sei que não nasci em berço de ouro, todavia foi o melhor berço de todos. Filho de uma costureira e de um vendedor lojista, nasci em 06 de julho de 1982 em Santarém do Pará, sendo o segundo filho de três irmãos. Estudei em escolas públicas e particulares, vi de tudo um pouco: Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Religião, sofri com as exatas, mas estou aqui, na escola técnica federal de Araguatins sendo professor, e por quê?

Porque tive um achado, que foi a área de linguagens. Creio que por conta do contato precoce desde a infância com as histórias em quadrinhos, ou com os discos de rock nacional, internacional e MPB que tocavam em uma vitrola de um som Gradiente 3 em 1 de meu pai e que reinavam nas estantes das famílias dos anos 80 e em meados dos anos 90. Além disso, havia a literatura: da coleção Cachorrinho Simba até José Saramago, o que tinha letras, capítulos e parágrafos eu lia. Tive séries e séries de histórias em quadrinhos de Maurício de Souza, Ziraldo, Walt Disney e muitos outros. Marcava palavras cruzadas e lia horóscopo do João Bidu, que minha mãe enfileirava em cima da mesa de costura.

Da quinta série a oitava série, como disse antes, vivia mudando de escola por causa das mudanças de cidade. Assim eu ia, entrando em turmas com idade avançada porque as turmas com crianças da minha idade não tinham vagas. Pode até soar meio estranho falar de turmas de “idade avançada”, mas o bullying com estudantes mais novos nesse tipo de turma sempre existiu. Vivendo assim, sofrendo bullying, e sem ter consciência de que caminhos tomar durante o ensino fundamental, chegando no ensino médio eu não tinha muita ideia do que eu queira ser. Todavia, após o ensino médio, eu decidi fazer o vestibular da Unitins no ano de 2001 para o curso de Letras. E não é que consegui ser aprovado? Em vigésimo

primeiro lugar. Foi uma alegria imensa que até perdi o cabelo, aliás, rasparam o mesmo. Vida nova então, gente nova para conhecer e muitas novidades que só um curso de Letras poderia proporcionar.

Na verdade, o curso que me achou, mas eram muitas disciplinas diferentes e muitas responsabilidades: tinha provas, seminários, convivência com os professores, com parceiros de sala de aula, tudo era muito bom e foi muito bem aproveitado! De repente já me via na missão de educar futuramente durante o curso, procurando aproveitar ao máximo tudo o que era ensinado pelos bons professores que lecionavam ainda no antigo prédio da FACILA, no Bairro São João, em Araguaína.

E como se iniciou meu interesse na área de Inglês? Quando ainda estava no ensino médio, no ano de 1999, começou a me chamar atenção as letras de algumas bandas de rock que encontrava nos encartes dos cds, emprestados pelos meus colegas de turma ou comprados pelo meu irmão mais velho. Ficava me perguntando: O que será que essas letras querem dizer em português? Assim, eu comecei a entrar no caminho difícil das traduções, onde tinha que olhar palavra por palavra, frase por frase para entender alguns trechos das letras. Algumas frases não faziam sentido por eu não ter muita noção das expressões idiomáticas.

E por falar em Inglês no Ensino Médio, não posso esquecer da professora Nama, que dava as aulas da disciplina no antigo Centro de Ensino Médio de Araguaína, hoje Centro de Ensino Médio Paulo Freire, no “centro” da cidade, a três quarteirões de minha casa. Eu sempre chegava com letras para ela me ajudar a traduzir, e eram letras de bandas como Aerosmith e Nirvana, pois era o que eu tinha em casa. Ela prontamente me ajudava nessas traduções. De repente já estava fazendo traduções para algumas pessoas que precisavam delas, principalmente estudantes do curso de Medicina do ITPAC.

No curso de Letras me encontrei mesmo na área de língua estrangeira, por isso vou citar dois nomes de professoras com as quais eu me identifiquei pra valer na Língua Inglesa: professora Selma e professora Elisa. Gostaria de lembrar que eu quero destacar também todos os professores que me ajudaram na minha trajetória como muito importantes para mim, todavia como eu tive tendência para trabalhar com o idioma, eu cito as aulas delas como uma descoberta a cada encontro: usavam músicas para ensinar, tinham material didático excelente e, o mais importante, eram

peças humanas, pois tinham muita paciência com todos os acadêmicos. Hoje eu sei que para ensinar é necessário ter paciência, entender as “emoções”.

E assim, com paciência, concluí o curso de Letras em 2006, cheio de esperança de conseguir um emprego. Mal tinha saído da formatura e já tinha conseguido uma vaga de professor de Português em uma escola estadual no município de Barra do Ouro. Mas, como eu não ia receber salário durante alguns meses depois de assinar o contrato, eu acabei desistindo de ir para lá. Depois disso, eu consegui um emprego, substituindo uma professora de Inglês em uma escola conveniada em Araguaína. Nessa escola existiam muitos estudantes indisciplinados, fazendo-me pensar: será que valia a pena eu seguir a carreira de professor por que, além de alguns estudantes indisciplinados que desmotivavam, a situação de muitas escolas públicas também desmotivavam, com infraestrutura precária e professores já cansados de verem nada mudar. Mas educar valia a pena sim, nunca pensei ao contrário, mesmo em situações difíceis porque a “emoção” de ter o trabalho reconhecido as vezes compensa mais do que qualquer valor monetário.

Fiquei muito tempo sem trabalhar em 2006 depois da experiência de substituição nos meses de março, abril e maio. Meus colegas de trabalho conseguiam contratos em outras cidades e por conta disso, eu pensei: a única forma de conseguir um emprego seria trabalhar em outra cidade, pois em Araguaína, apesar de entrar em contato diversas vezes com diretores de escola e Diretoria Regional de Ensino, eu não consegui. Então no ano de 2007, eu consegui uma vaga em uma escola de zona rural no município de Araguatins, a Escola Estadual Santa Gertrudes, que ficava em uma agrovila, chamada Falcão. O mais difícil foi deixar a família para trás, algo que mexe com o emocional até hoje.

1.1.2 Reflexões sobre o ato de ensinar

A partir da entrada na escola Santa Gertrudes, eu comecei a refletir sobre o ato de ensinar. Quando você trabalha em uma escola, onde a maioria dos estudantes vem de família carente, você começa a perceber o quanto é importante ser professor. Antes, eu pensava que lecionar era necessariamente explicar bem os conteúdos e pronto, só que ensinar é muito mais que isso. É preciso ter metodologias diferenciadas, conversar com os estudantes sobre as dificuldades

deles e ser bastante flexível com atrasos de entrega de atividades e outros deveres por motivos diversos, a maioria desses motivos são de problemas advindos da casa dos estudantes.

Com a experiência do cotidiano de sala de aula e com muitos projetos desenvolvidos pela escola, eu destaco que em muitos desses momentos as emoções estavam presentes, desde a alegria do resultado final das atividades em grupo feitas na escola ao nervosismo que as visitas dos técnicos da Diretoria Regional de Ensino causavam, sei que tudo em prol dos bons resultados educacionais.

Assim, entre as muitas emoções vividas na escola, eu tive mais uma alegria que foi passar no concurso público do Estado do Tocantins em 2009, tomando posse no cargo de professor de Língua Estrangeira Moderna: Inglês. Na escola Santa Gertrudes, a minha carga horária majoritária era na disciplina de Língua Portuguesa, fazendo parte do quadro de professores da disciplina na escola naquele período. Eu ainda lecionei as duas disciplinas, Inglês e Português, até o ano de 2010 na escola, quando eu fui convidado a fazer parte do quadro de assessores de currículo da Diretoria Regional de Ensino de Araguatins, auxiliando os professores de Língua Inglesa atendidos por essa Regional.

Na escola Santa Gertrudes eu tive praticamente uma “segunda graduação” sendo professor. O dia-a-dia na sala de aula me ensinou como é a realidade de uma escola, com todos os seus defeitos e qualidades, a diferença de vivência com cada professor e a diferença no modo de aprendizagem dos estudantes. As formações que eu tive durante o período, pela Regional Estadual de Ensino, trouxeram novas práticas para a sala de aula, como aulas diferenciadas envolvendo jogos e metodologia de ensino invertido, onde o estudante era o organizador de seu processo de aprendizagem. No estágio, ainda na faculdade, eu já imaginava que a realidade da sala de aula ia ser assim, mas o conviver, estar lá de segunda a sexta é que faz com que tenhamos os pés no chão, deixando projetos mirabolantes para trás, como trabalhar com música nas aulas de Inglês de qualquer jeito, sem um planejamento necessário, isso por teimosia própria.

Confesso que no ano de 2011 eu sai da zona rural com o coração apertado porque os estudantes tinham um apreço muito grande por mim, mas a profissão exige sequências que não podemos recusar. Como já falei: mudei para a cidade de

Araguatins para assumir a função de assessor de currículo de Língua Inglesa, completando o time de assessores por disciplina. Foi uma experiência na qual eu vi o outro lado da moeda, sendo um profissional que acompanhava o dia a dia de outras escolas, ou seja, outras realidades. Percebi que os professores que lecionavam língua inglesa nas escolas menores passavam dificuldades com a disciplina não por não saberem nada dela, mas porque a maioria não era formado para trabalhar com ela. Era para “completar a carga horária de quarenta horas”, caso contrário não receberiam o salário completo. Achava esse fato desrespeitoso com a disciplina, mas tudo bem, eu entendia perfeitamente. Então, eles pediam materiais diferenciados para mim, e eu me esforçava para entregar. Quando eles recebiam, ficavam muito felizes porque o tempo que eles tinham disponível para preparar materiais era curto, pois deviam planejar para outras disciplinas também. Foi um tempo de um ano nesta função, encerrando em 2012, mas foi de grande aprendizado.

Neste período, de 2012 a 2013, eu passei por intensas emoções também porque eu voltei a atuar em sala de aula, em uma das principais escolas do ensino fundamental da cidade de Araguaatins. Eram crianças agitadas, como toda criança há de ser, e foi preciso muito esforço e dedicação para trazer materiais que chamassem a atenção delas. Algo que eu aprendi é que uma metodologia de ensino repetida deixa as aulas desinteressantes para estudantes mais novos. Outro público com o qual trabalhei foi com as turmas de EJA nesse período. Eram pessoas que estavam voltando a estudar e pelas quais eu tinha muito respeito por conta da experiência de vida que apresentavam. O ensino com eles era mais leve por causa da rotina deles, pois vinham, muitas vezes, direto do trabalho para a escola. O ensino básico era enfatizado, todavia respeitando a sequência de conteúdos programados para eles.

Na metade do ano de 2013 eu tive mais uma surpresa que foi um misto de emoções para mim: fiquei classificado no concurso na escola técnica federal de Gurupi nas três fases da prova. Confesso que não nutria muita esperança em ser chamado para atuar na instituição porque o concurso tinha uma vaga só, para Araguaína. Porém, um dia após o trabalho no turno matutino na escola estadual, eu recebi uma ligação da reitoria da instituição perguntado se eu queria assumir a vaga de professor de Língua Inglesa no campus Gurupi, algo que eu não pensei duas vezes em aceitar.

Assumi em 13 de setembro de 2013, saindo da cidade de Araguatins com poucos pertences e indo para uma cidade que eu nunca tinha ido. Foi uma adaptação difícil no começo, pois era uma cidade maior e na qual não tínhamos conhecidos, nem eu nem minha esposa. Assim, ficamos em uma casa que ficava próxima ao *campus*, atravessando a rua.

Sobre a forma em que a educação acontece na escola técnica federal, partindo do ensino médio básico para o técnico, destaco que era algo novo para mim à época. Eram duas aulas de cinquenta minutos, todavia os conteúdos deveriam estar voltados para as práticas estudantis na parte técnica, ou seja, de acordo com o curso técnico em Agronegócio. O perfil de estudante que tínhamos no *campus* era o do jovem empenhado em fazer vestibulares e Enem, tendo a escola um horário de atendimento para tirar dúvidas dos estudantes. Outro ponto a destacar é que os estudantes eram acompanhados em suas atividades por um assistente de alunos, que os atendia conforme a necessidade. Este tipo de ensino condiz em parte com o que o lema da escola descreve “Educação Pública e de Qualidade”. Ou seja, em parte por conta do público que a escola atendia em Gurupi, que muitas vezes não eram oriundos das famílias que mais precisavam.

Foi no campus Gurupi que eu atuei pela primeira vez em curso superior, no curso de Artes Cênicas. Eu trabalhava com a disciplina de Inglês Instrumental e lá a turma era formada por um público bem empenhado em atuar no teatro. Tive parceria com um professor de área específica do curso, na qual montamos uma oficina de teatro para as turmas do médio que iam apresentar peças de Gil Vicente no final do ano letivo de 2013. A partir dessa experiência, eu comecei a pensar no tema de meu pré-projeto de mestrado, pós-graduação que conclui pelo PPGL, da UFT, campus Araguaína, no ano de 2018.

Consegui voltar para Araguatins no ano de 2014, classificado em edital de transferência para o *campus* da cidade. A sensação de alívio, de voltar para casa, foi imensa porque minha esposa tinha que concluir o curso de Ciências Biológicas na mesma instituição que eu ia atuar, no *campus* Araguatins. Era o fim de mais uma das minhas preocupações, pois o fato de ela trancar o curso para me acompanhar foi um momento difícil. Todavia, em meio às diversas emoções, ela concluiu o curso em 2018 também.

Quando eu comecei a atuar no *campus* Araguatins notei que o público que a escola atendia era diferente, com jovens de regiões próximas ao norte do Tocantins e até do Brasil inteiro, e vinham de famílias que realmente precisavam de ensino público e de qualidade, não que os outros não precisassem. O perfil da escola era o mesmo do *campus* Gurupi, voltado para a Agropecuária, com os cursos técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio e bacharelado em Ciências Agrônômicas. Todavia, há o curso técnico em Redes Integrado ao ensino médio, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas, pois o *campus* era maior, sendo a antiga Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Com o seu lema “Aprender fazendo”, essa escola ensinava os estudantes na prática, tendo o *campus* diversos plantios e criação de animais de corte, sendo uma “fazenda”.

No *campus* Araguatins, eu finalmente fiquei com a carga horária somente na disciplina de Inglês, atuando no ensino médio e no superior. Um detalhe que chamou a atenção é que a disciplina faz parte da grade das primeiras e segundas séries, sendo substituída por artes nas terceiras séries, tendo uma aula semanal de cinquenta e cinco minutos para cada turma. Assim, o tempo acabou ficando curto para realizar algumas das metodologias adequadas de ensino. Fazer a mostra de um filme precisaria de duas aulas, no mínimo, para ser realizado de acordo com o que é planejado.

Mesmo com os contratempos transcritos acima, as atividades corriam normalmente. Apesar do número de disciplinas ultrapassar o do ensino médio básico, os estudantes se empenhavam para participar de todas as aulas, cumprindo o que era devido em relação às frequências e conteúdo. Se tratando do material utilizado, a escola disponibiliza data show para os professores prepararem suas aulas, ficando a cargo deles a forma como planejar as aulas, diferente do que é preconizado nas escolas da rede estadual.

Até o ano de 2019, antes da pandemia, eu posso fazer a seguinte reflexão: que a profissão de professor me ensinou a pensar mais em minha prática em sala de aula a cada encontro, pois passei a considerar até os atrasos dos estudantes que, as vezes estavam no *campus*, mas que ainda não estavam em sala por conta da distância de um bloco de salas para outro ou porque não tinham tomado café da manhã antes do primeiro horário por conta de atraso nos ônibus ou algo parecido. Acima de tudo: aprendi a agir com maior integridade no quesito humano e a ver a

importância do serviço social e da Psicologia no tratar do estudante porque um aluno que não está bem emocionalmente jamais terá condições de ter uma sequência de aprendizado próximo do considerável.

Assim comecei a acompanhá-los mais de perto, com extrema atenção. Anotava cada palavra negativa que eles registravam em suas falas, a falta de interesse ou sono em sala de aula e encaminhava os estudantes para o serviço de orientação educacional da escola em cada caso extremo. Isso ajudou muito a recuperar a autoestima dos estudantes, me esforçava principalmente pelos jovens que além de estudar, tinham que trabalhar porque eu já fui um jovem trabalhador também. Quem trabalha passa por muitas reflexões, principalmente na escolha entre trabalho e emprego. Quando eu acompanhava meu pai na função de vendedor nas lojas em que ele atuava, eu ganhava diárias e ficava feliz por elas. Ele sempre me chamava para trabalhar e eu ia, porém eu queira estudar para ajudar pessoas a ter uma vida melhor também. Eu sei que isso passa na cabeça dos estudantes e envolve muito as emoções, todavia eu nunca imaginei que passaria por algo tão traumatizante para mim quanto a pandemia.

1.1.3 O ensino, as emoções e a pandemia

Dizem que tem certas experiências que marcam as pessoas para sempre, sejam positivamente ou negativamente. A Covid-19 marcou, óbvio que de forma negativa. Quando surgiu na China eu pensava que ia ser um caso isolado, porém foi a pandemia alcançar a Itália e se espalhar rapidamente pela Europa para eu começar a ficar preocupado. Foi uma doença que tinha características indefinidas, só sei que atingia as vias respiratórias impedindo as pessoas de respirar nos casos mais graves. O que mais assustava era que nenhuma pessoa sabia como o corpo delas reagiria aos contragolpes da doença. E como não se assustar? As pessoas estavam partindo! Logo ela se espalha pelo mundo todo e as autoridades anunciam o terrível isolamento social: uso de máscaras e álcool em gel. Apenas serviços essenciais eram permitidos. Muitas pessoas perderam o emprego. As escolas fecharam suas portas. Um caos.

Os estudantes e os professores não sabiam o que ia acontecer. Parar as aulas teria um resultado perverso para os estudantes, mesmo assim a escola

resolveu interromper suas atividades por três meses antes de definir como seguiria a rotina escolar. Os alunos, além de se preocupar com a doença, tinham que pensar agora como ia ser para eles estudarem, continuar a fazer aquilo que traria uma profissão. Os professores se preocupavam com a doença, pois entes queridos e amigos estavam partindo. Como ensinar tendo essa realidade que não deixava você fazer mais nada?

Surgiu a solução, que foi trabalhar com uma tecnologia acessível tanto para celulares quanto para computadores: as plataformas de ensino digital, que tinham múltiplas funções como postar atividades, corrigi-las, gravar vídeo-aulas para os estudantes e fazer *lives*. Bastava ter uma internet acessível, um aparelho celular ou um computador que daria para estudar. Mas será que tudo funcionaria perfeitamente, como no papel?

Nós, que trabalhamos com a educação, sabemos que não funciona assim. O público que atendemos nas escolas públicas é formado por famílias carentes, talvez nem haja um celular disponível para os estudantes, talvez haja apenas “um” por família. Como ensinar desse jeito? As atividades impressas para esses casos as vezes não chegavam nos remetentes, pois as pessoas não tinham transporte e os ônibus não estavam indo para a escola por conta da paralização nas aulas. E assim as aulas iam, sem aplicação de avaliações escritas e sem datas fixas para a entrega de atividades. Muitos alunos até falam em “faz de conta” porque realmente as aulas davam essa impressão. Por isso que teve casos em que estudantes abandonavam a escola porque preferiam as aulas presenciais.

E as pessoas iam partindo. A primeira pessoa que se foi era muito conhecido na cidade, um cidadão que gostava de treinar times de futebol e alguns estudantes jogavam nesses times. Outra pessoa foi um conhecido, pai de uma família que consideramos próximo. Foi um período de muitas emoções negativas e não tínhamos o que fazer, só torcer pela recuperação das pessoas confiando na medicina, mas não a medicina que partia de fontes duvidosas, pois sim, ela existiu nos grupos de conversas on-line.

As perdas que atingiam a escola nem se fala. Lembro de um aluno que estudou conosco no ano anterior. Ele sempre estava cedo na entrada do bloco de salas de aula do ensino médio e batia papo comigo. Perguntava como eu estava, que gostava da escola, mas estava pensando em mudar para a recente escola

militar, implantada na cidade. Assim fez, ele não demorou a mudar de escola, foi em junho do ano anterior à pandemia. Ele ajudava os pais vendendo frutas na rua, ou trabalhando de cobrador. Sua partida foi muito difícil para mim, pois ele era um estudante muito educado e respeitador, não que os outros não fossem. Não sei se ele acreditava no uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social, só sei que ele precisava trabalhar.

E a pandemia, como ela me afetou? Me afetou de uma forma que eu não conseguia me concentrar para trabalhar direito. Tinha insônia e preocupações por conta de meus familiares. Sou um professor ansioso também. Meu irmão trabalhava em um açougue na cidade de Araguaína e acabou pegando a Covid-19. A preocupação à época foi grande porque tinha o filho dele, um bebê de um ano, tinha a esposa dele. Ele sentiu falta de ar e febre em um dia, no outro ele já estava bem. Eu estava estudando, no início do doutorado, e não me sentia bem o suficiente para escrever, pois andava nervoso o suficiente para não me concentrar. Além disso, não consegui me afastar da escola para estudar em nenhum edital lançado por ela e nem pelo colegiado de linguagens. Assim, acabei interrompendo a escrita por alguns meses.

As emoções e suas mudanças foram grande nessa época, e partiam de emoções negativas que se refletem até hoje em muitas pessoas. Os estudantes que estavam conosco já até se formaram, em 2023, com as turmas que eram da primeira série no último ano de isolamento social. Em geral, alguns até hoje usam máscaras e álcool em gel e no período pós-pandêmico já presenciei muitas crises emocionais por parte de alguns deles, principalmente crises de ansiedade. Todavia, destaco o trabalho do serviço de orientação educacional da escola, que sempre está pronto para atender os estudantes em suas variações emocionais.

1.1.4 O período pós-pandêmico e a decisão de escrever sobre a pandemia

Não sabemos do dia de amanhã, pois as crises mundiais são imprevisíveis e elas podem sim chegar até nós, sejam elas financeiras ou de saúde. O trato com as pessoas melhorou consideravelmente de estudante para estudante, pelo menos essa é a impressão que eu tenho de acordo com que eu observei no período após a pandemia.

No que cabe a minha atividade enquanto professor, minhas observações de cada estudante se aguçaram, pois agora até o nome deles eu consigo lembrar com facilidade. O jeito deles de entender a vida, o esforço para estudar e até para não participar das aulas são considerados por mim toda vez que eu peço um acompanhamento do serviço de orientação educacional para cada aluno. As vezes aprendemos com a dor.

A decisão de investigar as emoções estudantis vieram em boa hora, pois é um momento ainda de reflexões sobre o quanto foi angustiante passar por essa experiência com a pandemia. Agradeço a minha orientadora, professora Selma, por me dar essa ideia, confesso que no início eu até fiquei pensando em como começar um estudo que considerasse as emoções estudantis. O que eu espero é equilibrar as minhas e contribuir com as pesquisas recentes sobre o assunto, pois razão e emoção andam juntas.

1.2 Como se formou a tese?

A tese que aqui se apresenta formou-se a partir de experiência vivenciada na pandemia de Covid-19, sendo modificada por conta deste contexto social inédito, em que as pessoas se isolavam em suas casas para se proteger de algo que se configurava “fatal”, conforme os veículos de imprensa descreviam e de acordo com os dados das secretarias estaduais de saúde¹.

E por que a tese também modificou-se? Antes iríamos abordar o uso de tecnologias digitais em sala de aula no ensino de Língua Inglesa e sua eficácia no aprendizado de estudantes do ensino médio, porém sem possibilidade de aglomerações sociais, não haveria como empreender tal investigação a tempo. Todavia, observando que a situação de pandemia ocasionou nas pessoas manifestações emocionais diversas, justifica-se uma pesquisa que considera essas emoções no contexto do ensino remoto, onde o isolamento social e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) descreviam como a realidade escolar estava naquele momento.

¹ Em 2020, o Brasil ultrapassou o número de 700 mil casos de Covid-19 e o número de 37 mil mortes.

Migramos, enfim, para o campo de estudo que investiga as emoções, especificamente as emoções estudantis, por conta do pressuposto de que o bem-estar discente, incluindo o equilíbrio mental, é básico para que se desenvolvam as habilidades exigidas para o pleno aprendizado, entre elas habilidades que incluem uma língua estrangeira no que ela traz de vantagem ao estudante, sendo a ampliação da capacidade comunicacional e possibilidades para investigações científicas em fontes oriundas de outros países.

Sabemos que para abordar questões sociais urgentes – como o ensino/aprendizagem remoto na pandemia e seus reflexos nas emoções estudantis – devemos partir de teorias que se enquadram ao problema. Por isso que, antes de mais nada, procuramos apoio na Linguística Aplicada Indisciplinar², vertente da LA que apresenta investigações que se interessam por problemas sociais ao buscar apoio em outras áreas de estudo, principalmente das ciências sociais.

Esta possibilidade da não presença apenas de análise de elementos linguísticos na pesquisa em Linguística Aplicada Indisciplinar surge na metáfora de Cavalcanti (1998, p. 207-208) na qual a LA é “[...] um palco no qual existem atravessamentos de fronteiras disciplinares, contestação de ideologias e mistura de disciplinas e conceitos”. Tal afirmação nos permitiu ouvir relatos de estudantes que largaram sua rotina de estudo presencial e suas amizades estudantis para viverem isolados durante praticamente dois anos seguidos.

Foi uma experiência e tanto para eles porque a convivência dos estudantes de ensino médio na escola técnica federal ocorre das 07:30 da manhã até as 17:30, com aulas práticas em disciplinas como Piscicultura e Agroindústria inclusas no Curso Técnico em Agropecuária e disciplinas como Sistemas Operacionais e Segurança de Redes pertencentes ao Curso Técnico em Redes. A disciplina de Língua Estrangeira (LE) Inglês – ministrada pelo pesquisador – contempla os dois cursos com 1 aula semanal de 55 minutos, disciplina inclusa na primeira e segunda séries. Isso permitiu que o pesquisador tivesse proximidade com os colaboradores da pesquisa.

² Termo criado por Moita Lopes e destacado na obra “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, obra dividida em onze capítulos que tecem considerações sobre as mudanças que ocorreram na LA desde o final da década de 80, passando pelos anos 90 e adentrando a primeira década deste século.

A pesquisa de características cartesianas (fechada em si) não contemplaria a análise de um fenômeno complexo, que surgiu em situação de extremo cuidado de saúde pública. Mudou-se tudo o que estava relacionado ao universo do ensino-aprendizagem com a urgência da utilização da tecnologia de informação: a abordagem do professor, a forma de entrega e resolução de atividades, a conversa entre professor, aluno e equipe escolar, além de outras situações.

Após breve análise da situação, direcionou-se a pesquisa para as manifestações emocionais estudantis no ensino remoto e seus reflexos na aprendizagem de Língua Inglesa nos estudantes de ensino médio de escola técnica federal situada em Araguatins-TO. Como ponto de partida, elaboramos a seguinte questão norteadora de pesquisa: o ensino remoto ocasionou o surgimento de emoções negativas nos estudantes no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e isso, de fato, afetou o aprendizado individual desses estudantes?

Assim, o **objetivo geral** da presente pesquisa é investigar se o ensino remoto ofertado aos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO durante a pandemia de Covid-19 influenciou na manifestação de emoções negativas, considerando o uso das TICs durante as aulas remotas.

Em se tratando dos **objetivos específicos** da pesquisa, apresentamos os seguintes: i) *analisar* o uso das tecnologias utilizadas pelos estudantes do ensino médio da escola técnica federal durante o ensino remoto – plataforma *Google Classroom*, aplicativo de conversa e outros – e sua influência no aprendizado durante o ensino remoto; ii) *observar* como ocorreu o aprendizado de Língua Inglesa durante o ensino remoto, contando com o uso das TICs sendo material de apoio; iii) *classificar* as emoções estudantis de acordo com as declarações dos colaboradores da pesquisa, considerando descrição das respostas registradas em questionários e entrevista; iv) *compreender* como o trabalho com as habilidades socioemocionais sugeridas na BNCC podem auxiliar no trato das emoções estudantis.

E como contextualizar a educação durante o ensino remoto? Para início de conversa, destacamos que na pandemia alguns serviços essenciais não podiam parar as atividades, entre eles os serviços educacionais. Então, as secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal organizaram as aulas após o decreto que saiu praticamente no início do ano de 2020, recorrendo às chamadas TICs

(Tecnologias de Informação e Comunicação) em um tipo de ensino híbrido chamado Ensino Remoto.

E o que essa nova realidade apresentou aos docentes e à toda equipe da escola técnica federal participante da pesquisa? Além da pressão psicológica por conta da pandemia que atingiu a todas as pessoas do planeta, nas primeiras aulas de Língua Inglesa na modalidade ensino remoto, apresentou-se a seguinte situação: estudantes que não tinham acesso à computadores e celulares, configurando o que conhecemos como exclusão digital. Segundo Almeida *et al.* (2005, p. 56):

Exclusão digital pode ser vista por diferentes ângulos, tanto pelo fato de não ter um computador, ou por não saber utilizá-lo (saber ler) ou ainda por falta de um conhecimento mínimo para manipular a tecnologia com a qual convive-se no dia-a-dia. De forma mais abrangente, podem ser consideradas como excluídas digitalmente as pessoas que têm dificuldades até mesmo em utilizar as funções do telefone celular ou ajustar o relógio do videocassete, observando-se assim que a exclusão digital depende da tecnologia e dos dispositivos utilizados.

Na escola técnica federal de Araguatins-TO a situação também era delicada por conta das disciplinas técnicas que fazem parte da grade curricular da instituição. O curso Técnico em Agropecuária - ao qual muitos dos participantes da pesquisa pertenciam - tem disciplinas de manejo de solo e de animais de criação nas quais era indispensável ter encontros presenciais. Nesse caso, o que os professores das disciplinas faziam era aguardar o fim do isolamento e, como medida imediata, gravar vídeos para disponibilizar na plataforma *Google Classroom*.

Em se tratando de tecnologias digitais, acreditamos que elas são atrativas para os jovens quando usadas para o lazer. É um exemplo de como a *internet* se tornou a extensão da vida do ser humano, tendo a tecnologia digital disponibilizado diversos meios para se locomover, para pedir comida rápida, para ver a paisagem de outros ângulos, enfim, para viver.

Porém, quando pretendemos utilizar as tecnologias digitais para fins educativos tendo como público alvo os mesmos jovens, protagonistas digitais, a realidade muda porque tudo depende da contraparte estudantil. Nesse ínterim, o equilíbrio emocional é necessário, pois “a emoção não pode ser vista isoladamente, mas integrada ao funcionamento da inteligência, da motricidade, e do social [...]” (ALEXADROFF, 2012, p. 37).

Partindo do uso da tecnologia de informação e comunicação como pré-requisito para o ensino no isolamento social e focando o desequilíbrio emocional

surgido na pandemia em seus possíveis reflexos no aprendizado, defendemos a **tese** de que as emoções negativas citadas pelos estudantes da escola técnica federal de Araguatins é consequência de como o ensino remoto se apresentava a eles, de forma negativa, reforçado pela crise social oriunda da pandemia. Destacamos a hipótese de que a situação de urgência para organizar as aulas remotas não permitiu um foco maior da equipe pedagógica em possíveis manifestações emocionais negativas caso elas surgissem como, por exemplo, a ansiedade. Outras hipóteses que reforçam a tese são a escassez de tecnologia suficiente para acompanhar as aulas e a falta de contato presencial entre os estudantes, professores e outros.

Pesquisar sobre um assunto recente reforça o papel de teorias que se desenvolvem buscando soluções para temas sociais complexos e é justamente nesse ponto que a Linguística Aplicada Indisciplinar se tornou fundamental não só por tratar-se de uma área de pesquisa mestiça, ideológica e indisciplinar, mas principalmente por trazer alternativas de respostas para debates sociais por meio do contato entre outras disciplinas. São muitas as dimensões que podem ser investigadas para o tema já detalhado aqui.

A pesquisa se desenvolveu sobre um problema que pressupõe manter o ensino remoto em debate a partir da perspectiva das variações emocionais estudantis por causa da pandemia e suas consequências para o aprendizado. As teorias utilizadas aqui partiram do diálogo com uma linguística aplicada de vertente crítica no intuito de colaborar com pesquisas futuras sobre o desenvolvimento de planejamentos escolares para situações de urgência que considerem também as habilidades socioemocionais.

O ensino médio traz a perspectiva de como seria ingressar no ensino superior e qual curso escolher para muitos estudantes. No período da pandemia, que trouxe uma sensação de incerteza para esses estudantes, eles não tinham como pensar nesse assunto, pois a preocupação maior estava em aproveitar da melhor maneira possível o que era repassado através do ensino remoto. Com esses pressupostos, o objeto de investigação foram as manifestações emocionais dos sujeitos de pesquisa, estudantes de ensino médio do curso técnico em Agropecuária e técnico em Redes inseridos no ensino remoto por ocasião da pandemia. A metodologia considerou

uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, tendo por base a LA de vertente indisciplinar.

A presente investigação contou com referências oriundas de teorias que dialogam com a LA Indisciplinar, como a Psicologia, além do diálogo com competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para uma possível descrição das competências socioemocionais. Considerando a formação dos objetivos destacados no início, a tese se resume nas seguintes partes:

A primeira parte é a introdução, onde procuramos demonstrar de forma sucinta como a pesquisa concentrou-se sobre as variações emocionais estudantis que refletiram-se na justificativa, nos objetivos geral e específicos, formando a tese que surgiu em meio a aulas remotas de Inglês no ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO. Destaca-se nessa parte também o uso da Linguística Aplicada Indisciplinar, que possibilitou a pesquisa sobre as emoções por conta dos diálogos interdisciplinares com outras teorias ou áreas de estudo, fato detalhado no capítulo 2 da tese e seus subtítulos.

Na segunda parte, capítulo 2, tecemos considerações sobre a Linguística Aplicada em sua vertente crítica, que busca o diálogo entre as disciplinas para estudos que levam em conta a “justiça social”, formando assim uma área de estudos e não uma disciplina (SILVA, 2015). Para justificar tal diálogo entre as áreas de estudos, procuramos como base os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, além de teorias que defendem a ideia de que uma única disciplina não dá mais conta de resolver problemas complexos. Entre essas teorias temos a Desterritorialização, encontrada na filosofia de Deleuze e Guattari, exposta aqui através de Silva (2019), e a metáfora da Liqueidez de Bauman, encontrada em Bohn (2015). Além disso, destacamos aqui uma teoria que servirá também de base para encaminhamento do estudo, que parte da definição de Letramento encontrada em Rojo (2009), considerando que não existe só um tipo de letramento, e vai até a um quadro elaborado por Lankshear e Knobel (2006) exposto em Rojo (2013), o qual apresenta a dimensão da variação de mentalidades com a introdução de novos letramentos. Com ela, fizemos um paralelo em um quadro comparativo para justificar a teoria de Bauman, que demonstra visão em que se baseia a tese.

Na terceira parte, capítulo 3, discorreremos sobre o que são as emoções e seus conceitos. Falamos sobre os fatores emocionais no contexto escolar em uma visão

mais geral, nos baseando nas emoções associadas à memória, em Tomaz e Giugliano (1997), emoção como guia da cognição, em Fonseca (2016), conceito de Angústia, em Vanier (2006), e emoção e suas ligações entre mente e corpo, conceito ligado à teoria da Emoção e Neurociência, em Gimenez e Bervique (2006). O conceito de Inteligência Emocional baseado em Bueno et al. (2006), em Roberts et al. (2002) e em Gonzaga e Monteiro (2011) serviu de introdução para a discussão sobre as competências socioemocionais em contexto de pandemia iniciada no subtítulo 3.2 da tese, sendo inteligência emocional uma exigência necessária para educar a emoção, Rêgo e Rocha (2009). Em outro subtítulo, buscamos dialogar com as diferentes áreas que tratam do tema, sugeridas por Justo e Andretta (2020), para discorrer sobre a BNCC e suas competências socioemocionais (muito importantes para a leitura e discussão dos fatores emocionais) e anexamos mais um subtítulo sobre estudo na pandemia de COVID-19, onde procuramos destacar o quanto a pandemia afetou todos os estudantes envolvidos no ensino remoto nos mais variados graus.

Na quarta parte, capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, os caminhos tomados para que a investigação fosse realizada, sendo a natureza da pesquisa classificada como básica com objetivos de caráter exploratório. A abordagem da pesquisa foi a quanti-qualitativa por causa do *corpus* da pesquisa, que apresenta dados descritos e dados que precisam ser enumerados. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois questionários semiestruturados e uma entrevista. Apresentamos também o local de pesquisa. Para a análise de dados da tese, a técnica escolhida foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Na quinta parte, capítulo cinco, apresentamos os resultados e discussão, onde mais uma vez teorizamos as emoções para o propósito da análise e interpretação de dados da tese, levando em conta também as considerações de Vigotski (2010), Rungue (2019) e Damásio (1994) sobre as emoções. Na análise e interpretação dos dados, obtivemos cinco temas com três categorias cada. Na sequência dessa parte, apresentamos os registros escritos para formação dos temas e categorias e em seguida procedemos com a sistematização dos dados, nas quais os enunciados se destacavam para marcar a discussão de cada categoria em quadros representativos. Por último, a síntese de resultado demonstra se a

discussão desses resultados contemplaram o que estava previsto no objetivo geral e na tese.

Na sexta parte, capítulo seis e última parte, são apresentadas as considerações finais da tese dizendo que a mesma teve seus contratempos pela dificuldade em realizá-la durante o período de pandemia, porém foi capaz de descrever as emoções estudantis ocasionadas pela pandemia. O trabalho, apesar das limitações, pretende contribuir com as pesquisas sobre as emoções estudantis no sentido de considerá-las como parte do planejamento escolar.

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente tese apoiou-se em uma área do estudo linguístico que engloba o uso aplicado do conhecimento em diferentes contextos sociais. Tendo o nome de Linguística Aplicada, a área de pesquisa oferece um leque de oportunidades de investigação que apresenta desde estudos comparativos à utilização de idioletos. Partindo para uma conceptualização da Linguística Aplicada tradicional, Trask (2008) ressalta a praticidade do uso dos conceitos e métodos da área, todavia destaca que a referência maior do campo de estudo está ligada ao ensino de línguas estrangeiras. Dentro da mesma argumentação, Trask (2008, p. 180) ainda acrescenta que a disciplina “[...] provou ter utilidade numa série de outros domínios práticos, como o ensino de língua materna, a lexicografia, a tradução, o ensino da leitura e o diagnóstico e tratamento de distúrbios linguísticos”.

O percurso teórico que se almeja aqui encontra respaldo no pensamento de Kleiman (2013) que defende uma epistemologia voltada para questões linguísticas de países do hemisfério sul. A autora explicita em sua escrita que há uma hegemonia de países do hemisfério norte na definição de praticamente todos os problemas de pesquisa que são, de fato, investigados pela Linguística Aplicada. A partir do reconhecimento da existência desse entrave para pesquisas locais, o “suleamento” de Kleiman torna-se necessário e justifica o propósito da tese, pois o neologismo da autora estabelece diálogo com outras áreas envolvidas com a crítica social, como a Filosofia e a Sociologia, conhecido como “diálogo intercultural Sul-Sul” (KLEIMAN apud DUSELL 2004, p. 24).

Em se tratando de fronteiras disciplinares, Kleiman (2013), no texto “Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações”, cita como exemplo de pesquisa com uma ótica Sul-Sul o Programa Modernidade/Descolonialidade, que reúne especialistas de Sociologia, Semiótica, Filosofia e História em uma pesquisa que não é a respeito da periferia, mas parte (no sentido de surgir) da periferia, tendo por objetivo incrementar e acolher pessoas de movimentos sociais diversos, tais como os movimentos feministas, movimentos étnicos/raciais, movimentos gays, sem

terras, sem tetos e sem escrita, além de juntar pessoas sem o apoio de alguma classe organizada ou movimentos representativos.

Moita Lopes (2006), em seu texto “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado” também reforça a alternativa referencial dessa tese. Ele argumenta que as pesquisas científicas realizadas pela LA (Linguística Aplicada) devem considerar os interesses a que servem os conhecimentos produzidos por ela. O autor afirma que tudo o que envolve o ensino e a aprendizagem apresenta uma complexidade que a aplicação de linguística não contempla, surgindo assim a necessidade de uma Linguística Aplicada de natureza inter/transdisciplinar, com interesse voltado para causas sociais.

A diversidade socioeconômica e cultural existente entre o público da escola parceira da pesquisa que originou essa tese, observadas nas aulas da disciplina de língua inglesa, justifica o interesse pela versão crítica da disciplina. Estudantes vindos de diferentes classes sociais e de diversas cidades do país (principalmente da região norte do Tocantins, Sul do Maranhão e Sul do Pará) participam do processo seletivo ofertado pela instituição federal todos os anos, desde sua criação.

No contexto de aulas presenciais e delimitando o público de interesse da pesquisa para turmas de ensino médio, os estudantes, saídos de escolas de ensino fundamental com uma carga horária de quatro horas diárias, encontram uma realidade em que eles entram na instituição às 07:30 e encerram as atividades diárias às 17:30, tendo aulas práticas com manejo de animais e de áreas de plantios (Curso Técnico em Agropecuária), programação e manutenção de computadores (Curso Técnico em Redes de Computadores). Eles também têm acompanhamento psicológico e social, com a oferta de auxílios diversos, entre eles o auxílio moradia e o auxílio transporte.

O ensino remoto acompanhado pelos estudantes, no período de pandemia, é um conflito de características globais não só por conta das situações que envolvem a pandemia, mas por conta também da possível existência da desigualdade de acesso à internet e de aparelhos digitais, o que é conhecido por muitos como exclusão digital. Colocando tal situação no escopo de interesses de pesquisa de linguistas aplicados, tiramos proveito da fala de Bohn (2005) quando o mesmo

descreve a presença dos fenômenos advindos da globalização dentro das problematizações surgidas na localidade de atuação dos pesquisadores:

A globalização exige que os linguistas aplicados desenvolvam compreensões e talvez até explicações porque os principais conflitos mundiais e locais não ocorrem por causa de grandes diferenças entre as culturas mais distintas, mas as agressões mais sangrentas, as mutilações corporais e culturais mais inesperadas e cruéis, têm se desenvolvido entre povos que durante décadas têm convivido nas mesmas escolas, têm feito compras no mesmo supermercado, consumido os mesmos produtos e como diz Woodward (2000), têm enamorado as mesmas garotas, da vizinhança. (BOHN, 2005, p. 13)

Destacamos os temas de características globais em situações sociais como sendo de interesse dos pesquisadores da área, porém como expandir a pesquisa havendo possíveis limitações do conhecimento que pretende incorporar mais disciplinas? Para uma área de pesquisa que pretende ser “plural” ao ser crítica, o tradicional termo disciplina não é termo genérico para a Linguística Aplicada. Em outras palavras, a divisão do saber em disciplinas limita uma pesquisa que pretende aplicar o conhecimento desenvolvido sob o escopo de problemas sociais que derivam de situações de exclusão, como descrito acima. O “saber pelo saber”, que desconsidera a ética, não melhora a vida de ninguém:

Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos, tampouco, nos relacionar com o conhecimento que produzimos como “captura” teórica do “real”. Embora tecnicidades analíticas sejam parte necessária de nossas pesquisas, elas não deveriam se converter em mera atividade técnico-cognitiva: nossas construções devem objetivar uma vida melhor [...]” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

Temos o dever de lembrar que, além das técnicas empregadas e o resultado institucional das pesquisas (em termos de universidades e seus programas de estudo), um linguista aplicado de vertente crítica foca seu estudo em situações de desigualdade social e leva em conta os interesses e opiniões do público a quem a pesquisa está direcionada para que o resultado alcance também o que realmente importa: esse público. Moita Lopes (2006) delinea bem essa afirmação quando diz que é necessário repensar outros modos de teorizar e fazer linguística aplicada que não sejam somente voltados para os problemas de linguagem em si. As

justificativas, retiradas de texto do autor, para esse esforço seguem abaixo (lembrando que a sigla LA, desde o início do texto, é sigla para Linguística Aplicada):

- A LA, por ser uma ciência aplicada, deve compreender as mudanças da vida social, política e histórica a fim de evitar que seus trabalhos favoreçam a manutenção de injustiças;
- O linguista aplicado precisa repensar os modos de teorizar para questionar os interesses a que servem seu trabalho;
- Repensar a LA em virtude do impacto causado por teorias nas ciências sociais que questionam a modernidade;
- Qual a relevância das teorias e metodologias da LA para o mundo em mudança?

As justificativas que Moita Lopes (op. cit.) apresenta são descritas como desafio ainda por muitos pesquisadores pertencentes à Linguística Aplicada, pois a tradição científica requer um conhecimento sistemático em que o objeto de pesquisa é limitado para organizar a verificação, o que dificulta (mas não impede) a aquisição de uma consciência mais voltada para o verdadeiro bem-estar social, onde a ciência realmente sai dos laboratórios ou centros de pesquisa e cumpre seu papel perante a sociedade.

Acreditamos que para se desenvolver uma pesquisa com características multidisciplinares, como o autor sugere, é necessário não só quebrar os limites da divisão disciplinar, mas principalmente refletir ainda mais sobre o papel da ciência na sociedade atual, buscando os sujeitos em seus campos de atuação e os considerando como a parte mais importante da pesquisa. Barboza et al (2016) descreve muito bem esse argumento quando diz que:

A Linguística Aplicada se mostra, então, um campo fértil de investigação no que se refere à pesquisa científica de desenvolvimento da linguagem em práticas diárias, envolve os sujeitos em suas ações cotidianas, contribui para o avanço das transformações linguísticas. Isso porque a Linguística Aplicada desmistifica a ideia de que a língua deva ser ensinada e aprendida apenas pela repetição estática de um conjunto de regras postas e impostas aos falantes da língua. Pelo contrário, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada, a língua passa a ser ensinada e aprendida em um

processo dinâmico, dialógico, polifônico em que os interlocutores, professores e alunos são responsáveis pela construção do conhecimento. (BARBOZA *et al.*, 2016, p. 119)

Fabrício (2006) auxilia a ir em busca de um olhar diferente da visão tradicional de investigação científica que se delimita ao redor de um objeto de pesquisa dentro de uma única área. O “ir mais adiante” aqui é o reconhecimento da multiplicidade de fenômenos que influenciam o momento atual da vida humana em sociedade, que considera a aproximação entre fronteiras disciplinares, levando em conta as complexas relações sociais ao redor do mundo, aceleradas pelo desenvolvimento da tecnologia de informação. De acordo com a autora, as características mais expressivas dessa multiplicidade são:

- 1) a transnacionalização das dimensões política e econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé modernidade – mercado, técnica e individualismo – como fatores marcantes de uma sociedade de excessos (mercadologização de quase toda a vida social e cultural, sobrecarga de informações, onipresença da mídia e hiperindividualismo);
- 2) a compreensão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizadas em tempo real pela TV ou pela internet, que, ao produzirem uma megaestimulação visual e cognitiva, vêm tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, fabricando novos espaços de visualidade, de experimentação e de construção de sentido (como, por exemplo, espaços e simuladores virtuais e holográficos);
- 3) a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos (presente nos processos de hibridação de público e privado, mercado e educação/saúde, política e *marketing*, mídia e vida, energia e corpo, entre outros);
- 4) os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais como consumo; do imperativo social e moral da imediatividade do prazer e da satisfação; do culto à aparência e ao corpo produtivo, saudável, em forma, visível e tecnologizado; da tendência ao declínio da interioridade e da reflexividade como valores e do incremento da fiscalização da noção do “eu”;
- 5) a desvalorização de compromissos comunitários e a consequente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente; e, como corolário,
- 6) o crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento do sentido moral de arena. (FABRÍCIO, 2006, p.47)

O que chama atenção nas características enumeradas acima e que demonstram como funciona a globalização é a multiplicidade de dimensões que tecem a noção do que é um ser humano. Comidas, gestos (em comemorações de jogadores de futebol), cortes de cabelo, músicas de estilo diverso e outras atividades

espalhadas rapidamente comprovam que a tecnologia computacional é a extensão do ser humano. Então, não falta à Linguística Aplicada oportunidades de realizar pesquisas ao levar em conta essas características, sempre ligada aos caminhos que a globalização oferece.

Kumaravadivelu (2008) oportuniza uma forma de analisar como a Linguística Aplicada deve produzir conhecimento na atualidade ao examinar criticamente a disciplinaridade e direcionalidade da área dentro dos limites temporais e espaciais da globalização. Ele apresenta três áreas importantes - globalização, pós-colonialismo e pós-modernismo - como pontos de partida para produção de conhecimento nas ciências humanas e ciências sociais atualmente.

Primeiro, Kumaravadivelu apresenta o conceito de globalização por meio de pensadores que veem esse fenômeno através de três linhas de pensamentos diferentes. Dentro da primeira linha de pensamento, temos o sociólogo norte-americano Steger (2003) que define globalização como

Uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante. (STEGER 2003, p. 13 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130)

Ainda nos parâmetros da primeira linha de pensamento, quando o autor indiano especifica a globalização cultural baseado no pensamento de Barber (1996) e Ritzer (1993), descreve como funciona a homegeneização cultural já citada aqui. Kumaravadivelu diz que, para esses autores, a globalização é uma espécie de ocidentalização porque nela predomina a cultura norte-americana, espalhada pelo mundo através de redes de comidas rápidas conhecidas como *fast food*, marcas de roupas e filmes.

Já para Giddens (2000) e Tomlinson (1999), que formam a segunda linha de pensamento e que são também citados no texto do linguista aplicado, a globalização traz uma ideia de “proximidade imposta”. Para eles, esse fenômeno só diminuiu o espaço, tempo e fronteiras e não contribuiu com a harmonização de valores compartilhados entre povos do mundo inteiro.

A terceira linha de pensamento citada por Kumaravadivelu, que define globalização, encontrou apoio em Robertson (1992, 2003), Crystal (1997), Phillipson (1992), Pennycook (1998), Krishaswamy & Burde (1998) e Canarajah (1999). Esses autores identificam a globalização em um processo de dois níveis que surge “da particularização do universal e da universalização do particular” (ROBERTSON, 1992, p. 177-178 apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 134).

Retornemos a Bohn (2005) que, antes de dizer que os linguistas aplicados devem desenvolver suas teses para resolver os diversos conflitos mundiais, apresenta uma versão coerente de como a pesquisa na área é levada em conta dentro desse contexto desenhado pela Globalização. Ele baseia essa versão na fala de Bhabha (1994) quando diz que fazer pesquisa é produzir significados para a visão de mundo da comunidade envolvida com a pesquisa procurando um sentido universal na cultura local e em Woodward (2000), que apresenta uma versão epistemológica na qual a desconstrução de discursos de autoridade é fundamental para reverter modelos de métodos científicos que não dão conta das exigências sociais da atualidade.

Bohn (2005, p.11) acrescenta que “Pesquisar é também administrar as tensões criadas entre utopias da racionalidade universalista, das idealizações iluministas dos últimos séculos e os pertencimentos das culturas locais.” Ou seja, buscar interações entre conceitos surgidos em diferentes culturas dentro da cultura local, onde a visão do outro já está impregnada pela dominação discursiva desenvolvida por integrantes de classes que regem a economia do país e ainda espalhadas pelos veículos de comunicação em massa.

É necessário reconhecer a obrigatoriedade de mudança na forma epistêmica da pesquisa em LA por conta dos fenômenos advindos da globalização, descritos acima. A respeito desse reconhecimento, concordamos com Fabrício (2017, p. 611) quando diz que:

Vivemos em uma era de transformações muito rápidas, marcadas pela velocidade em aceleração crescente. O “trans”, como indicador de movimento, seria sua marca, enfatizando as potências transdisciplinares ou Indisciplinares. A celeridade com que tudo – pessoas, produtos, ideias, discursos e signos – circula e se move exacerba processos de (des)reterritorialização, descentrando a ideia de fronteira.

As transformações descritas pela autora encontram exemplo em um fato que pode ocorrer em sala de aula, dentro do contexto do ensino de Língua Inglesa, ligado de forma indireta ao propósito de pesquisa dessa tese. É a possibilidade de o(a) professor(a) se surpreender com estudantes que já apresentam conhecimento considerável nas quatro habilidades necessárias para o aprendizado do idioma: leitura, escrita, fala e escuta, por conta do crescente acesso à tecnologia de informação, que mostra de forma clara como a velocidade descrita pela pesquisadora, em sua principal vertente (a tecnológica) pode contribuir para o aprendizado de idiomas fora de sala de aula.

Um conceito que nos chamou atenção em Fabrício (2017), que achamos importante para o entendimento da base teórica dessa tese, é o conceito da palavra (des)territorialização. Vemos a importância do mesmo e a necessidade de esclarecê-lo resumidamente, pois a capacidade de atravessar fronteiras disciplinares da Linguística Aplicada se encontra nesses tipos de conceitos. Encontramos uma definição esclarecedora de (des)territorialização baseada na Filosofia, em Silva (2019, p. 65):

O conceito de desterritorialização, oriundo da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guatarri, compreende o processo de movimentação transformacional de (re)criação do território, que se dá, inicialmente, pela desterritorialização dos agenciamentos e, em seguida, pela reterritorialização de novos agenciamentos.

Essa ideia condiz com o movimento de transformação disciplinar exigido pela Linguística Aplicada, onde a busca por novas fronteiras amplia as chances de mudanças conceituais e de visões da realidade, a começar pelo rompimento de valores apontados, na sequência, também por Silva:

[...] uma desterritorialização é conceituada como um movimento ininterrupto que envolve, de um modo geral, todas as mudanças ocorridas na sociedade, contemplando seus mais distintos contextos, ou seja, relacionando-se a seus mais diversos territórios existentes. (SILVA, 2019, p. 66)

Novas formas de considerar as transformações de como os humanos desenvolvem o conhecimento nos prende a esse conceito de Silva (op. cit.). Ou seja, (des)territorializar, para nós, por exemplo, seria um recomeço para a análise dos

fenômenos linguísticos por conta da necessidade de reconsiderar os instrumentos que levam o homem ao saber que tanto almeja. Peguemos o livro como base para essa descrição: atualmente ele deixou de ser o centro das atenções para dividir espaço com *tablets*, computadores e celulares.

O processo de movimentação transformacional de (re)criação do território interessa à Linguística Aplicada Crítica, onde a área vai buscar temas para suas pesquisas. E onde se encontra o interesse social da pesquisa sobre o fenômeno do aprendizado autodidata de idiomas através da tecnologia de informação, por exemplo? Talvez esteja na “aplicação” das técnicas utilizadas por autodidas nas escolas públicas ou no desenvolvimento de estudos sobre o percurso de aprendizagem que eles utilizaram para desenvolvimento de material didático.

Todavia, lembremos novamente: buscar metodologias adequadas para temas de pesquisas com os quais se envolve a Linguística Aplicada em sua vertente crítica não é uma tarefa fácil. A vista grossa que muitas disciplinas ainda têm contra a pretensa dinamicidade de investigação da LA dificulta essa busca. A respeito disso, Pennycook (2006, p. 72) diz que:

Uma das limitações de compreensões comuns de interdisciplinaridade é o modo por meio do qual as disciplinas continuam a ser vistas como entidades bastante estáticas. Desse ponto de vista, a LA como disciplina pode ser informada por outras disciplinas tais como linguística, psicologia e educação. Tal visão, contudo, faz vistas grossas aos modos pelos quais a LA e muitas outras disciplinas são espaços dinâmicos de investigação intelectual, especialmente no espaço aberto pela virada linguística e cultural nas ciências sociais.

A virada linguística e cultural nas ciências sociais na perspectiva da Linguística Aplicada, só acontecerá se os pesquisadores da área também conseguirem convencer seus pares da Linguística Aplicada tradicional, talvez ainda presos a um entendimento de ciência com características estruturalistas. Considerar a ultrapassagem de fronteiras disciplinares também não é fácil por conta de uma visão cultural impregnada de categorizações sociais que servem como mecanismos de controle:

Crenças arraigadas sobre monolingüismo, pureza linguística, limites territoriais precisos, comunidades coesas, sujeitos soberanos e corporeidades idealizadas precisam ser revisitadas sob o risco de, se não o

fizemos, não conseguimos dar um passo à frente dos limites já demarcados. (FABRÍCIO, 2017, p. 608)

A visão descrita acima também serve para apresentar as idealizações como limitadoras de todos os sujeitos sociais, que estão aquém das fronteiras científicas. Para esses sujeitos, as idealizações se iniciam durante os períodos escolares, em uma instituição na qual a divisão disciplinar está arraigada há bastante tempo. Entretanto, a função social da escola é formar cidadãos críticos para romper com essas barreiras, mas não se pode ignorar um fato: que a educação pode ser inócua nesse sentido se quem desenvolve o sistema educacional (os representantes da sociedade) não se atentar para esse detalhe:

O desenvolvimento pleno de uma sociedade justa e igualitária depende da formação de cidadãos críticos e conscientes das suas responsabilidades enquanto partícipes do processo de melhoria e transformação da sociedade. Nesse contexto, a educação formal oferecida nas escolas deveria estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos (FREIRE, 1996), conferindo à instituição escolar um papel decisivo para alterar o panorama social que predomina no Brasil. (CORREIA *et al.*, 2008, p. 484)

O desenvolvimento de uma visão social mais atenta, feita pela própria sociedade para os fenômenos que ocorrem na organização de diversas comunidades ao redor do Brasil e do mundo como a fome, a pandemia, o inglês como língua franca, a exclusão digital e tensões emocionais está concatenado às formas em que a educação se organiza atualmente. Mas, se houver condições de realmente esse desenvolvimento crítico, citado por Correia et al (op. cit.), ocorrer nas escolas, isso com certeza se refletirá na valorização da ciência:

A percepção da ciência como uma prática social relevante e necessária para a resolução ou encaminhamento de muitos problemas da humanidade nunca esteve tão acentuada. A evolução tecnológica do homem acelerou-se enormemente nas últimas décadas, e as consequências práticas da ciência tornaram-se cada vez mais evidentes, promovendo mudanças que afetaram drasticamente a forma de viver da população mundial (HOBSBAWN, 2001 apud, CORREIA *et al.*, 2008, p. 484).

A valorização da ciência perante a sociedade se reflete no cotidiano, com o melhoramento crescente das ferramentas de trabalho para serviços burocráticos, sendo a maioria dessas ações são feitas por aparelhos de telefone celular (que nos

arriscamos a dizer que é a melhor ferramenta tecnológica já criada). No contexto da pandemia, por exemplo, o uso de celulares tentou possibilitar a rotina básica educacional, mesmo estando em casa. Muitas famílias talvez não tenham um computador ou *tablet*, mas os celulares já ocupam boa parte dos lares brasileiros.

O uso de plataformas para o ensino remoto como o *Google Meet* e o *Moodle*, merece destaque aqui porque esse uso define bem a forma como a ciência – com o desenvolvimento tecnológico – tentou aproximar as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem no período de isolamento da Covid-19. Delimitando a situação para a área de língua inglesa, por exemplo, a utilização de ferramentas e aplicativos para um aprendizado mais eficiente poderia ser experimentada.

Com a atualização dos currículos escolares, que ocorreram por meio dos documentos oficiais (PCNs e OCEM), houve um primeiro passo para a ultrapassagem da divisão disciplinar. Em relação ao tema:

A necessidade de adotar uma abordagem interdisciplinar nos Ensinos Fundamental e Médio é uma das indicações dos documentos oficiais (BRASIL, 1999, 1998), e pode ser considerada como uma das maneiras de superar a fragmentação do conhecimento (MORAN, 2002; KLEIN, 1996). As práticas interdisciplinares evitam que os alunos construam uma visão reducionista [...] bem como permitem utilizar assuntos mais interessantes para contextualizar as aulas, favorecendo a integração de conteúdos e expondo os alunos à complexidade do processo de geração do conhecimento (CORREIA *et al.*, 2008, p. 485).

Dentro do contexto de língua inglesa, supõe-se que assuntos voltados para a cultura dos povos que falam ou utilizam o idioma como língua oficial, o uso do Inglês em regiões turísticas e o sistema de medidas imperial (utilizado na Inglaterra, Estados Unidos, Libéria e Myanmar) são temas recorrentes nos planejamentos de muitos professores, que baseiam a escolha desses temas no conhecimento de mundo que possuem, nas possíveis experiências locais e nos referenciais curriculares dos respectivos estados onde atuam. Em relação a essas escolhas, o Parâmetro Curricular de Língua Inglesa aponta o seguinte:

Cabe aos professores exercerem seu sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado. A tematização da poluição de uma cidade como Nova York ou Madri, contudo pode ser levantada não só em uma grande cidade como São Paulo, mas também em outras cidades menores, por meio da comparação com outros tipos de problemas ecológicos (por exemplo, a contaminação dos mananciais de onde vem a água potável de um lugarejo).

É nesse sentido que a aula de Língua Estrangeira pode aprimorar o conhecimento de mundo do aluno. (BRASIL, 1998, p. 44)

Sabemos que dentro da realidade do ensino das escolas públicas, a escolha dos temas que necessitam de conhecimentos de outras áreas, por parte dos professores, na maioria das vezes ocorrem em forma de ações de projetos políticos pedagógicos (PPPs), onde o diálogo entre as disciplinas não é constante e tem a função apenas de cumprir as metas de realização desses projetos na escola. A constância dos diálogos para a pretensão interdisciplinar é o que norteará uma nova realidade do processo de ensino e aprendizado das escolas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pretende colaborar com esses diálogos ao ser um norte às áreas desenvolvidas nas escolas, assim como seus componentes curriculares por meio de dez competências gerais que integrarão desde os planos individuais de professores até os documentos oficiais de cada região. Em relação aos conhecimentos desenvolvidos na área de língua inglesa para escolas de ensino médio, a BNCC diz que

[...] a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 476).

Práticas estruturalistas, como no caso da imitação da pronúncia e sotaque dos nativos, talvez perdurem ainda hoje nas aulas de inglês como forma de ganhar repertório vocabular, porém vale destacar aqui o reconhecimento da dinamicidade exigida para a construção de conhecimentos pela BNCC. Supomos que dentro dessa dinamicidade caibam o destaque que as emoções merecem, como fenômeno individual importante para o processo de ensino/aprendizagem.

A pretensão de citar o documento oficial aqui foi para exemplificar como as mudanças ocorridas em sociedade fazem com que a fragmentação do saber fique com espaço cada vez mais reduzido nas escolas. Não pretendemos aprofundar o debate sobre os documentos oficiais, porém constatamos que já se esboça uma progressão do conceito de interdisciplinaridade nos discursos oficiais, mas com uma

constância que precisa crescer também nas práticas de sala de aula, pauta que não se pode exigir dos professores em um curto espaço de tempo.

Entre os estudiosos da LA que epistemologicamente trabalham com o termo interdisciplinaridade ainda não há consenso sobre a forma como o conceito pode ser empregado na prática, pois a ideia que ele traz em seu bojo é bem mais complexa do que simples relações interdisciplinares em projetos pedagógicos escolares. Sobre interdisciplinaridade podemos destacar abaixo as palavras de Silva, mostrando que

[...], o termo nos remete à possibilidade de diálogo, de integração, de estabelecimento de uma ponte entre diferentes áreas do conhecimento. Permeabilidade no muro disciplinar. Em última instância, estamos de frente a um conceito que pretende estabelecer uma abertura à complexidade da realidade, ao entendimento e aceitação do outro e de suas formas de conhecer e habitar o mundo (SILVA, s.d., p. 11).

Só é possível a compreensão da possibilidade de diálogo entre as disciplinas, trazida para o escopo das pesquisas desenvolvidas pela Linguística Aplicada, porque os estudiosos da área perceberam que havia fatores que iam além da aplicação das teorias criadas pela linguística tradicional (função primeira da LA) e começaram a se “aventurar” por outras áreas que possibilitavam maior acuidade para desvendar os enigmas ligados às dificuldades que as pessoas tinham perante o aprendizado de idiomas, como o aspecto afetivo e outras manifestações emocionais.

Molon e Vianna (2012, p. 144), ao estudar as relações entre os conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin e os debates atuais que envolvem a Linguística Aplicada (LA), apresentam uma boa descrição para o que pretendemos demonstrar. Eles citam que:

Fatores antes desconsiderados pela linguística ganham relevo nas investigações científicas quando o foco de estudo passa a ser o *processo* de ensino e aprendizagem. “Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 2008, p. 18). A *multi*, *inter*, *trans* ou *indisciplinaridade* passam a fazer parte, a partir da década de 1990 da centralidade do debate sobre a caracterização (ou não) da Linguística Aplicada, uma vez compreendida sua área de inserção autonomamente em relação à Linguística Tradicional.

Molon e Vianna (op. cit.) confirmaram o que havíamos dito antes: que o foco no processo de ensino e aprendizagem ampliou as possibilidades de investigação

linguística. Os estudiosos destacaram também que a possibilidade de uma Linguística Aplicada *multi, inter, trans* ou *indisciplinar* é um fenômeno recente, ganhando forma a partir da década de 1990, fato cronológico apresentado também por Kleiman (2013) em seu texto “Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações” quando a autora retrata o movimento de emancipação da disciplina no Brasil ao reivindicar características transdisciplinares.

Os autores compreenderam bem o funcionamento da pesquisa em Linguística Aplicada quando enfatizaram, no texto apresentado, os problemas teórico-práticos que a Linguística tradicional não conseguia resolver. Eles concluíram que era necessário uma mudança epistemológica dentro do quadro teórico que formulava os estudos desenvolvidos pela LA, onde a criação de conceitos ocorria ao mesmo tempo em que esses conceitos eram aplicados:

É curioso notar que a LA surge da aplicação da Linguística em situações de ensino aprendizagem, mas essa mesma *aplicação* engendra problemas teórico-práticos que a própria linguística não dá conta de resolver. Assim, se faz necessária uma reformulação epistemológica do quadro conceitual dos estudos científicos: o que era antes formulado pela Linguística teórica e aplicado em situações específicas passa a ser formulado concomitantemente ao processo de *aplicação*, deslocando, portanto, o eixo epistemológico. É esse deslocamento epistemológico que transforma a antes aplicação da Linguística em *Linguística Aplicada* [...]. (MOLON; VIANA, 2012, p. 145).

Conforme o entendimento das leituras já realizadas até aqui e que permitiram as citações expostas, compreendemos que a Linguística Aplicada desdobra seus interesses e chega a uma versão crítica porque o atual debate de seus estudiosos formula uma área com as pesquisas cada vez mais voltadas para os problemas de interesse social da periferia dos países do hemisfério sul. Assim, a utilização de termos como *multi, inter, trans* e *indisciplinar* dentro do campo epistemológico da LA já faz parte de seu percurso metodológico.

Cientes disso, utilizamos os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade para justificar o uso da Linguística Aplicada Indisciplinar na presente tese. Pretendemos contribuir com uma melhor compreensão teórica desses dois termos porque eles descrevem o diálogo entre as fronteiras disciplinares, importante para a analisar as emoções estudantis. Esses conceitos estarão baseados nas formulações encontradas nas obras de três estudiosos da teoria da

complexidade: Morin (2008), Fazenda (2009) e Santos (2002). Também acrescentaremos contribuições de autores recentes que estudam os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

2.1 Entendendo a Teoria da Complexidade e os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Iniciamos esse subtítulo destacando a possibilidade de os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade confundirem um leigo interessado no estudo do fenômeno do contato entre disciplinas afins. Já ecoa há bastante tempo o debate dentro do contexto da educação, onde ainda temos um ensino fragmentado e que não reproduz a realidade da população para qual ele é direcionado. Segundo Pires (1998), a realidade escolar exige a ideia de Interdisciplinaridade/Transdisciplinaridade porque o mundo do trabalho atual está se reorganizando com uma flexibilidade que exige multifuncionalidade.

No campo da pesquisa, os conceitos ligados à Multifuncionalidade servem para justificar cada vez mais a preocupação com a inserção da ciência em problemas mais complexos para os quais a fragmentação do saber não encontra soluções adequadas. De acordo com Silva (2011), a compartimentação dos conhecimentos vem das hiper/superespecializações assumidas por adeptos da modernidade e tal fato, além de não permitir o diálogo entre as disciplinas, apresenta também uma resistência à introdução de novas disciplinas no mundo acadêmico, surgidas em diferentes grupos de estudos.

A presente tese reivindica os conceitos de Interdisciplinaridade/Transdisciplinaridade ligados à Linguística Aplicada por acreditar que sem eles não seria possível a vertente da disciplina com característica crítica se desvincular da LA tradicional, que é mais voltada para questões que afetam especificamente o ensino de língua estrangeiras e suas práticas políticas. A partir dessas considerações, partiremos agora para os dois subtítulos ligados a esses conceitos, esperando auxiliar no entendimento da importância que ambos têm para a ciência na pós-modernidade.

2.1.1 Considerações sobre a Interdisciplinaridade

A Interdisciplinaridade surge como uma das alternativas para um conhecimento calcado em um mundo complexo, no qual as relações sociais exigem saberes diferentes agindo em função de problemas mais emaranhados. Fazenda (2009) discute o termo “Interdisciplinaridade”, diferenciando a definição entre “junção de disciplinas”, em que não há troca entre as disciplinas, e “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”, em que diferentes conhecimentos se “interpenetram” e compartilham saberes ao se defrontar com problemas que pertencem a toda sociedade.

O pressuposto de que o conhecimento em sua plenitude não se apresenta de forma parcelada e que para desenvolvê-lo é necessário que áreas afins contribuam é justificado por Morin quando diz que

[...] o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitas multiplex*): ou ainda unifica abstractamente ao anular a diversidade, ou, pelo contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade (MORIN, 2008, p.18).

Segundo Lima *et al.* (2015), desenvolver um trabalho na concepção cartesiana, fechada e que tradicionalmente constitui nosso olhar sobre o meio em que vivemos não faz mais sentido para a sociedade pós-moderna. Fazer diminuir a força de concepções fechadas, que não contemplam uma visão de mundo democrática, é fazer a humanidade se afastar daquilo que Morin (2008) define como “inteligência cega”, aquela que isola os objetos para voltar com explicações vindas de visão parcelada, a que separa os objetos daquilo que os cercam.

Para sairmos da zona de conforto que o mundo da especialização e divisão disciplinar nos impôs, deve-se considerar a incompletude das culturas e que o diálogo é a melhor forma para o levantamento de hipóteses e possíveis soluções de problemas. O exemplo pode justificar-se em Santos (2002), quando expõe a maneira como uma teoria chamada hermenêutica diatópica interpreta o mundo.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adotar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja

supremacia como ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam (SANTOS, 2002, p. 264).

Acreditamos que ter a consciência de que as culturas são incompletas ajuda na aceitação de que a interdependência das áreas é fator de construção de conhecimentos mais complexos, realmente voltados para questões cotidianas. Um exemplo de diálogo entre disciplinas que encontramos na prática, dentro do contexto educacional, é o da experiência integradora inter/transdisciplinar desenvolvida pela equipe de profissionais da educação do quarto ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, ocorrida no ano de 2014. A proposta de trabalho se destaca na citação abaixo:

A partir dos diferentes vieses epistemológicos e metodológicos das distintas disciplinas e de um olhar ecossistêmico, o exercício realizado buscou ser coletivo e transdisciplinar, ao articular relações entre: a sustentabilidade do ser e a potencialidade da literatura infantil, com base nos fundamentos da disciplina Literatura Infantil; a sustentabilidade das relações e o viver pleno para a restauração moral do ser humano, na interface construída entre o binômio educação e diversidade articulada a ideia de Sustentabilidade; a discussão em, torno da organização e da participação popular em prol da sustentabilidade, com base no conhecimento das políticas públicas e dos canais de participação existentes; o estágio como um exercício coletivo de aprendizagem, que explicita um exercício construído pela aproximação e diálogo entre Universidade, Escola, Comunidade, na idealização e realização de Projetos de Trabalho; [...] (SUANNO *et al*, 2015, p. 115).

Resguardadas as diferenças entre a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade, o que chama atenção acima é o envolvimento de diversas instituições – universidade, escola e comunidade – em prol de um eixo temático que tinha como propósito o desenvolvimento de uma cidade mais sustentável. A proposta interdisciplinar que apresenta uma visão genérica para o campo educacional poderia ser resumida em um tipo de experiência como a exposta. Cabe ressaltar o princípio da dialogicidade para a inserção de projeto interdisciplinar em escolas que ainda não viveram essa experiência, onde áreas afins entram em contato para possíveis projetos baseados nas experiências de vida dos estudantes.

Além da formação básica por parte do professor, também é algo primordial a união de tempo e espaço para uma construção coletiva no contexto escolar, e a melhor forma de utilizá-los é o trabalho em conjunto das diferentes áreas. A citação acima mostra que é necessário as ciências humanas (tão importantes aos

resultados de nossa pesquisa, tendo inserção fundamental nela) se interrogarem para saber de onde partir, para poder construir sua identidade própria:

[...] As ciências humanas precisam se interrogar sobre o lugar onde o homem se desfaz e, a partir daí, recuperar uma identidade própria, instaurando a necessária ruptura epistemológica que as constituiria como ciências verdadeiramente humanas (JOBIM e SOUSA, 2012, p. 51).

Ao se inserir o indivíduo na formação do pensamento interdisciplinar, vale citar, de acordo com Steil (2011), que há uma variada gama de literatura interdisciplinar, com registros voltados para a pesquisa pedagógica, práticas interdisciplinares, epistemologias e formações teóricas, além do aumento de credenciamento, para a educação superior, de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* interdisciplinares.

Porém, como tornar real uma proposta de pesquisa interdisciplinar? Fazenda (2009) responde a essa questão da seguinte forma:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire 1974, onde a idéia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada (FAZENDA, 2009, p. 28).

No caso do tema apresentado na tese, a interdisciplinaridade se faz presente porque ele contempla diversos subtítulos que apresentam preocupações sociais relevantes, como o uso da tecnologia limitada por parte dos alunos, o desenvolvimento da cultura isolacionista para atividades que são tradicionalmente realizadas em grupo (em sala de aula) e as tensões emocionais provocadas nos estudantes por conta da pandemia.

Para uma melhor resolução de problemas complexos, que envolve toda uma cadeia de conhecimentos de diferentes áreas, nada mais justo que um trabalho interdisciplinar. Justificamos esse argumento por meio da citação abaixo:

A trajetória interdisciplinar agrega conhecimento e desenvolve competências também, porque desafia os limites e as premissas sobre o caminho esperado para a resolução de problemas característicos de uma formação e/ou de uma prática disciplinar estabelecida (FAZENDA, 2011, p. 218).

A união de conhecimentos é a mola mestra da educação atual a partir de problemas sociais perceptíveis como, por exemplo, a exclusão digital. Tornar esse mundo um lugar mais coerente em relação aos diversos conhecimentos aceitos como verdadeiros – do empírico ao epistemológico – é o que faz de uma trajetória interdisciplinar a mais adequada para se chegar ao respeito mútuo, ápice do que a Ética pretende.

O que se quer destacar aqui é que cada vez mais metodologias inovadoras são levadas em conta na organização epistemológica das ciências sociais (que fornecem instrumentos de pesquisa muito utilizados pela LA) e de outras ciências com foco em questões sociais, pois a complexidade dos fenômenos que envolvem as relações entre os povos resiste à análises fornecidas pelas disciplinas de forma isolada.

A importância que reside na consideração que a Interdisciplinaridade e também a Transdisciplinaridade devem ter ao se tratar da aproximação das fronteiras disciplinares foi configurada no pensamento do filósofo francês Edgar Morin, criador da Teoria da Complexidade, sendo uma teoria que nos faz considerar novas perspectivas em relação aos fenômenos da vida. Já abordarmos aqui a possibilidade de junção das disciplinas a partir da conscientização das situações problemas pelos pesquisadores, onde a crença na complexidade dos percursos que a pesquisa toma faz com que a mesma se transfigure sem ser limitada a uma disciplina estabelecida.

Sobre Edgar Morin, encontramos uma formulação interessante para a teoria criada por ele nas palavras de Amorin *et al.* (2019). Os autores destacam a importância da teoria para a educação do século XXI e de que forma aconteceria a reforma do pensamento a partir da educação:

A complexidade é definida por Morin (2000, p. 38) a partir do sentido da palavra *Complexus* (o que foi tecido junto), sendo também “a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes” (MORIN, 2000, p. 64). Daí que surge a interligação com a educação, pois Morin compreende que a educação deve, antes de tudo, operar a reforma do pensamento como base fundamental para alcançar as condições do “pensamento complexo”. Reformar o pensamento seria a tarefa principal, porque, pela mente, perpassa um núcleo definidor do pensamento humano,

tanto para melhor quanto para pior. “Aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital” (MORIN, 2000, p. 75 apud AMORIN *et al.*, 2019, p. 95).

A Teoria da Complexidade considera que todos os conceitos ou ideias criadas pelo homem são interdependentes e esses conceitos ou ideias não funcionam de maneira isolada pelo fato de que os diversos sistemas complexos em que se organizam o pensamento humano são dotados de pontos de contato não lineares e funcionam dentro de uma interdependência que considera o diálogo disciplinar não como uma união entre as disciplinas, e sim como uma troca de saberes aberta às incertezas que ampliam a construção do conhecimento. Ou seja, a busca do saber complexo ocorre de maneira ampla, onde o isolacionismo disciplinar não mais limita o caminho a ser trilhado, permitindo questionar, no meio desse caminho, os dogmas e preconceitos que surgem como barreiras epistemológicas.

O conhecimento de mundo, que surge da interação entre o homem e o ambiente que o circula, serve para exemplificar como o preconceito no âmbito da pesquisa ainda limita as possibilidades de valorização de saberes que circulam fora do isolacionismo científico. Na utilização da Teoria da Complexidade é diferente. Para ela, usos que englobam o conhecimento tradicional, como o emprego de plantas medicinais para tratamento de doenças diversas em algumas comunidades, têm um valor inestimável porque são formas válidas de resolver problemas sociais para os quais as resoluções surgidas do estudo científico sistemático (que envolve patentes) apresentam limites, como o pecuniário.

O uso das plantas medicinais ocorre desde a chegada dos portugueses no Brasil, o que é confirmado pelo contexto histórico abaixo:

O emprego de plantas medicinais para a manutenção e a recuperação da saúde tem ocorrido ao longo dos tempos desde as formas mais simples de tratamento local até as formas mais sofisticadas de fabricação industrial de medicamentos (Hamilton 2004; Lorenzi & Matos 2008). Os primeiros europeus que no Brasil chegaram logo se depararam com uma grande quantidade de plantas medicinais em uso pelos povos indígenas que aqui viviam (GIRALDI E HANAZAKI, 2010, p.395).

Pessoas de grandes centros urbanos talvez descredenciem o emprego dessas técnicas tradicionais como tratamentos eficazes para a saúde porque elas

têm em mente um tabu, o qual o fazer científico é aquele surgido em uma cultura de pesquisa positivista que considera o conhecimento popular como secundário no desenvolvimento do conhecimento científico, pois não desenvolve etapas organizadas de pesquisa, separando as partes do todo ou o todo das partes. Porém, o senso comum continua tendo suma importância para a praticidade popular em muitas comunidades, mesmo sem a padronização científica que demonstra o passo a passo e a divulgação das descobertas. Segundo Alexandre (2000, p. 164):

O senso comum se mostra como uma forma de conhecimento efetivamente prático, elaborado a partir das ações do cotidiano. Com esse caráter, a sua imagem como modelo de pensamento carece de padronização, porém não desestruturada. A estrutura sobre o qual se ergue o pensamento comum se caracteriza como estrutura informal, isto é, uma espécie de estrutura semi-lógica e flexível, determinada pelo caráter espontâneo e prático por parte dos indivíduos no uso dos atos de fala e ações sociais no dia a dia.

A informalidade como estrutura faz com que a espontaneidade em utilizar esse conhecimento não se preocupe com as etapas anteriores da aplicação de suas formulações, o que leva a crer que a confiabilidade no poder de cura das plantas com características medicinais apresenta-se em função de observações de causas e efeitos, ou seja, é uma situação passada de geração para geração em que o empirismo se faz presente.

O saber produzido por um povo através do senso comum se torna ainda mais legítimo quando é enriquecido pelo contato com o conhecimento de outros povos. Voltemos ao exemplo do uso de plantas medicinais representados aqui nas palavras de Giraldi e Hanazaki (2010, p. 395), onde percebemos como a interculturalidade apresentada na citação abaixo tornou o conhecimento sobre o poder curativo dessas plantas uma alternativa de tratamento de certas doenças:

Os conhecimentos sobre a flora local acabaram se fundindo àqueles trazidos da Europa e os escravos africanos deram sua contribuição com o uso de plantas trazidas da África. A percepção sobre o poder curativo de algumas plantas é uma das formas de relação entre populações humanas e plantas e as práticas relacionadas ao uso tradicional de plantas medicinais são o que muitas comunidades têm como alternativa para a manutenção da saúde ou o tratamento de doenças.

O reconhecimento intercultural que surgiu após as trocas entre diferentes identidades, demonstrado aqui, está bem próximo do que o pretendido pela interdisciplinaridade. São trocas, saberes que se unem pelo bem comum de toda a sociedade, assolada por divisões de classes que levam seus integrantes a uma luta social constante por igualdade de condições. Assim sendo, “a dimensão da interculturalidade se coloca a partir da necessidade de mudança de atitude dos diferentes agentes, que atuam em políticas públicas com relação à convivência democrática entre diferentes culturas” (FOLGADO *et al.*, 2014, p. 441).

Ainda segundo Folgado *et al.* (2014), a interdisciplinaridade não foge à mesma regra de mudança de atitudes proposta para a interculturalidade ao conjecturar sobre a importância de sobrepujar a fragmentação de saberes formados pelas diferentes disciplinas e tornar o diálogo entre essas disciplinas um mote para uma perspectiva pedagógica integradora. Assim, a interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século XIX

[...] com o objetivo de fazer face à lógica fracionada e compartimentada dos processos de produção e socialização dos conhecimentos. O conceito em questão propõe uma mudança de atitude, um novo olhar sobre a realidade que permita entender a relação dialética das partes com seu todo (FOLGADO *et al.*, 2014, p.440).

Os pesquisadores da Linguística Aplicada que se encontram na situação de focar problemas complexos têm em frente situação parecida com a imagem gerada por um caleidoscópio, que a cada movimento feito pelo espectador, muda as cores de seus vidros coloridos por conta do contato da luz externa com os espelhos de diversos recortes que se encontram dentro desse aparelho.

Tal afirmação, que tenta descrever os problemas de pesquisa com propósitos de resolução interdisciplinar, vai de encontro com o que Dos Anjos (2015, p. 42) considera quando um pesquisador tenta ir adiante com a prática interdisciplinar:

Avalio que a narrativa que evoca da prática interdisciplinar leva à aquisição de um olhar mais plástico, coerente sobre as coisas, abrindo nosso canal de percepção e nossa veia de entendimento ampliado sobre os fatos. Podemos ver nas relações de saberes um caleidoscópio de cores e formas que vão criar a visão necessária de fluxos e reflexos para a maior análise. Por isso, os diálogos que se estabelecem para pensar essa questão rompem intransigentes visões encasteladas que fragmentam, que constroem

dogmas, embotando o sentido humanitário de questões científicas e da crítica social.

Para os pesquisadores que trabalham com a Linguística Aplicada e que estudam fenômenos sociais, adequar a maneira de se analisar as diversas temáticas que emergem da linguagem é fato verídico de acordo com os argumentos que enfatizam uma visão interdisciplinar, buscando nos interstícios do discurso um meio de emergir diante do poder de ideologias dominantes, que delimitam qualquer tentativa de ir além do que é proposto pela tradição em pesquisa que ainda desvaloriza, por exemplo, a riqueza de descrições qualitativas em muitas descobertas da área de linguagens.

O reconhecimento de que o poder do discurso é um fato social de extrema importância é básico para o que chamamos de troca entre os saberes, pois acreditamos que o diálogo entre as disciplinas tem que obedecer a *contratos* e *convenções* que ocorrem entre os sujeitos que compartilham práticas psicossociais dentro de uma mesma comunidade. É necessário, a partir dessa perspectiva, ter bons argumentos para convencer outros estudiosos que pesquisam fenômenos da linguagem de que a visão fragmentada de pesquisa não contempla mais as respostas que a sociedade exige para os problemas atuais.

Baseamos a visão destacada acima em citação encontrada na Semiologia de Charandeu (1978, p.2 apud MACHADO, 2006, p.71) que diz que “[...] um estudo lingüístico inocente já não seria mais possível” com o surgimento de outras disciplinas de análise do discurso que estudam as nuances de falas carregadas de ideologia. Citamos aqui esse autor, a título de exemplo, pelo fato de que nele encontramos um intelectual que buscou uma visão “interdisciplinar” para a época em que viveu, porque a teoria criada por ele para chegar à concepção da Semiologia “é fruto de seu modo de pensar a linguística, abrindo-a para outras ciências, colocando na interseção de outras disciplinas [...]” (MACHADO 2006, p.71). Enfim, é na interconectividade das interações que novos sentidos surgem:

O *sujeito-semiolingüístico* quer estabelecer uma comunicação com seu parceiro, fazer chegar até ele uma mensagem qualquer, influenciá-lo de algum modo; para tanto, ira *semiotizar* o mundo através de representações linguageiras. Enquanto ser social, o *sujeito-semiolingüístico* é bastante “corajoso”: no dia-a-dia, ele é levado a enunciar diferentes atos de linguagem, a maior parte deles sem preparações prévias; ora, tais atos

“apostam” na receptividade (favorável ou não) dos eventuais parceiros comunicativos com os quais esse sujeito tentará manter contato.

Neste sentido, a palavra *semiotizar* é usada em termos de influência para pesquisadores em busca de uma visão interdisciplinar por conta de atos de linguagem que defendem essa *modus operandi*, pois a possibilidade de dar novos significados a um objeto de estudo utilizando o diálogo entre os saberes aqui aparece novamente. Assim, dando ênfase a uma possível evolução na busca do conhecimento que a interdisciplinaridade pode trazer, Dos Anjos (2015, p.43) destaca que:

A interdisciplinaridade confere novos sentidos à compreensão humana. E na interconectividade maiores significados são dados aos fenômenos existentes. Nesse sentido, é na complexidade do mundo vivido que podemos cogitar as interações na processualidade do pensamento e na elaboração dos contextos habitados. Assim, vivo e vivi a interdisciplinaridade como uma trança de várias pontas que no entrelaçar impetra de forma harmoniosa uma aliança de composição sem a perda da identidade e das suas tramas, de seus fios.

A trança descrita, usada em termos metafóricos por Dos Anjos (op. cit.), corresponde a novas perspectivas para entender a forma que o pensamento humano assume para interpretar e entender a realidade que se mostra em diferentes facetas. Para que a interconectividade sugerida pelas relações interdisciplinares ocorra com a ligação das diversas pontas dessa trama, a consideração do processo perceptivo pede uma descrição do mesmo que, segundo Ferraz (2017, p. 172), é “[...] o ponto de encontro entre a mente e o mundo, entre o mundo exterior e o mundo interior, subjetivo e objetivo, o processo por meio do qual os fatos são traduzidos em consciência e o mundo é munido de forma”.

Vale destacar, novamente, a necessidade de se inteirar de que o entendimento sobre a percepção da realidade contribui para uma melhor visão do que seja a interdisciplinaridade porque

O homem apreende a realidade a sua volta a partir de seus modos de perceber por como e quanto percebe, dos sentidos à consciência. Todo o universo emana e recebe informações, é preciso compreender o quanto é

real o seu perceber, qual critério o ser humano usa para verificar se aquela realidade percebida está baseada em qual verdade (FERRAZ, 2017, p.173).

A realidade criada no pensamento dos indivíduos depende muito das influências que ele recebe ao entrar em contato com diversos meios que transmitem informações. Porém, existem diferentes realidades para cada ser humano e conforme suas crenças se apresentam, assim são suas atitudes. Essa realidade é produto do meio semiótico descrito por Bohn (2005) onde as palavras existem para produzir sentidos, convidar, compreender, comentar, da mesma forma que para repreender e interditar. O mundo é um verdadeiro *jogo semiótico*.

Da mesma maneira é a ciência tradicional com suas metodologias variadas: ela apenas reproduz, através de seu sistema de signos, a forma como a nossa sociedade se organiza, sociedade que apresenta indivíduos com visões fragmentadas para assuntos os quais a divisão disciplinar não conseguiu uma solução adequada.

A linguagem é ação e é o instrumento por meio do qual os indivíduos se formam e fazer pesquisa que auxilia no bem estar de estudantes que passam por um momento de mudança brusca no paradigma tradicional de educação por conta de um vírus ajuda a transpor esse muro. Por isso se destacam aqui a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade por acreditarmos que elas contemplam muito daquilo que a LA Indisciplinar propõe, que é trabalhar com conceitos e instrumentos de outras disciplinas para sair dos limites da pesquisa voltada somente para problemas de linguagem estruturada. A partir de agora, é necessário conhecer também a forma como a Transdisciplinaridade se apresenta.

2.1.2 Uma compreensão do conceito de Transdisciplinaridade

A Transdisciplinaridade é um conceito que anda junto ao de Interdisciplinaridade, sendo conceitos semelhantes. A diferença aponta que, enquanto a Interdisciplinaridade propõe apenas o diálogo entre as disciplinas para a resolução de problemas que as propostas de pesquisa trazem, a Transdisciplinaridade organiza de maneira complexa os conhecimentos das disciplinas que esses mesmos problemas de pesquisa contemplam, sendo um

conceito onde a ideia de transversalidade está presente. Aqui não há apenas uma aproximação entre as fronteiras disciplinares, e sim o rompimento dessas fronteiras. A necessidade do auxílio do conhecimento de outras disciplinas surge da prática, de situações que exigem uma análise de diversos ângulos. Nesse sentido:

Há a hierarquização dos saberes e práticas, mutável de acordo com as transformações internas e externas a eles (culturais, econômicas, sócio-políticas), com conseqüente modificação de posição dos agentes na hierarquia, com diferentes disciplinas ou subáreas disciplinares tematizando um mesmo objeto resultando na geração pós modernidade novos campos de conhecimento (DIAS *et al*, 2015, p.440).

Demonstrações na prática são sempre bem-vindas quando se trata de conceito por demais complexo e talvez a descrição de temáticas de trabalho dentro do campo educacional possam funcionar enquanto esclarecimento. Josgrilbert e Suanno (2015), em artigo intitulado “Uma experiência transdisciplinar no ensino superior” enfatizam a necessidade de um paradigma que não destaque apenas a formação de novos profissionais, mas sim a forma como o conhecimento foi construído durante o período de estudos.

Utilizando da autonomia que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) possibilitam para novos cursos de graduação, os pesquisadores narram no artigo citado todo “[...] o percurso planejado e as ações efetivadas, desenvolvidas pela equipe das Faculdades Magsul/MS ao construir os projetos pedagógicos de seus cursos de licenciatura e bacharelado, dentro de uma abordagem inter/transdisciplinar (JOSGRILBERT E SUANNO, 2015, p. 93). Dentro das definições que eles utilizaram no artigo para a construção do modelo pedagógico, uma pergunta foi fundamental para a descrição que aparece logo abaixo: “Qual a missão desse curso?” (OP. CIT., 2015, p. 96). Dessa forma, eles descreveram a forma que uma abordagem transdisciplinar ocorre na prática:

As discussões se encaminharam para uma abordagem transdisciplinar, quando se definiu que a missão da instituição seria a melhoria da qualidade de vida através da educação. Desta forma, os cursos são organizados de forma a construir uma atitude consciente de se ver o mundo e de se conceber o conhecimento, que prioriza a vida e o meio ambiente, apresentando, na sua matriz curricular, uma proposta de que as disciplinas curriculares sejam organizadas de forma a promover um trabalho interdisciplinar, mas com objetivos que transcendem. Uma vez que a

transdisciplinaridade tem como objetivo, de acordo com Nicolescu (2000, p. 15), “a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (JOSGRILBERT E SUANNO, 2015, p. 96).

O exemplo prova que o conceito de Transdisciplinaridade está ligado a ideia de transcendência. “Os objetivos que transcendem” da citação acima descrevem bem o que os autores pretenderam repassar aos leitores do artigo. Nele, os estudiosos também mostraram que os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade se complementam, sendo a Interdisciplinaridade um pré-requisito para a Transdisciplinaridade. Assim, para definir a criação de cursos da faculdade citada no artigo:

A inter/transdisciplinaridade foi considerada como a espinha dorsal que sustenta o caminhar metodológico. Tendo-se, sempre como meta, as habilidades e as competências que se pretende construir, acreditando-se que aquele que aprende deve construir seu pensamento com base em três modalidades temporais: passado (conhecimento acumulado pela humanidade), presente (reflexão da realidade) e futuro (possibilidades transformadoras). Tal consideração de temporalidade torna-se importante para que não haja uma construção de momentos interdisciplinares, ao longo dos cursos, mas sim, um caminhar inter/transdisciplinar na formação dos profissionais (JOSGRILBERT E SUANNO, 2015, p. 100).

Destacamos que os autores descrevem a presença da inter/transdisciplinaridade nos cursos da faculdade metaforicamente, como uma espinha dorsal na qual conceitos como conhecer, compreender, analisar, sintetizar e transformar se encontram do lado esquerdo dessa espinha dorsal e as modalidades temporais - presente, passado e futuro - estão do lado direito dela. Há duas bases que apoiam essa espinha dorsal com os termos missão (do lado esquerdo) e objetivo (do lado direito). No topo da estrutura se encontra o perfil profissional dos estudantes formados nesses cursos. No início do processo de ensino e aprendizagem, uma fita (parecida com uma fita de DNA) surge da base objetivo e vai circulando ao redor da espinha dorsal durante o andamento das disciplinas, fazendo com que os conceitos que se encontram do lado esquerdo da espinha dorsal se interconectem com as modalidades temporais no movimento circular que a fita produz ao rodear a espinha dorsal. É como o movimento que o abridor de champanhe faz ao rodarmos o mesmo para a retirada da tampa. É importante destacar também que, para a organização curricular e metodológica dos cursos, há

projetos de pesquisa interdisciplinares que perpassam todas as disciplinas que os estudantes irão cursar em cada semestre.

Dentro da perspectiva educacional usada em nosso estudo, o exemplo da criação de cursos superiores inter/transdisciplinares que buscamos para demonstrar como funciona o conceito de Transdisciplinaridade expõe mais uma vez a necessidade da existência de projetos voltados para os interesses da sociedade local e que dependem do envolvimento de uma gama de disciplinas (igualmente o que foi destacado para a interdisciplinaridade).

Percebemos que a Transdisciplinaridade é mais aberta para o reconhecimento de conceitos advindos de diferentes áreas e não se preocupa com alguns erros cometidos durante o percurso de aprendizagem. Segundo Dias *et al.* (2015, p. 440):

O essencial da transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento em que não há espaço e tempos culturais privilegiados que permitem julgar e hierarquizar, como o mais correto ou o mais certo, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo em relação a mitos, religiões e sistema de explicações e conhecimentos. Transdisciplinaridade parte do conhecimento da atual proliferação das profissões (acadêmicas ou não acadêmicas) e especialidades, que conduz a um crescimento do poder associado aos detentores desse conhecimento fragmentado, podendo, assim, agravar a iniquidade entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que os detentores dos conhecimentos dissociados não estão aptos para enfrentar as novas demandas que emergem de um mundo tão complexo (MENDES *et al.*, 2008).

A atitude aberta da Transdisciplinaridade para conceitos ideológicos como mitos, crenças e correntes de teorias formadas em diferentes disciplinas almeja a resolução de injustiças cometidas por indivíduos formados na esteira da fragmentação do conhecimento. A não capacidade de atender as demandas que surgem em uma realidade complexa exige um paradigma educacional emergente, onde vozes que antes não adentravam os muros escolares agora fazem parte de uma educação que pretende, em primeiro lugar, entender a sociedade para a qual ela é proposta.

Aceitar e respeitar a introdução de ideias que partem de outras concepções de vida também é uma transformação enxergada pela LA enquanto área de estudo que se pretende crítica. Pennycook e Makoni (2020) justificam isso, citando a

reinvenção da Linguística Aplicada, quando fala da perspectiva de pesquisa do sul. Eles utilizam esse termo além do significado geográfico e geopolítico porque o termo inclui a perspectiva de povos há muito tempo ultrajados em seus direitos, discriminados e excluídos por conta do colonialismo exercido por países considerados, segundo eles, como pertencentes a nações hegemônicas.

O pensamento descolonizador, descentralizador, inclui no interesse de pesquisa o modo de vida dos povos indígenas de várias partes do mundo, inclusive de metrópoles dentro de países hegemônicos, além dos povos do sul (nas palavras de Pennycook) em uma vertente antropológica, algo nada comum para pesquisas voltadas para o estudo da linguagem na prática. É um ponto de vista que considera a compreensão do multilinguismo, ideia que torna possível a consideração de outras línguas enquanto línguas para instrução e avaliação, dinamizando, assim, o uso de idiomas diferentes em centros de difusão de conhecimento (lembrando aqui da professora que, em um diálogo com esse autor, disse que cursou o doutorado na área de Biologia na cidade de Lisboa, mas que teve que “se virar” com o idioma utilizado nas aulas presenciais, o Inglês).

A transformação disciplinar refere-se diretamente às transformações ocorridas nas relações cognitivas da sociedade atual em termos gerais, relações essas que são repensadas em termos das dimensões necessárias para que ocorram. O tempo dos conceitos opostos, bidimensionais, que explicavam os fenômenos naturais como certo/errado e masculino/feminino foi deixado para trás, o que é justificado em termos de lógica clássica com a ideia do terceiro incluído (que não pretendemos explicar aqui, por não ser o nosso foco). Isso faz com que acreditemos que já não há mais espaço somente para preocupações estruturalistas sistemáticas dentro da perspectiva do estudo da linguagem, por exemplo, o que foi reconhecido prontamente por Bakhtin (2000, p.308) quando ele revelou (em suas descobertas) que o discurso é o que dá vida à linguagem em termos reais:

Pode-se considerar que o princípio expressivo do discurso é um fenômeno da *língua* enquanto sistema? A resposta a tais perguntas é categoricamente negativa. A língua enquanto sistema dispõe, claro, de um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor, mas todos esses recursos, na qualidade de recursos linguísticos, são absolutamente *neutros* no plano dos valores da realidade.

O *plano dos valores* da realidade é algo que extrapola a bidimensionalidade das explicações de valor positivistas. Como consequência, é um termo que inclui implicitamente a consideração de diversas dimensões para a análise da realidade, pois vai além dos recursos linguísticos estruturalistas. Acreditamos que essas dimensões partem de conceito que tem a mesma origem do multilinguismo: o multiculturalismo. Por isso que não há mais chances de ocorrer formulações conceituais, dentro da ciência, baseadas em paradigmas tradicionais de pesquisa, sem uma possível verificação baseada no ponto de vista de diversas disciplinas, criadas e/ou ampliadas em diferentes culturas.

Muito se pode dizer sobre uma possível resistência inicial por parte dos professores em relação à transformação disciplinar que avança rumo aos muros escolares. Todavia, é inquestionável que se justifica tal resistência pela formação recebida por esses professores no período que frequentaram as carteiras escolares, começando por conceitos disciplinares tradicionais e genéricos (onde a ordem é ideia preponderante dentro da sala de aula) indo até as formas de avaliação. Prata (2005, p. 113), comentando a crise de autoridade docente baseada em um modelo de instituição calcado na ideia de tradicional disciplina, cita o seguinte:

[...] o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico de rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar em que ele, o professor, foi sujeitado. Porém, para os alunos, o professor pode parecer como alguém desatualizado, seja em função das informações tecnológicas que eles rapidamente obtém, ou mesmo em função da postura disciplinar creditada, em princípio, aos docentes.

A ideia de centralidade, junto com o conceito de linearidade, ajudou a cristalizar a divisão disciplinar empregada nas escolas. Com isso, não se nega o fato de muitos professores se preocuparem apenas “com sua própria disciplina” no ensino fundamental e médio e concentrarem-se no departamento ao qual pertence a disciplina que ministram no ensino superior.

Acreditamos em uma mudança gradual nos requisitos para se pensar a educação, assim como a ciência, e precisamos justificar as dificuldades em aceitar essa nova maneira de considerar as disciplinas, uma justificativa que exima os profissionais atuantes da educação e pesquisadores de qualquer responsabilidade.

Baseados nisso, concordamos com Dos Santos (2007, p. 52), em relação à pesquisa e as diferenças enfrentadas por pesquisadores que utilizam a abordagem tradicional e aqueles que optam por abordagem interdisciplinar/transdisciplinar, quando aponta que:

Há dois aspectos que precisam ser enfatizados para compreendermos as dificuldades relativas ao estabelecimento de novas abordagens. Em primeiro lugar, o conhecimento está organizado sob formas disciplinares nas diversas instituições de pesquisa. A relação de poder e prestígio entre a pesquisa disciplinar e a interdisciplinar não é homogênea. Aqueles que trabalham em consonância com as fronteiras disciplinares consagradas raramente acham necessário ter mais do que uma noção aproximada da linguagem, dos princípios e dos conceitos defendidos pelos que trabalham de forma interdisciplinar. Eles só precisam se adaptar aos comitês de avaliação, distribuição de recursos, seleção de recursos humanos, bem como aos diversos meios de divulgação já existentes. Em contrapartida, pesquisadores que optam pela interdisciplinaridade necessitam aprender a linguagem e a cultura das diversas disciplinas, mesmo aquelas que se situam fora de seu campo de interesse.

Lembremos que a Interdisciplinaridade é pré-requisito para que a Transdisciplinaridade ocorra, porém nem sempre onde há a Interdisciplinaridade também existe a Transdisciplinaridade. O que Dos Santos (Op. Cit.) descreve, sem citar a Transdisciplinaridade, é que o pesquisador que adota uma abordagem de pesquisa onde é necessário o contato entre as fronteiras de disciplinas afins precisa considerar a forma como essas disciplinas se organizam, como seria a linguagem utilizada por elas e até a linguagem de disciplinas onde não há um interesse direto. Ou seja, é necessário um tipo de “letramento” no sentido mais atual da palavra, que contemple as práticas sociais dessas disciplinas.

Rojo (2009, p.108) amplia o conceito de letramento, convocando uma educação linguística ética e democrática, que atue não só em favor das problemáticas mais importantes para a sociedade em geral, mas também para as problemáticas que envolvem à minoria. A autora defende que não existe letramento, e sim letramentos, os quais ela classifica da seguinte forma:

os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel *cosmopolita*;

os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes & Rojo, 2004); os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada; [...]

Acreditamos que o letramento que sugerimos para estudiosos com pesquisas com características interdisciplinares/transdisciplinares é uma mescla dos três tipos de letramento definidos por Rojo (Op. Cit.) e transcritos acima: é um letramento que considera as culturas locais de seus seres atuantes, sejam eles professores e alunos, assim como pesquisadores, sendo um letramento ampliado para o campo da imagem e de outros meios semióticos e com ênfase em questões éticas, descrição bem parecida com as características das pesquisas realizadas no campo da Linguística Aplicada de apontamentos críticos.

Gostaríamos de enfatizar alguns termos a mais voltados para a Transdisciplinaridade, pois ao tratar do conceito de fronteiras disciplinares e seu significado, falou-se da resistência que alguns profissionais da educação (assim como alguns pesquisadores) têm em relação a essa nova forma de dialogar com as diversas disciplinas, o que afeta diretamente os sujeitos beneficiados pelos resultados desse diálogo. Como a Transdisciplinaridade vai além do contato entre as fronteiras disciplinares, ultrapassando-as e dominando as formações conceituais de diversas áreas para resoluções de problemas complexos, seria ela algo irrealizável, uma quimera?

Temem-se futuras especulações que possa surgir no meio científico, descrevendo as atividades multidisciplinares como mera transitoriedade do sujeito pesquisador entre os conceitos de diversas áreas que, por exigirem o domínio da cultura e linguagem das disciplinas envolvidas tornando a tarefa difícil, acabam por fortalecer ainda mais o ceticismo em relação aos resultados desse trabalho em conjunto. Uma Argumentação interessante a respeito desse impasse, encontramos em Ayres (1997) quando diz que:

A mim quer parecer que a idéia de transdisciplinaridade é uma construção discursiva eminentemente filosófica e, como tal, não cabe a ela “submeter” qualquer aspecto da práxis, nem ser submetida por ela, mas guardar um espaço de liberdade em meio a essa práxis, interpretando e expondo ao debate intersubjetivo o “mal-estar” que a conformou, abrindo possibilidades (não antecipáveis) para sua superação (Habermas, 1989). Nesse sentido, é provável que os sujeitos “transitivos” propostos por Naomar de Almeida Filho possam contribuir para minar o dogmatismo de nossas rígidas estruturas disciplinares, mas definir esse passo como transdisciplinaridade não será encerrar cedo demais a promissora vocação subjetiva dessa idéia? Penso que a discussão da transdisciplinaridade se coloca mais fecundamente num registro epistemológico do que “epistemológico”, com a licença do neologismo. Sua definição conceitual há de se tornar clara e distinta quando já não precisarmos mais problematizá-la, mas somente utilizá-la. Por ora, parece mais interessante explorar sua força crítica, sua capacidade de pôr em questão as exigências de validade que têm orientado a produção de discursos de verdade em nosso campo, pressionando-as no sentido de seu livre e público *re-exame* (AYRES, 1997, p.38).

Tal questionamento e reflexão acima, quando se referem a quebrar a rigidez das disciplinas, também servem para os propósitos da Linguística Aplicada (L.A.). Sabemos que a exploração de novas forças críticas para orientação das pesquisas que pretendem explorar o social interfere diretamente no modo como a produção de conhecimento expande suas fronteiras, porém o rompimento das rígidas estruturas disciplinares não ocorre de forma direta e em curto prazo, mas através dos diversos contatos e aprendizados que obrigatoriamente ocorrem quando o pesquisador faz buscas sobre as bases conceituais de disciplinas com as quais teve contatos básicos. É tão demorado que corre o risco de superar a expectativa de vida do sujeito cognoscente.

A situação descrita acima e que define bem a consideração da Transdisciplinaridade como um novo *modus operandi* para pesquisas junto com a Interdisciplinaridade é um exemplo de como as mudanças de paradigmas acontecem também em toda sociedade. Para exemplificar essas mudanças por meio de comparação prática, voltemos novamente em Rojo (2013): a autora traduziu e reproduziu um quadro elaborado por Lankshear e Knobel (2006) o qual apresenta a dimensão da variação de mentalidades com a introdução dos novos letramentos.

Achamos que o quadro usado pela autora, dividido entre mentalidade 1 e mentalidade 2, serve de descrição para a mudança de paradigma que pretendemos esboçar. A coluna 1 (mentalidade 1), para o sentido figurado que pretendemos realizar aqui, representa o pensamento baseado na divisão disciplinar e a coluna 2

(mentalidade 2) representa o pensamento inter/transdisciplinar. Segue o quadro, abaixo:

Quadro 1 – Dimensão da variação de novas mentalidades de acordo com novos letramentos

Mentalidade 1	Mentalidade 2
O mundo funciona basicamente a partir do físico/material e de uma lógica de princípios fundamentais.	O mundo funciona cada vez mais a partir de princípios e lógicas não materiais (por exemplo, o ciberespaço) e pós-industriais.
O mundo é “centrado” e hierárquico.	O mundo é “descentrado” e “plano”.
O valor é função da raridade.	O valor é função da dispersão.
A produção baseia-se no modelo “industrial”.	Visão “pós-industrial” da produção.
Produtos são artefatos e mercadorias materiais.	Produtos habilitam serviços.
A produção baseia-se na infraestrutura e em unidades ou centros (por exemplo, uma firma ou companhia).	Foco na influência e na participação contínua.
Ferramentas são principalmente ferramentas de produção.	Ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e tecnologias de relação.
A pessoa individual é a unidade de produção, competência, inteligência.	Foco crescente em “coletivos” como unidade de produção, competência e inteligência.
Especialidade e autoridade estão “localizadas” nos indivíduos e instituições.	Especialidade e autoridade são distribuídas e coletivas, especialistas híbridos.
O espaço é fechado e para propósitos específicos.	O espaço é aberto, contínuo e fluido.
Prevalecem relações sociais da “era do livro”; uma “ordem textual” estável.	Relações sociais do “espaço da mídia digital” emergente cada vez mais visíveis; textos em mudança.

Fonte: (LANSHEAR E KNOBEL, 2006, p. 38 apud ROJO, 2013, p. 186-187)

Percebemos, ao trazer o quadro para uma análise, que a perspectiva das descrições da mentalidade 2, em comparação à mentalidade 1, são voltadas para o trabalho em conjunto, trazendo a participação contínua do(s) coletivo(s) enquanto forma de desenvolver o trabalho, onde não há uma “liderança” que distribui as ações. Além disso, há uma caracterização voltada para o conceito de “pós” (pós-linha de produção industrial baseadas em Henry Ford e no “Toyotismo”), onde existe certas características contínuas e fluídas nos modos de produção. É o que nos faz

lembrar das pesquisas da Linguística Aplicada de característica crítica, com resultados cada vez mais voltados para os beneficiários dela.

Bohn (2005), em seu texto “As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil” apresenta uma metáfora de como ocorre essa continuidade (liquidez) e fluidez referentes às características apresentadas na segunda coluna do quadro acima. Ele demonstra como esses conceitos e as ideias que eles descrevem são importantes para as ações ocorridas em todas as áreas da idade moderna. Ele fez essa comparação baseado no pensamento de Bauman (2001). Bohn (Op. Cit.) diz, a propósito, que talvez não haja nada melhor para entender esses conceitos voltados para mudanças bruscas do que ler as próprias palavras do criador desses conceitos explicando os mesmos:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, diferentemente dos sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas – por um momento. – Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas (BAUMAN, 2001, p. 8 apud BOHN, 2005, p. 15).

O que podemos extrair das palavras de Bauman e citadas por Bohn é que as descrições das relações sociais da atualidade exigem novos paradigmas que interpretem essa realidade, modelos de interpretação que considerem todas as dimensões das ações empreendidas pelos seres humanos, ações que não possuem mais formas fixas e que podem mudar de uma hora para outra, fazendo surgir rapidamente influências para novas formas de ações em outros campos de atuação, assim como permitindo que essas influências deixem traços pelas áreas por onde elas passam. Esse fato é o que nos permite buscar alternativas de respostas para problemas contemporâneos que paradigmas de interpretação tradicionais e delimitados não dão mais conta de trazer respostas plausíveis.

Bohn (Op. Cit.), com toda a autoridade que tem quando o assunto é o questionamento de paradigmas tradicionais, centraliza a Linguística Aplicada nos conceitos de fluidez e liquidez desenvolvidos por Bauman quando pergunta se as

descrições e a interpretação de dados da disciplina sempre envolverão essa visão inter/transdisciplinar. Ele utiliza essa inquietação por conta de um acréscimo sobre os fluidos e os sólidos na citação de Bauman quando o filósofo polonês diz que

Os fluidos se movem facilmente. Eles fluem, escorrem, esvaem-se, respingam, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, destilados diferentemente dos sólidos não são facilmente detidos contornam obstáculos, dissolvem outros e inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados, ficam molhados e encharcados (BAUMAN, 2001, p. 8 apud BOHN, 2005, p. 16).

De acordo com a leitura e a interpretação de Bohn para a situação descrita acima, não há mais formas fixas encontradas nos paradigmas de pesquisas tradicionais que davam segurança ao pesquisador para adentrar em temáticas com uma visão única, formada nos interstícios da disciplina com a qual teve contato durante toda a vida acadêmica. Na contemporaneidade, todas as formas tradicionais de se resolver os questionamentos estão misturadas, o que precede a construção de novas estruturas para explicar os problemas da sociedade.

Bohn ainda coloca a questão dessas novas estruturas em uma linha temporal ainda mais surpreendente, a “era dos sem paradigmas” (Op. Cit., 2005, p. 16). Como exemplo, Bohn cita mais a frente, em seu texto, um resumo do livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*, Bauman (2003). Neste livro, Bauman, além de elencar outras qualidades que envolvem o viver em conjunto, coloca a comunidade como um lugar de segurança para empreendimentos mais ousados em qualquer área do conhecimento humano.

Podemos pedir desculpas por algum deslize, contando com a boa vontade dos outros. Todavia, “Bauman (2003:8) termina esta enumeração com a conclusão melancólica de que este tipo de comunidade não está ao nosso alcance” (BOHN, 2005, p. 16). O que Bohn quis dizer a respeito dessa parte importante do conteúdo do livro de Bauman é que, para viver em segurança, é preciso pagar o preço da privação de liberdade, o que envolve a autonomia para a tomada de decisões. No caso da descrição feita por Bohn a respeito do livro de Bauman, segurança e liberdade são dois termos que vivem em constante conflito.

Para encararmos o problema de pesquisa atual que nos propomos na tese, foi necessário sair do “porto seguro” de nossa área de pesquisa - a Linguística - e procurar soluções baseadas em algumas áreas que podem ajudar a buscar respostas para esses problemas, como a Psicologia. A ajuda que fazemos referência aqui, além de embasamento teórico, diz respeito à divulgação de dados adquiridos por meio de metodologias de pesquisa quanti-qualitativas, que nos permitem fazer quantificações e descrições mais precisas do que diz respeito à comunidade estudantil envolvida na pesquisa.

Muito mais que justificar a pesquisa, surgida dessa problemática, como uma pesquisa com “alguma” característica inter/transdisciplinar, pretendemos mostrar como mudanças bruscas na forma em que a educação está organizada “trava” o desenvolvimento de habilidades que dependem do contato direto com os outros, realizados em uma comunidade “de carne e osso”.

Sabemos que, para o estudante de ensino médio que presenciou o período de pandemia da Covid-19, sair de um espaço social no qual a interação entre diferentes pessoas com diferentes formações culturais ajudam no desenvolvimento intelectual e ir para uma tela onde a interação apresenta limites é traumático. O desafio no atual período é bem maior que a mera mudança de estratégias de ensino: envolve experiências traumáticas com a pandemia e suas conseqüentes perdas, assim como a falta de recursos para acompanhar as aulas remotas.

Também sabemos que há muito a se falar sobre uma pesquisa que pretende contribuir com o surgimento de novas práticas de ensino/aprendizado por conta das inúmeras dificuldades encontradas no meio do caminho. Pressupomos que uma delas é lidar com experiências novas de ensino:

A lógica da pesquisa e do ensino – na sua modalidade tradicional – é completamente antagônica. O ensino está todo construído sobre uma concepção de conhecimento como produto, em que as certezas são estimuladas e são o fiel da balança da aprendizagem. O professor quer ser “seguro”, e isto para ele significa ter todas as respostas prontas, organizadas sem surpresas e descaminhos. Seu arcabouço intelectual está construído (ou reproduzido?) e aceita como seu papel principal melhor “transmitir” seu conhecimento aos alunos. Suas práticas de ensinar – e de avaliar – punem a dúvida, o erro, o pensamento divergente. Suas relações com os estudantes podem ser até afetivas, mas são poucos emancipatórias. De suas pesquisas (quando existem) traz para o ensino só os resultados, suas “mais novas certezas” (CUNHA, 1997, p. 82).

Este fato nos permite questionar se as experiências de sucesso vindas com a utilização de algumas ferramentas para o ensino remoto serão reproduzidas após a pandemia. Por isso que uma pesquisa voltada para a educação, para ter seus resultados aplicados, necessita convencer seus reais beneficiários (professores e estudantes) de que as incertezas vindas de diversas experiências enriquecem as práticas de ensino e aprendizagem, levando os professores a assumir também seus papéis enquanto pesquisadores, pois

Pesquisar é trabalhar com a dúvida, que é o seu pressuposto básico. O erro e a incerteza é que gabaritam os caminhos da investigação. Os conhecimentos construídos são sempre provisórios, não há certezas permanentes. A repetição é punida, mesmo que simbolicamente. O pensamento divergente qualifica e enriquece os processos de trabalho e a emancipação é o que torna um investigador qualificado (CUNHA, 1997, p. 82).

O conceito de pesquisa, apresentado por Cunha (1997), traz em seu bojo alguns questionamentos voltados para temas enraizados na escola tradicional, que são a certeza permanente, a repetição e a dificuldade de aceitação do pensamento divergente. Já no ensino remoto, vimos em nossa prática dois tópicos antagônicos a esses: a *incerteza*, quando surgem situações que envolvem a demora de entrega de atividades e a falta de justificativa por parte do estudante e a *não repetição*, quando o estudante não participa das aulas síncronas por conta da internet e o professor encontra dificuldades em gravar as aulas no *Google Meet* e deixar disponível ao estudante. São situações diferentes, mas trazem os estudantes no papel de protagonistas.

E, dentro do papel de protagonistas, como os estudantes estavam se sentido durante esse período de aulas *on-line*? Essa é a pergunta que todos os profissionais da educação deveriam fazer antes de iniciar as aulas ou prescrever as atividades da semana. Nossa prática docente permite afirmar que os estudantes passam por momentos de dificuldade no processo de aprendizado, tendo pandemia ou não.

Por isso, fornecer possibilidades de uma pesquisa engajada a uma causa social é o que torna a área de Linguística Aplicada Crítica propícia para as pretensões do presente texto. “Se pesquisar é trabalhar com a dúvida”, uma

possibilidade de diálogo com áreas afins será conveniente para pesquisas de cunho social, como a do presente texto.

O abalo emocional surgido por conta dos traumas que envolveram o ensino remoto tomado repentinamente por conta de problema mundial de saúde pública se constitui como ponto de partida para a investigação realizada na escola técnica federal, e a consideração de teorias advindas de áreas como a Psicologia, justifica a característica inter/transdisciplinar, o que a coloca entre as pesquisas da área de Linguística Aplicada Indisciplinar. O fato de o pesquisador estar inserido dentro do contexto apresentado (aulas remotas por conta da pandemia) também ajuda na percepção e descrição, inserção essa conhecida como vivência. Essa vivência, segundo Mignolo e Walsh (2018), é o que pressupõe a teoria e a práxis porque, segundo os autores, sem nossa vivência diária não seria possível fazer distinções conceituais entre teoria e prática, que são interrelacionadas.

O próximo capítulo trará uma abordagem teórica para a análise de fatores emocionais influentes no rendimento escolar do estudante. Utilizaremos pesquisas recentes que apresentaram resultados dentro dos diferentes níveis de ensino, influenciadas pelo momento de pandemia ao qual a contemporaneidade está passando, o que acaba influenciando a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizado das escolas públicas de todo o Brasil e do mundo.

CAPÍTULO III

3 OS FATORES EMOCIONAIS E O PERÍODO DE PANDEMIA

O processo de ensino/aprendizagem apresenta diversos fatores que são influentes para que possa ocorrer dentro do contexto escolar. Atualmente, a condição emocional para participar das aulas ganhou destaque entre esses fatores por conta da pandemia de Covid-19. Muitas escolas do Brasil tiveram que paralisar as atividades presenciais para evitar contaminação maior. Isso acabou afetando a rotina docente e discente, pois tinham que encarar uma mazela social capaz de mudar a vida de todos.

Neste capítulo, apresentaremos referência bibliográfica sobre fatores emocionais, sob o olhar da Linguística Aplicada Crítica. Moita Lopes (2006) diz que é imprescindível uma Linguística Aplicada híbrida ou mestiça, considerando a LA não como disciplina, mas sim como uma área de estudo em que convergem temáticas do interesse de pesquisadores de diferentes disciplinas, em uma ação que caracterizamos como inter/transdisciplinar. Justificando o desenvolvimento de uma LA voltada para questões sociais, o autor destaca que:

A LA tem de mudar, a menos que queiramos trabalhar isoladamente, seguindo roteiros investigativos que claramente não são muito elucidativos para nos ajudar a compreender a complexidade das questões que nos confrontam no cotidiano. Esse roteiro aqui tem a ver com o modo como construo o objeto de pesquisa de forma a pensar uma LA com algo a dizer à vida social contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

O referencial bibliográfico apresentado aqui baseia-se em estudos recentes de especialistas das áreas que investigam as emoções, destacando-se um subtítulo para os fatores emocionais no contexto escolar e outro subtítulo para o estudo da competência socioemocional, buscando apoio em diversas teorias. Também traremos um subtítulo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que enfatiza a competência socioemocional. Por último, teremos um subtítulo sobre a influência que a Covid-19 teve na organização educacional.

3.1 O Fator emocional e o contexto escolar

O que são as emoções? Está é uma pergunta difícil para um leigo responder por conta das questões psicológicas e fisiológicas envolvidas. Podemos afirmar que uma emoção é o que estamos sentindo conforme as reações somáticas que temos. Um leigo pode dizer que as emoções são uma série de “coisas” como a alegria, o medo e a inveja, conceitos que surgem no pensamento, conforme a experiência. Outrossim, podemos dizer que o cérebro é quem controla as emoções, fazendo que o sistema nervoso responda a seus estímulos. Uma explicação sucinta do quão difícil é definir as emoções e de como elas envolvem os órgãos de nosso corpo encontramos em James (2013). O autor diz que:

Os fisiologistas que vem explorando tão diligentemente as funções do cérebro, durante os últimos anos, têm limitado suas tentativas de explicação para as performances cognitivas e volitivas. Dividindo o cérebro em centros sensoriais e motores, eles viram sua divisão como um paralelo exato da análise feita pela psicologia empírica das partes perceptiva e volitiva da mente em seus elementos mais simples. Mas o âmbito *estético* da mente, seus desejos, seus prazeres e dores, e as suas emoções têm sido tão ignorados em todas essas pesquisas que somos tentados a supor que, se fosse pedida ao Dr. Ferrier ou ao Dr. Munk uma teoria em termos cerebrais desses fatos mentais, ambos poderiam responder que não tinham ainda pensado no assunto, ou que achavam tão difícil formular hipóteses distintas que, para eles, isso estava entre os problemas para o futuro, apenas para ser retomado após os mais simples do presente terem sido definitivamente resolvidos (JAMES, 2013, p. 96).

As emoções dirigem todas as atividades humanas para as mais diversas situações: fazer escolhas, cozinhar, escrever um texto ou praticar um esporte são atos evadidos de diferentes manifestações emocionais. Ter o domínio das emoções é fator decisivo para que as atividades educacionais e de outras áreas aconteçam de forma plena. Segundo Miguel (2015), as pessoas pensam que são os eventos interiores que originam as expressões emocionais, porém destaca, baseado em James (1890), que os seres humanos são estimulados externamente e o organismo, ao perceber o estímulo (com o movimento das vísceras), reage a ele.

De acordo com Tomaz e Giugliano (1997, p. 410), “[...] a emoção está intimamente associada à memória; ou seja, ao contexto em que é adquirida na experiência individual”. Experiências traumáticas são exemplos de como fatores

externos influenciam as emoções: a lembrança de um período difícil da vida faz com que os nervos de muitas pessoas fiquem tensos. “[...] as emoções padrão explicam-se em função de uma tendência pré-estabelecida, inata, à descarga nervosa, que pode ser atrelada a muitas coisas novas” (TOASSA, 2019, p. 341). Ou seja: tudo o que se refere às nossas emoções tem a tendência de se conectar às reações de nosso corpo conforme um estímulo.

Fonseca (2016, p. 370) destaca que “a emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana”. Assim, a cognição anda de mãos dadas com a emoção e, a partir dessa afirmativa, depreendemos que o desenvolvimento do aprendizado precisa considerar as manifestações emocionais durante o processo em que o estudante desenvolve seus conhecimentos.

Desde os tempos remotos até hoje, cabe ao homem ter o domínio sobre as emoções para realizar atividades voltadas para o intelecto. Nesse ínterim, as relações socioafetivas criam laços estreitos, o que é importante para o contexto escolar:

A aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente, só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada, o que só por si integra emoções e cognições, leitura de faces e de mentes, exibição de sinais não verbais e corporais de tristeza, alegria, desgosto, surpresa, zanga, medo, etc (FONSECA, 2016, p. 370).

Subentende-se que não se concebe o desenvolvimento estudantil sem a devida aos discentes. Em relação ao ensino remoto, um ambiente familiar que proporcione segurança para o aprendizado complementa o equilíbrio necessário para a mente:

Primeiramente, as relações familiares são de extrema importância para a formação do indivíduo, no que diz respeito à base de relacionamentos que sustentam o processo educacional. [...] Pais ou cuidadores conscientes propiciam um ambiente que possibilita a interação dos estudantes com a escola (SOUZA ET AL., 2020, p. 384).

Por experiência docente, podemos afirmar que a ausência de professores e colegas de sala de aula acaba trazendo maiores dificuldades no momento de

resolver as atividades das disciplinas. O medo de cometer erros que prejudiquem o desempenho escolar é uma hipótese provável de um possível gerador de emoções negativas que afetam o sistema nervoso discente.

Ao citarmos o medo como possível causa da insegurança do aluno ao adentrar o ambiente virtual de aprendizagem, podemos lembrar que ele é o maior grau de nossas desavenças emocionais, sendo o ápice, o medo da morte (o que demonstra o quanto é grave a pandemia de Covid-19 para as emoções). De acordo com Vanier (2006):

Alarme, acovardamento, angústia, ansiedade, apavoramento, apreensão, assombro, aversão, cagaço, azar no jogo, covardia, desassossego, desbrío, enlouquecimento, fobia, ódio, raiva, horror, inquietação, inquietude, medo, pânico, paúra, pavor, pusilanimidade, receio, repulsa, sobressalto, susto, temor, terror, tremor, etc. O vocabulário do medo é imenso, e o campo semântico que constitui é muito rico e, curiosamente, discrimina muito pouco (VANIER, 2006, p. 286).

Demos destaque ao medo nessa parte porque acreditamos que a ideia que o termo traz é universal e é o gerador da angústia que habita em nossa mente, o que acaba desencadeando tensão em nossos nervos, nos causando diversas manifestações corporais:

A angústia tem com o nosso corpo a mais estreita vinculação, como nos é mostrado pela etimologia (do latim *angustia*): designa um mal-estar psíquico, mas também físico – sensação de aperto na região gástrica, de bolo na garganta, com palpitações, palidez, impressão de que as pernas vacilam, dificuldade para respirar, em suma, a angústia afeta o corpo (VANIER, 2006, p. 286).

Dentro do contexto educacional pandêmico, a angústia se fez presente, pois estudar isoladamente, sabendo dos riscos que a contaminação apresenta, aumentaram as incertezas sobre a imprevisibilidade do amanhã:

Lidar com a imprevisibilidade do dia de amanhã, não sabendo o que este será, é uma característica do existir humano, apesar de termos a ilusão de que vai ser do jeito que planejamos ou desejamos. A condição humana da temporalidade, representada mais de perto pelas angústias da morte ou do adoecimento, se desvela na vivência grupal (HERINGER E SOUZA, 2006, p. 66).

A citação acima enfatiza que a vivência em grupo ajuda a trabalhar a mente para a imprevisibilidade do amanhã. A troca de experiências entre os diferentes alunos nos espaços proporcionados pela escola, a conversa com o professor e outras pessoas que frequentam esses espaços proporciona aos estudantes do ensino médio a semelhança com a realidade social que ele vai encontrar ao sair da escola quando estiver outros recintos.

Acreditamos que é necessário sempre a existência do diálogo entre os estudantes e professores. De acordo com as palavras de Reis (2012, p. 640), o diálogo “[...] pressupõe a interação entre sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada um expresse seus pontos de vista, reconhecendo a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos [...]”.

Considerando e compreendendo a atual situação de isolamento e sabendo da importância da tecnologia que proporciona os encontros *on-line* das turmas escolares, é necessário destacar a interação como gerador de aprendizagem, pois:

[...] a utilização de plataformas que viabilizem a interação do aluno com o conteúdo é necessária, de forma a não adquirir o caráter totalmente expositivo nas aulas. Sem a interação entre os membros envolvidos, o aluno torna-se um receptor meramente passivo das informações, o que atrapalha na formação do pensamento crítico (MAGALHÃES *et al.*, 2020, p. 5).

Sabemos que a interação necessária entre professor e alunos é uma forma de inserir os estudantes no processo de ensino/aprendizagem remoto. Interagir é a chave quando “[...] vemos professores e educandos vivendo uma fase marcada por dificuldades, incertezas e ausência de valores humanistas” (RÊGO E ROCHA, 2009, p. 137). Na perspectiva estudantil, o agir em sala de aula *on-line* durante a fase de isolamento social talvez seja uma forma de o estudante não se sentir frustrado, todavia é difícil pelos diversos fatores que envolvem a educação remota.

Tudo o que se refere a essa fase de pandemia em relação a qualquer atividade feita pelo corpo discente envolve instintos emocionais intensos para os quais é necessário refletir antes de agir. Partindo desse pressuposto, a reflexão sobre o emocional do estudante é necessária porque ela pode criar mecanismos de amenização de conflitos:

É a reflexão que possibilita vermos a dinâmica emocional, ao descrever o que se vive no fluir contínuo da experiência. Se olharmos o nosso emocional, de maneira reflexiva, podemos atuar coerentemente com ele podemos mudar de domínio de ação, se assim o desejarmos. Além disso, ao dar-se conta de nossa conduta, abrimos espaço para uma atitude responsável (ARAGÃO, 2008, p. 296).

As emoções são adaptativas e podemos citar, como exemplo, a divisão de atenção que a criança recebe nos primeiros anos escolares. Essa atenção é dividida com outros estudantes e vai até ao último ciclo de estudos. É fato que na escola há a organização de diferentes grupos, levando o individualismo a perder um pouco da essência, restando ao estudante adaptar suas emoções para se juntar a um grupo, mesmo contra sua vontade:

As emoções são adaptativas porque preparam, predispõe e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução. As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto (FONSECA, 2016, p. 366).

A escola, ao colocar um ser humano em formação em um conjunto com outros seres humanos, parte do princípio de que a afetividade resolverá alguns problemas adaptativos. Assim, não cabe ao professor somente explicar as matérias durante os bimestres, tendo total domínio do que ensinar:

O professor maneja uma teia de complexidades na relação com estudantes, com os quais ele interage no ambiente escolar. O conhecimento e o domínio da matéria a ser ministrada certamente constituem a base da aprendizagem; entretanto, o resultado qualitativo desse processo não prescinde das relações de afetividade, do contexto ecológico e do tipo de mediação que ele estabelece com os escolares (SOUZA *et al.*, 2020, p. 385).

O contexto ecológico do ensino remoto pode apresenta-se para muitos estudantes como ambiente frio, o que acaba dificultando o equilíbrio das emoções necessárias para o aprendizado por conta de diversos fatores. Se distrações durante o processo de ensino e aprendizagem surgirem, resta ao professor o diálogo com o aluno, levando em consideração o respeito de ambas as partes.

Em relação ao ensino remoto, Charczuk (2020) destaca que há pressupostos teóricos conceituais em que as ações didático-pedagógicas estão sustentadas, articulando-se aos recursos digitais e suas maneiras de utilização, orientando também as ações entre os agentes da cena educativa. Porém, o papel do professor vai além dos pressupostos em que se organizam as ações didático-pedagógicas das escolas, cabendo a ele reconhecer diretamente quais os problemas que o estudante está enfrentando. Devemos lembrar também do papel dos pais, que é a contraparte da relação professor-estudante, restando às escolas reconhecer quais famílias têm mais condições de acompanhar o desenvolvimento do estudante e quais carecem de mais atenção. Segundo Dias e Pinto:

No momento atual, muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online [...] são questões a serem levadas em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia (DIAS E PINTO, 2020, p. 547).

Na pandemia, acreditamos que, quando se trata do ensino, uma maior aproximação entre a família de um lado e a escola – mais especificamente o professor – de outro lado, se não traz o mesmo clima de confiabilidade das aulas presenciais, ao menos se aproxima do adequado. Esse contexto, em que a confiança equilibra as emoções de ambas as partes vai de encontro ao que destaca a citação abaixo:

A educação surge, então, como possibilidade imprescindível à humanidade, para construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, valorizando disciplinas, voltadas para o conhecimento de si mesmo, mediado pelo exercício de autocrítica e da ética, no sentido de manter a saúde física e mental dos sujeitos, e conhecimento do meio ambiente natural, para preservá-lo (RÊGO E ROCHA, 2009, p. 141).

O fato de o professor entrar em contato com o estudante, mesmo que não seja um encontro presencial em que eles estejam frente à frente, replica atitudes que envolvem principalmente uma das emoções mais importantes que citamos aqui: a confiança. Ao tratar de confiança, supomos que ela não é considerada uma emoção para muitas pessoas, mas sim um misto de sentimentos que envolve a segurança.

Segundo Lima *et al.* (2002), a confiança é um mecanismo que controla a vida econômica e social de um indivíduo, recebendo bastante atenção dos estudiosos nos últimos tempos. Já para Dammert (2014), a confiança é um dos principais pilares para a vida social, sendo que sem ela ocorre o desenvolvimento do autoritarismo, da fragmentação e da violência por conta da perda de interesse dos indivíduos em relação a outros indivíduos e instituições.

Levando em consideração a confiança como um misto de emoções positivas, que fazem com que as atividades escolares programadas pelos professores sejam realizadas por parte do estudante, destacamos as seguintes palavras:

A reflexão em torno da instalação de ambiente de confiança nas organizações tem como fim demonstrar alternativas para lidar com a complexidade do contexto e reduzir a sensação de vulnerabilidade do homem na vida social, em especial nos relacionamentos interpessoais, favorecendo sua capacidade de ação e estimulando a contribuição para um processo de trabalho cooperativo (FISHER E NOVELLI, 2008, p. 70).

Tal fato leva em conta a cooperação que surge através do diálogo, sendo um exemplo as conversas com colegas de turma por meio de celulares. É o que podemos considerar como “trabalhar em grupo”, em um tempo no qual as autoridades em saúde pública indicam como prevenção para a Covid-19 o distanciamento social.

Ao trazermos à baila, nessa parte do texto, algumas das principais emoções, argumentamos mais uma vez a favor da validação dos fatores emocionais juntos à cognição, como duas faces da mesma moeda. Sabemos que a emoção é um fenômeno complexo mais voltado para a subjetividade e, por conta disso, se torna mais difícil de mensurar, porém, de acordo com Fonseca (2016, p. 372),

A emoção e a cognição juntam-se para produzir aprendizagem, exatamente porque a emoção emanada do organismo, ou seja, do corpo (múltiplas sensibilidades) e da sua motricidade (múltiplas motricidades) por interação com o envolvimento, gera uma multiplicidade de fenômenos psíquicos complexos, a importância das emoções e da afetividade nas aprendizagens é obviamente inquestionável.

Outro exemplo que aponta o afeto e emoção como contraparte da racionalidade no contexto escolar, apresenta-se na citação abaixo:

Afeto, emoção e racionalidade são dimensões cognitivas [...]. Sob o prisma da teoria da enação, emoção e afeto são fundamentalmente ações corpóreas que co-emergem como relações de acoplamento entre o corpo e o meio. Neste sentido, a racionalidade é tão cognitiva quanto as ações e os afetos (CARVALHO ET AL., 2019, p. 178 apud VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993; KASCHAK *et al*, 2009).

Qualquer emoção surge no cérebro e dele vai diretamente para outras regiões do corpo, sendo assim, muitas delas “[...] refletem-se no funcionamento do indivíduo como um todo tanto de maneira positiva quanto negativa” (GIMENEZ E BERVIQUE, 2006).

Espiridião-Antonio *et al.* (2008, p. 58), apresenta a organização das manifestações emocionais como “sistemas das emoções”. De acordo com o autor, esses sistemas

[...] parecem estar organizados em rede; nestas não existem componentes morfofuncionalmente regulatórios mais pronunciados, ou seja, todos os elementos exercem papéis regulatórios semelhantes entre si. Pode-se, então, compreender que tais sistemas dependem da integração de seus componentes de uma forma complexa, não hierárquica, a qual necessita ainda ser bem mais explicada.

Destacamos aqui que estamos enfatizando a descrição das emoções de forma interna, “de dentro do corpo” para jogar uma luz sobre seu funcionamento enquanto sistema complexo na tentativa de demonstrar, de acordo com a citação acima, o quanto as integrações que fazem parte desses sistemas cooperam entre si e, a partir disso, nos concentrar nos principais fatores emocionais envolvidos com a educação escolar.

Os fatores emocionais básicos voltados para as questões educacionais também são explicados pelos conceitos de punição e recompensa, como demonstra a citação abaixo:

As emoções mais “primitivas” e bem estudadas pelos neurofisiologistas – com a finalidade de estabelecer suas relações com o funcionamento cerebral – são a sensação de recompensa (prazer, satisfação) e de punição (desgosto, aversão), tendo sido caracterizado, para cada uma delas, um circuito encefálico específico (ESPERIDIÃO-ANTONIO *et al.*, 2008, p.58).

As sensações de recompensa e de punição são um resumo do que pode desencadear diferentes emoções no estudante e também descrevem como funcionam as estratégias de ensino/aprendizagem da educação tradicional quando se trata da performance estudantil, o que pode ocorrer também na situação de ensino remoto.

O que essas estratégias ainda utilizadas por muitos professores insistem em não mostrar a eles é que cada estudante apresenta uma forma de desenvolvimento de aprendizado, a qual a recompensa pode até incentivar à disposição do indivíduo para os estudos, mas não funciona de forma geral.

Quando se trata mesmo de punição, sabemos que dentro do que engloba o significado do termo, há diversas emoções como o medo, a sensação de fracasso e a timidez. Há quem defenda a punição. Neto e Mayer (2011) dizem que os analistas de comportamento que argumentam a favor do uso da punição citam que os efeitos da mesma refletem no comportamento e não no indivíduo contrapondo-se ao que Skinner (1968/1972) descreve como fenômeno que gera inibição e esquiva no contexto de ensino.

Concordamos com Bem *et al.* (2019, p. 174) que apontam que “A melhor maneira de almejar um bom aprendizado é modelar o comportamento de forma diferencial [...]” o que nos faz argumentar a favor do diálogo entre o professor e estudante enquanto meio de motivação do aluno para a continuidade dos estudos “pois cada ser é único e cada um tem uma história de contingências diferentes” (*idem*).

Dentro da perspectiva que nos permite ver a especificidade comportamental de cada indivíduo com cuidado “[...] pode-se ver que se torna imprescindível fazer a análise funcional de cada aluno para saber suas falhas e suas habilidades” (BEM *et al.*, 2019, p. 174). Assim, temos consciência que, analisando a estrutura das escolas públicas em termos de políticas essenciais para a manutenção do ensino, é necessário a presença de um psicólogo nas secretarias de educação que atenda essas escolas.

Em relação ao acompanhamento da vida estudantil de cada aluno e do direito que cada um deles tem de uma educação de qualidade, a escola federal que foi parceira dessa pesquisa fornece serviço de assistência social, que doa bolsas com finalidades diversas, e o serviço de acompanhamento de saúde, dentre eles o

acompanhamento psicológico. A respeito desse acompanhamento – ao qual englobamos em atos de serviço social – podemos destacar que:

As ações protagonizadas pelo serviço social contribuem, sobretudo, para proporcionar o devido encaminhamento aos serviços sociais e assistenciais, que muitas vezes são necessários aos alunos da rede pública, contribuindo para a efetivação do seu direito à educação. As intervenções possibilitam identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional, tais como evasão, baixo rendimento, comportamentos agressivos, de risco etc (DENTZ E SILVA, 2017, p. 700).

Acredita-se que o impacto trazido pela Covid-19 dimensionou ainda mais os problemas de cunho social que afetam o ensino/aprendizagem por conta do isolamento e das atividades remotas, entre esses problemas

A presença de transtornos mentais, sofrimento psíquico e alterações do sono exercem reconhecidos efeitos negativos no cotidiano e na qualidade de saúde e de vida das pessoas, contribuindo com percentual relevante de anos vividos com incapacidades. Transtornos mentais podem se agravar ou constituir fatores de risco para doenças crônicas e doenças virais, além de influenciar a adoção de comportamentos relacionados à saúde (BARROS *et al.*, 2020, p. 2).

Diferentes emoções acabam aflorando no estudante cotidianamente, o que faz com que muitos profissionais também recorram à soluções advindas do estudo da inteligência emocional, que reconhece diferentes habilidades cognitivas envolvidas com os fatores emocionais. Bueno *et al.* (2006, p. 305) apresenta uma justificativa coerente para considerar a I.E. (inteligência emocional), dizendo que

O nível de percepção, avaliação e expressão da emoção abrange desde a capacidade de identificar emoções em si mesmo, em outras pessoas e em objetos ou condições físicas, até a capacidade de expressar essas emoções e as necessidades a elas relacionadas, incluindo a capacidade de avaliar a autenticidade de uma expressão emocional, detectar sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação.

A capacidade de prever diferentes emoções orientaria um melhor planejamento das atividades docentes de antemão, e a consideração das descobertas oriundas do estudo da inteligência emocional auxilia para isso por conta que “[...] embora a IE tenha sido concebida como uma habilidade, que abrange o

processamento cognitivo da informação afetiva e emocional, ela também foi definida como envolvendo muito mais que habilidades como perceber, assimilar, entender e gerenciar emoções” (WOYCIEKOSKI & HUTZ, 2009, p.4).

Entender e gerenciar as emoções pode soar como algo complexo e impossível, todavia cabe à escola fazer com que o estudante sinta-se confortável ao frequentar as diferentes disciplinas que compõe a grade curricular. Com isso, podemos complementar que as emoções “[...] são multidimensionais e envolvem fenômenos subjetivos, biológicos, sociais e geralmente há um propósito. Entretanto, nenhuma dessas dimensões em separado é capaz de definir adequadamente a emoção” (CEZAR E VASCONCELOS, p. 7, 2016).

Em relação à inteligência emocional e como trabalhar com ela, podemos destacar que:

A Inteligência Emocional faz parte das características humanas, sendo um fator inerente à personalidade, podendo sofrer influência do meio ao qual está inserido. O ser humano é capaz de criar ou transformar certas relações que estejam se desenvolvendo negativamente em algo positivo [...] (GUIMARÃES *et al.*, 2020, p. 3).

Em se tratando de pandemia, as considerações a respeito do meio em que o aprendizado acontece ganham destaque pois, nesse período, não existe mais a escola enquanto meio, e sim o computador inserido em algum ambiente da casa. Por conta disso, pode acontecer dos estudantes não se sentirem à vontade em uma suposta aula em que o professor “exija” que eles liguem as câmeras de computadores e celulares para fazer a frequência em aula no *Google Meet*.

Baseamos nossa fala acima em Guizzo *et al.* (2020, p. 5) quando dizem que “Sem as escolas, tem-se a impressão de que o mundo parou. E a vida tem esta habilidade: de mostrar que o impensável e o improvável acontecem e que nossos horizontes de ação podem ser limitados.” Sem as atividades realizadas na escola, surge uma pergunta: como estabelecer prazos de entrega de atividades e enviá-las toda a semana de casa sem que o acúmulo de atividades e trabalhos provenientes de todas as disciplinas afetem os fatores emocionais que prejudicam a atenção redobrada que o estudante precisa ter para continuar estudando?

Pressupõe-se que o acúmulo de atividades limita as ações dos estudantes no ensino remoto, sugerindo períodos de angústia e medo, por conta da impossibilidade de realizar a entrega dessas atividades no período pedido pelo professor. Com isso, o surgimento de uma variedade de emoções pode culminar com a paralização das atividades realizadas pelos estudantes por conta do *stress* envolvido.

Falar de emoções, considerando esses fatores, torna-se complicado no ensino remoto porque a Covid-19, doença que pode levar ao óbito, preocupa pais, estudantes e professores envolvidos no processo educacional. A respeito da Covid-19, Macedo *et al.* (2020) citam que doenças infectocontagiosas já acontecem há muitos anos e não são resultado de paranoias, entre os exemplos temos cólera, gripe espanhola, peste bubônica e AIDS. Porém, como advento da internet, surgiram informações, muitas vezes sensacionalistas.

A tecnologia digital facilita a propagação de notícias não verídicas, sendo informações veiculadas nos aplicativos de conversa e redes sociais. No caso do Coronavírus, por exemplo, o tratamento precoce no Brasil e em alguns países foi incentivado por autoridades que não pertencem à área da Medicina, mesmo quando o Ministério da Saúde recomendava às pessoas o isolamento e uso de máscaras, antes do surgimento da vacina:

Os efeitos psicopatológicos, associados à quarentena e ao isolamento social, são agravados quando a pessoa possui algum antecedente psiquiátrico prévio, em especial a ansiedade, o que pode aumentar a incidência de estresse pós-traumático. [...] Além disso, podem ocorrer em pessoas previamente sadias, por estarem relacionados aos seguintes aspectos: duração do período de isolamento social, medo de infecção, frustração e tédio, suprimentos inadequados, informações inadequadas, situação financeira/econômica e estigma sobre a situação vivenciada (RODRIGUES *et al.*, 2020, p.3).

Sabemos que para diminuirmos a ansiedade e outras manifestações emocionais negativas, devemos levar em conta estudos especializados que podem surgir em diferentes áreas ligadas às emoções. Por isso, a presente pesquisa refere-se à educação em tempos de pandemia, mais especificamente das diferentes manifestações emocionais em tempos de pandemia. Assim, iremos destacar na próxima parte do texto estudos ligados às competências socioemocionais.

Em se tratando de competências socioemocionais, elas são consideradas habilidades não cognitivas. De acordo com Marin *et al.* (2017) a palavra

socioemocional refere-se às habilidades emocionais que são formadas através de relações interpessoais e afetivas. No contexto da pandemia, urge uma interação maior para atividades desenvolvidas à distância, assim como a consideração das múltiplas habilidades que são inatas aos estudantes. Isso nos remete à Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, que consideram a capacidade do indivíduo em resolver problemas com as habilidades que ele possui, mentalmente e fisicamente:

A teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1997), sinalizou que a cognição humana era composta por diversas e independentes facetas entre as quais há uma relação de interdependência entre duas ou mais delas. [...] Compõe a Teoria das Inteligências Múltiplas as inteligências: linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista [...] (MARIN *et al.*, 2017, p. 93).

Por que levar em contas a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner é importante para as emoções oriundas dos estudantes? Pressupõe-se que, com o desenvolvimento dessas inteligências, surge a possibilidade de uma “regulação” emocional que auxilia o indivíduo a motivar-se em frente às adversidades, o impulsionando a ter persistência ao fazer o que gosta. Ao utilizar como exemplo o ensino de língua inglesa, levando em conta as múltiplas inteligências, percebemos quais estudantes irão desenvolver as habilidades necessárias para o aprendizado do idioma.

A regulação emocional está presente nas possíveis reações que estudantes podem ter quando cometem algum erro no momento em que respondem uma atividade nas quais as respostas não estão de acordo. Talvez erros constantes possam desestimular o progresso do aprendizado. Por isso a importância de se considerar as competências socioemocionais na organização escolar, ainda mais em um momento em que a palavra “ausência” ganha contornos maiores de significado.

Antes de iniciarmos a próxima parte desse capítulo, gostaríamos de lembrar que as habilidades socioemocionais são desenvolvidas durante várias fases da vida. O próximo subtítulo terá a contribuição de estudiosos que escreveram textos recentes sobre inteligência emocional e competências socioemocionais, assim como de autores que escreveram artigos com temas voltados para fatores emocionais que afetam o aprendizado durante a pandemia. Não podemos desvincular as duas

temáticas por conta do objetivo de investigar o ensino remoto pela ótica do estudante.

3.2 As competências socioemocionais e o ensino remoto

A consideração das competências socioemocionais no ensino/aprendizagem se constitui de etapas nas quais há a aquisição e prática de habilidades relacionadas à interação interpessoal e ao cuidado com o outro (MOTTA E ROMANI, 2019). O propósito de se considerar as competências socioemocionais no ensino vai ao encontro do que a educação considera o aceitar as diferenças do próximo e não dar ênfase a aspectos pessoais que possam atrapalhar a relação com os entes que fazem parte da escola.

Podemos citar exemplos de práticas que podem afetar o desenvolvimento intelectual e afetivo: o *bullying*, os problemas familiares, a falta de materiais para estudo e outros que ocorrem constantemente. Quando falamos de competências socioemocionais é necessário lembrar que elas são fatores oriundos da inteligência emocional que, segundo Rêgo e Rocha (2009), é uma exigência necessária para educar a emoção, buscando tornar um indivíduo apto a lidar com medos, frustrações e angústias.

Desde o momento em que nascemos, acontecimentos diversos surgem diante de nós e eles acabam desencadeando uma série de emoções. A partir daí, nosso comportamento pode se manifestar de diversas formas, o que pode ser percebido por outro indivíduo. O problema está nas manifestações emocionais negativas: ter inteligência emocional para trabalhar as frustrações sem demonstrar ressentimentos é algo difícil para muitos. Mas o que seria a inteligência emocional segundo as palavras de especialistas?

Encontramos uma conceptualização do que seja Inteligência Emocional em Gonzaga e Monteiro (2011, p. 225 apud SALOVEY E MAYER, 1990, p. 189), mostrando que, dentro dessa definição, há diferentes concepções teóricas direcionadas ao estudo da IE. Segundo eles, a Inteligência Emocional é:

[...] “a capacidade do indivíduo monitorar os sentimentos e as emoções dos outros e dos seus, de discriminá-los e de utilizar essa informação para guiar o próprio pensamento e ações”. Desde então, um grande número de publicações científicas surgiu para ampliar a conceitualização relacionada ao tema, modificar pressupostos existentes ou contextualizar a IE em outras interfaces psicológicas.

O fato de um indivíduo ter informações emocionais a respeito do outro faz com que o ser humano possa se relacionar obedecendo etapas dentro dessa interação, como escolher bem as palavras que for utilizar em uma conversa e saber ouvir: tal acontecimento é característico da Inteligência Emocional. O interesse que muitos estudiosos da educação têm sobre a IE se concentra no pressuposto de que controlar as emoções negativas leva o estudante a possuir um melhor desempenho dentro da carreira estudantil. Para os leigos, quem controla as próprias emoções tem sucesso em qualquer atividade social:

Por que as pessoas tem se interessado tanto pela chamada ‘inteligência emocional’? Ao que parece, a resposta está relacionada com a suposição de que as pessoas com melhor gerenciamento das próprias emoções são aquelas que provavelmente são mais bem sucedidas no mercado de trabalho e apresentam melhor qualidade de vida. Numa época altamente tecnológica e competitiva, mas com baixo nível de emprego, o investimento na IE surge como uma alternativa promissora para aumentar o potencial de empregabilidade, se não o próprio pelo menos o dos filhos (ROBERTS *et al.*, 2002, p. 77).

Partindo da citação acima, podemos especificar a temática do equilíbrio emocional para o contexto do ensino remoto, onde o isolamento acabou contribuindo para criar situações em que as emoções negativas aparecem constantemente. Para isso, é necessário embasar-se em estudos da Psicologia, que se destaca enquanto ciência na qual há áreas em que as competências socioemocionais são estudadas e/ou desenvolvidas.

Justo e Andretta (2020, p. 105 apud JUSTO, SANTOS E ANDRETTA, 2017) citam áreas importantes que desenvolvem estudos sobre o tema das competências socioemocionais, destacando-se pesquisas voltadas para a Psicologia com ênfase na prevenção, onde surgem prognósticos de como lidar com possíveis conflitos emocionais previamente. Segundo os autores, “As competências socioemocionais têm sido estudadas por áreas da Psicologia do desenvolvimento e de prevenção e

promoção de saúde, sendo um conceito amplamente utilizado no desenvolvimento de programas de prevenção em escolas”.

Dentro da Psicologia, há outras áreas de estudo que desenvolvem pesquisas sobre a mente humana. Elas se destacam por contribuições dentro do campo educacional há bastante tempo, por exemplo no desenvolvimento de teorias comportamentais. Muitos dos resultados dessas pesquisas se voltam para a relação professor/aluno em sala de aula e para a relação entre outros componentes da instituição escolar como pais, coordenadores e gestores.

Ao se tratar de teorias voltadas para o fazer educacional, devemos lembrar que muitas são inseridas nas instituições escolares, entrando em pauta por conta de políticas públicas para a melhoria do ensino nas escolas de responsabilidade do município, estado ou governo federal. Em relação ao surgimento dessas teorias para o contexto escolar:

De uma maneira geral, políticas e práticas de educação se baseiam em concepções que se nutrem das teorias gestadas nos diferentes campos de conhecimento: as teorias de desenvolvimento humano, advindas da psicologia, e as teorias da educação que provêm da filosofia e da pedagogia, da sociologia, e da antropologia, aliadas ao conhecimento produzido em áreas como biologia, neurociência e linguística que fornecem as bases sobre as quais se cria conhecimento que subsidia a formação de educadores, a formação de políticas e a fundamentação de práticas de ensino (SMOLKA *et al.*, 2015, p. 221).

Competências socioemocionais podem ser consideradas no desenvolvimento educacional realizado nas instituições de ensino quando o acompanhamento dos estudantes junto com suas famílias facilita o direcionamento das atividades extraescolares realizadas para a melhoria da qualidade do aprendizado. Subentende-se que essas competências socioemocionais vão de encontro aos problemas relacionados ao rendimento escolar.

Em se tratando do acompanhamento educacional por causa das emoções discentes, pressupõe-se que há o perigo do surgimento de conformismo em alguns estudantes, com a hipótese de se justificar o baixo rendimento escolar com emoções negativas não comprovadas. Sobre tal asserção, Ciervo e Silva (2019, p. 396) citam o seguinte:

Acreditamos que, ao fomentar a ideia de que uma educação com pressupostos emocionais possa resolver problemas como obesidade, *bullying*, satisfação com a vida, depressão, desigualdades sociais, etc., esmaece, de forma contundente, a função essencial do processo de escolarização que é, nas palavras de Young (2016), uma forma de estabelecer uma relação com o conhecimento que possibilite ao aluno avançar para além do cotidiano.

Não se rechaça tal hipótese, porém acreditamos que a inserção de competências socioemocionais é uma forma de valorizar estados mentais e fisiológicos como elementos importantes para a educação, o que é comprovado cientificamente, segundo Santos *et al.* (2018, p. 6):

[...] o resultado de uma série de estudos, conduzidos pelas mais diferentes áreas de conhecimento, têm demonstrado que indivíduos com altos níveis de desenvolvimento socioemocional apresentam, dentre outros resultados, maiores indicadores de bem-estar, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação nos relacionamentos interpessoais (Eisenberg, 2006; Guerra & Bradshaw, 2008; Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006; Lopes, Salovey, Coté, Beers & Petty, 2005), assim como indicadores da vida em geral (Lipnevich & Roberts, 2012).

Cotidianamente, agir de maneira irracional, para muitas pessoas, é a resposta que aparece à primeira vista para situações que necessitam de concentração e não são realizadas da forma como elas desejam. Segundo Goleman (2011) o que é intrigante a respeito do poder das emoções na vida mental é justamente a facilidade de fazer as pessoas agirem de forma irracional para posteriormente se arrependem. O autor exemplifica bem a afirmativa acima com a seguinte situação:

Vejam, por exemplo, uma jovem que dirigiu duas horas até Boston, para fazer um *Brunch* e passar o dia com o namorado. Na lanchonete, ele lhe deu de presente uma coisa que ela vinha querendo havia meses, uma gravura rara, trazida da Espanha. Mas a alegria dela acabou quando sugeriu ao namorado que, depois dali, fossem ver um filme que estava louca para ver. Ele a chocou quando disse que não podia passar o dia com ela, pois tinha um treino de *softball*. Magoada e incrédula, ela se levantou em prantos, deixou a lanchonete e, num impulso, jogou a gravura na lata de lixo. Meses depois, contando o acidente, não é de ter saído que ela se arrependia, mas da perda da gravura (GOLEMAN, 2011, p. 46).

Exemplos parecidos de arroubos emocionais encontramos também na vivência em sala de aula: por exemplo, na divisão de grupos para apresentação de seminários, quando os temas não são bem recebidos por alguns componentes dos

grupos ou quando há questionamentos sobre a correção de alguma prova. Para esses casos, as emoções variam e podem gerar excessos comportamentais. Nesse ínterim, surge a importância do reconhecimento da diferença entre inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal que, de acordo com Gonzaga e Monteiro (2011), são inteligências relacionadas, pois quem fica atento aos próprios sentimentos é capaz de entender os sentimentos dos próximos.

Ao se tratar das habilidades socioemocionais, os traços de comportamentos subjetivos se destacam em relação aos acordos de comportamentos grupais necessários para a convivência em sala de aula, entretanto, os dois tipos de comportamento geram ações que se complementam. Se há excesso constante em sala de aula nas relações interpessoais causado por um ou mais indivíduos, que não se resolve através do diálogo, subentende-se a importância da ajuda de um psicólogo. “Sendo assim, a inclusão da Psicologia no ambiente escolar possibilita a realização de intervenções, especialmente de atividades de prevenção que auxiliem no desenvolvimento emocional dos alunos” (TESSARO E LAMPERT, 2019, p. 2). Para evitar “preconceitos”, podemos reforçar que

O conceito de prevenção em Psicologia Escolar não se refere ao ajustamento e adequação de situações e comportamentos, tidos como inadequados, a padrões aceitos socialmente, pois esse posicionamento favorável ao controle social, exercido a partir da padronização de comportamentos e atitudes, desconsidera a característica histórica e social de cada indivíduo. A intervenção preventiva proposta contemporaneamente pela Psicologia Escolar pretende contribuir para que aconteçam reformulações pessoais e institucionais no sentido de oportunizar, aos atores envolvidos, transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2009, p. 654).

Acreditamos que as intervenções dos psicólogos no ambiente escolar, oportunizadas pelos atores da sala de aula, é uma forma da escola ouvir o que está angustiando o estudante, objetivando a melhoria da performance estudantil, pois esses profissionais respeitam as individualidades apresentadas por cada ente escolar, analisando o histórico comportamental de cada um.

O histórico que envolve a política de acompanhamento em escolas públicas de outras esferas governamentais do Brasil, já teve altos e baixos. Por exemplo, a aprovação do projeto de lei 3.688/2000 garantiu o serviço de Psicologia e Serviço Social nas Redes Públicas de Ensino Básico. Na época da aprovação, houve um

salto considerável para uma melhora das relações escolares que envolviam as inteligências intrapessoal e interpessoal. Todavia:

[...] após a aprovação do Projeto de Lei, que garantia a participação de profissionais de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica, a Presidência da República veio a vetá-lo. Com isso, Conselhos Federais de Psicologia e Serviço Social, com diversas entidades da Psicologia e do Serviço Social, mobilizaram-se pela derrubada do veto nº 37/2019 no Congresso Nacional [...] (PORTO *et al.*, 2019, p. 84).

Sabemos que quando há a ausência do poder público em algo que é essencial à população, outras entidades (como associações e sindicatos) podem reivindicar a existência desses serviços junto a seus representantes que atuam no poder legislativo. A ausência da participação de um psicólogo no ambiente escolar, pretendida nesse veto de lei, poderia desencadear problemas que seriam vitais para a escola, como o aumento da evasão, por exemplo.

Segundo Arreguy (2014), a realidade educacional da escola pública aponta a difícil relação entre pedagogos e psicólogos ocasionada por disputas de poder e corporativismo por causa do desconhecimento de que a atuação do psicólogo na escuta das situações desencadeadas na escola ameniza possíveis contratempos em que, por exemplo, o conselho tutelar deve agir, como nos casos de alunos desassistidos pela família. Citamos, para exemplificar, uma parte do texto da pesquisa feita pela autora em uma escola pública do Rio de Janeiro:

Alguns profissionais, mesmo secretários e porteiros, chegaram a “rir na cara” de nossos aprendizes de entrevistadores ao lhes dizerem que não havia sequer um contingente de professores suficientes para atender às turmas, quanto mais psicólogos atuando em escolas públicas regulares (ARREGUY, 2014, p. 235).

A citação acima revela o fato de que trabalhar o equilíbrio das emoções estudantis ainda encontra contratempos surgidos intramuros escolares, nos levando a crer que o entendimento de como funciona as habilidades socioemocionais, por enquanto, é o suficiente para a busca de relações mais saudáveis entre os participantes do universo escolar. Ao se tratar de inteligência emocional, devemos

lembrar que pode soar com um tom utópico as considerações sobre algo complexo como o comportamento humano.

Atualmente, por conta do imediatismo para a resolução de atividades que, antes da virada tecnológica, exigiam mais concentração (como escrever uma carta), a presença do trabalho com as competências socioemocionais se torna fator determinante para uma educação que respeita as limitações dos indivíduos aos quais ela serve:

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido alvo de várias reformas justificadas como essenciais na geração de novas competências e habilidades profissionais. A escola tem sido chamada a responder pelas demandas do mundo do trabalho do século XXI: empreendedorismo, flexibilidade, capacidade de processar e utilizar informações de modo inovador são algumas das características que formam o perfil (semi)formativo do indivíduo contemporâneo (MANFRÉ, 2021, p. 269).

A respeito da sensação de descontrole emocional e do aparente caos que o ensino remoto trouxe como bagagem, podemos nos basear na citação abaixo, que resume essas transformações em decorrência da pandemia:

O governo e a população tiveram que se enquadrar no novo ritmo da vida com a organização do *Home Office*, com o comércio e as escolas fechadas [...] Através da crise pandêmica, houve a instauração de novas crises sendo elas econômicas, psicológicas, educacionais e em todos os sentidos da vida [...] (LUNARDI *et al.*, 2021, p. 02).

Ao se destacar o desenvolvimento de ações de autocontrole voltadas para o comportamento desde a infância, Linhares e Enumo (2020, p. 03) citam que “Os pais precisam ter comportamentos e atitudes promotores de segurança e autonomia das crianças, a fim de desenvolver a capacidade de tomar decisões, assim como assegurar o desenvolvimento de habilidades sociais.” Entre as habilidades sociais mais reivindicadas para esse momento de estudo estão a capacidade de organização de atividades diárias, com a criação de horários, e controle de tempo para a confecção do que exige cada disciplina escolar.

Mudanças de comportamento dentro da rotina surgida no período de isolamento social oriundas da permanência em um mesmo ambiente por um longo tempo justificam a apresentação de mudanças repentinas de comportamento. Esse

fenômeno precisaria ser analisado com mais ênfase pela equipe escolar, talvez se necessário, em mais um ano de aulas remotas por conta da pandemia.

Trazer à presença da tese algo que não estava programado quando a mesma começou a ser esboçada foi necessário, visto que afetou o equilíbrio de todos os envolvidos com a educação. A ênfase na inteligência emocional no presente texto também se justifica por conta da multiplicidade de tarefas escolares que surgiram no ensino remoto advindas da impossibilidade de aulas síncronas³ toda a semana na escola parceira da pesquisa.

Mesmo se não houvesse o surgimento da pandemia na sociedade brasileira, caberia um estudo aprofundado sobre as emoções. “É fácil perceber o quanto a sociedade está doente emocionalmente, cada dia mais são notícias e informações sobre suicídio, depressão, homicídios, separações, brigas, entre outras características evidentes da falta de equilíbrio emocional e de autocontrole” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 02).

Não cabe aos professores e outros indivíduos pertencentes à organização educacional exercerem o papel de pais ou responsáveis pelos estudantes quando se enfatiza a inteligência emocional para melhorar o aproveitamento estudantil durante as atividades realizadas no período pandêmico. Todavia, o contexto para a inserção da inteligência emocional e das competências surgidas de seu estudo criou-se bem antes da pandemia, com o intuito de uma formação que não privilegia somente as habilidades do conhecimento formal, mas também as que envolvem as relações intrapessoais e interpessoais. Desse modo:

A combinação dessas competências se configura numa busca pela formação integral, bem como pela criação de um ambiente escolar humanizado e adequado para o estabelecimento de boas relações, facilitando o aprendizado dos alunos, pois um aluno educado emocionalmente possui maior motivação para aprender (SANTOS *et al.*, 2020, p. 02).

A busca por melhor adequação do aprendizado na pandemia se deve ao fato de o isolamento social não ter um estudo prévio de como os estudantes iam se portar a partir do momento em que eles estivessem em casa, recebendo instruções

³ As aulas das semanas letivas na escola federal no período de ensino remoto eram divididas em uma semana com aulas síncronas e outra com aulas assíncronas.

dos professores. Também não teria como se preparar antecipadamente, pois a população ouviu falar do surgimento da Covid-19 no final de dezembro de 2019 por meio da mídia, e já em março de 2020 todos os estados brasileiros estavam começando a adotar o isolamento social recomendando pela OMS (Organização Mundial de Saúde).

As secretarias da educação só tiveram tempo para organizar um calendário escolar com ensino híbrido depois de praticamente um mês de paralização. O ensino se dividiu entre a impressão de materiais para as famílias de estudantes que não tinham acesso à internet por diferentes motivos e o estudo *on-line* através de plataformas como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Mas, será se era o suficiente?

Em se tratando de ensino, a realidade nos diz é que:

[...] um ano após o início da pandemia em 2020, quase metade dos estudantes do mundo ainda se sentem afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, e mais de 100 milhões de crianças adicionais cairão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura como resultado dessa crise de saúde. Priorizar a recuperação da educação é primordial para evitar uma catástrofe que afetará toda uma geração (DIAS, 2021, p. 566).

Acreditamos que estudar as competências socioemocionais e inseri-las no debate sobre a pandemia e seu conseqüente ensino remoto evita que catástrofes iguais sejam maiores, pois tais competências podem ser um dos caminhos para resolução de possíveis contratempos emocionais, apesar da implementação das mesmas nos planejamentos escolares não trazerem resultados imediatos.

E o que são essas competências? Um exemplo de texto que traz um modelo de competências e habilidades socioemocionais encontramos em Colagrossi e Vassimon (2017), apesar de ser voltado para a educação infantil. Elas defendem que uma criança que entra na escola sem possuir habilidades e competências socioemocionais suficientes terá dificuldade para aprender. Na sequência desse argumento, as autoras apresentam habilidades para a educação emocional retiradas do website *casel.org* (uma entidade sem fins lucrativos especialista na formação de professores). Seguem abaixo essas habilidades:

Autoconhecimento: a capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e como isso influencia o comportamento do sujeito.

Auto regulação: a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações.

Relacionamento Pessoal/Habilidades de relacionamento: a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diversos indivíduos e grupos.

Consciência Social: A capacidade de assumir a perspectiva do outro. Demonstrar empatia, incluindo aqueles de diversas origens e culturas.

Tomada de decisões responsáveis: A capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais baseadas em padrões éticos, e normas sociais (COLAGROSSI E VASSIMON, 2017, p. 20).

Informação importante que também encontramos nas autoras e que, de alguma forma, não pode deixar de ser mencionada, diz respeito ao desenvolvimento socioemocional. As autoras citam que:

De acordo com a Conferência Nacional de Legisladores Estaduais (NCSL), o desenvolvimento socioemocional é influenciado por três fatores principais: biologia, relacionamentos e meio ambiente. A biologia refere-se ao temperamento de uma criança e outras influências genéticas. Relacionamentos formados com familiares, cuidadores, educadores e outros são o veículo que impulsiona o desenvolvimento social e emocional ou, na mesma medida, retraem-no quando esses relacionamentos são abusivos, violentos. Os fatores ambientais que afetam o desenvolvimento socioemocional estão interligados aos biológicos e relacionais: ambientes mais vulneráveis, com estresse tóxico, geram impactos negativos; ambientes mais harmônicos e com cuidados geram impactos positivos (IDEM, 2017, p.21).

A partir do ponto de vista das autoras, podemos destacar o quanto cuidar bem do próximo, saber ouvir e amparar quando for necessário é crucial para o aprendizado. Não defendemos aqui o uso obrigatório de competências e habilidades como uma fórmula a ser seguida, mas como sugestões que devem ser consideradas no planejamento escolar.

Acreditamos que as competências socioemocionais e seus princípios se enquadram em uma escola moderna que tem a função de preparar o indivíduo não só para atuar de maneira equilibrada em sociedade, considerando um mercado de trabalho mais flexível, mas também preparar um cidadão preocupado com questões sociais que consideram as condições de vida do próximo, ajudando-o quando necessário. Lembramos que o surgimento da pandemia, que escancarou condições socioeconômicas adversas na escola onde a pesquisa foi realizada, apenas acelerou a necessidade de se considerar as emoções no contexto da educação.

Segundo Azevedo *et. al.* (2021), há a possibilidade dos professores desenvolverem competências socioemocionais ao considerar as demandas estudantis em diferentes situações do ensino e aprendizagem em um processo de autoconhecimento, levando em conta conceitos/ações como respeito, empatia, saber ouvir, criatividade e autocontrole. É o que se postula na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como foco desenvolver habilidades voltadas para atitudes e valores, incluídas as habilidades socioemocionais. “A produção da BNCC está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na educação básica” (FRANCO E MUNFOLD, 2018, p. 158).

As características emancipatórias referentes ao sujeito, advindas do ambiente escolar, se afunilaram ainda mais durante a passagem do século XX para o século XXI: a expansão da possibilidade de se aprender em novas fontes que surgiu com a globalização e com a tecnologia computacional trouxe indivíduos ainda mais “antenados” aos acontecimentos do mundo, fazendo com que o foco em apenas um assunto de interesse diminuísse com a presença simultânea de outros temas ao mesmo tempo. Assim, novas formas de conhecer se aproximaram mais do sujeito. O que cabe à educação é se adaptar a essa mudança. Dessa forma, “A nova Base Nacional Comum Curricular reorganizou o ensino para a promoção de dez competências gerais, que concorrem, no âmbito pedagógico, para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos” (CANETTIERI *et. al.*, 2021, p. 2).

Discorreremos, no próximo subtítulo, sobre as dez competências gerais que formam o “corpo” da BNCC. O que também é de interesse da tese (as competências socioemocionais como forma de aprender a lidar com as emoções estudantis) se inclui nessas competências gerais, pois essas competências promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Faremos uma introdução da BNCC e suas dez competências gerais, descrevendo como elas estão sendo implantadas nas escolas brasileiras para, posteriormente, tecer considerações a respeito das competências socioemocionais inclusas nelas. Textos atuais de autores que estudaram a Base Nacional Comum Curricular e de especialistas em outros documentos oficiais foram utilizados como referencial bibliográfico. Por último, teremos um subtítulo sobre a Covid-19 e suas consequências para a educação no Ensino Médio.

3.3 A Base Nacional Comum Curricular e suas competências gerais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com o intuito de adequar o currículo escolar aos desafios da atualidade, que tem no uso da tecnologia da comunicação o contraponto com a forma como a escola ainda está estruturada. Conforme as palavras de Ralejo *et al.* (2021) este documento tem sua previsão no artigo 210º da Constituição Federal do ano de 1988 assim como no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A articulação para o desabrochar da BNCC está inserida no desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que traçou novas metas para a educação.

Creemos que a forma em que a sociedade se apresenta requer um indivíduo apto às constantes transformações, como a aceitabilidade de pessoas com formas diferentes de pensar e, conseqüentemente, de se comportar, e um documento oficial com pretensas guinadas a favor desse ideal seria necessário para a educação brasileira, todavia a BNCC é um documento que ainda apresenta questionamentos, mesmo depois de sua implantação em algumas escolas públicas brasileiras.

Durante os debates que surgiram entre os especialistas das secretarias de educação e os docentes envolvidos, houve questionamentos vindo de diversas entidades representativas da educação. Um deles, e bem pertinente, foi se era necessário uma nova referência para a organização curricular das escolas brasileiras, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) já cumpriam a função de organizar as disciplinas de acordo com o que era necessário para o aprendizado formal.

Frade (2020) apresenta alguns dos outros questionamentos que surgiram na época das formulações e ainda hoje fazem parte dos debates em torno desse documento oficial. Os mesmos seguem abaixo:

As disputas em torno da BNCC foram de ordem política, conceitual e pedagógica: seria ou não necessário ter uma BNCC? Qual seria o seu significado? Sua existência colocaria em risco a autonomia dos sistemas e dos professores? Com ela, seria possível trabalhar a diversidade? (FRADE, 2020, p. 2).

Dentre os questionamentos, poderíamos acrescentar: a formação plena para a cidadania será realmente contemplada com uma nova forma de organização curricular, direcionada ao ensino médio, visto que disputas de ordem política culminam em mudanças bruscas? Sabemos que nos debates para a criação da BNCC houve o envolvimento de investidores, não existiu diretamente uma consulta pública aos docentes e comunidade escolar e cogitou-se a possibilidade de profissionais com notório saber ministrar disciplinas, o que causaria a desvalorização da carreira docente.

Costa e Silva (2019, p. 18), ao analisarem o posicionamento de entidades especializadas e representativas da área educacional no Brasil, constataram que há em curso um processo de privatização e mercantilização da educação, pois o novo ensino médio e a nova base curricular “[...] estão completamente desvinculados dessa nossa realidade, voltados para o afunilamento da formação da juventude e para atender a interesses de elites e entidades políticas e sobretudo econômicas, nacionais e internacionais.” Os autores, para estabelecer essa crítica, seguiram o argumento de que em uma reforma há a necessidade de demandas (como produção de materiais didáticos para áreas técnicas), o que faz com que surjam diversos atores de segmentos privados nacionais e internacionais com interesse “em investir em educação”, atendendo a uma agenda neoliberal conservadora instalada desde o último *impeachment* de um presidente no Brasil.

Sabendo dos entraves para se adaptar uma nova forma de organizar a educação, onde a obrigatoriedade de um novo documento oficial (através da Medida Provisória 746, de 2006) nos guia para um ensino do qual pouco sabemos ainda, nos resta perguntar: o que há de interessante em se tratando do trabalho voltado para competências surgidas nesse documento?

Os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica apontam que não é “[...] o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que vai tornar o fazer da linguística aplicada mais rigoroso ou mais objetivo e sim [...] o fazer da linguística aplicada mais responsável politicamente [...]” (PENNYCOOK, 2001, p. 7). A citação já diz que os propósitos da área de estudo vão além de um conjunto de habilidades ou competências (como as apresentadas na BNCC) e objetivam maior responsabilidade política em temas sociais, como o apresentado na tese.

O objetivo da Linguística Aplicada Crítica vai além da análise de competências em documentos oficiais, porém justificamos nossa posição a favor do uso de competências e habilidades nas escolas públicas utilizando, como argumento, a carga horária que professores de escolas estaduais do Tocantins necessitam cumprir dentro de 40h semanais: são 32h em sala de aula e apenas 8h de planejamento. Assim, planejar aulas nessas condições torna-se um desafio, sendo o uso de referenciais um direcionamento para os professores, que possuem pouco tempo para atualizar leituras.⁴

Apesar da polêmica que envolve o tema, o que se pretende defender neste subtítulo é que organizar o ensino através de competências é uma tentativa de organizar o ensino formal de acordo com um conjunto de habilidades adequadas ao cotidiano. Porém, concordamos com boa parte dos argumentos referentes ao uso de competências na educação que dizem que as mesmas moldam o sujeito para o que a economia de mercado pretende, não respeitando o contexto histórico e social onde esses sujeitos coexistem, todavia nossa visão vai além da visão mercadológica.

Excetuando as discordâncias para implantação do documento nas escolas, o que nos interessa especificamente nele é a ênfase dada ao conceito de competências socioemocionais por ser um tema ligado à tese, estando inclusas nas dez competências gerais, sendo elas voltadas para assuntos que comprometem o processo de ensino-aprendizagem. O próximo subtítulo destacará as competências gerais da BNCC em termos genéricos e, logo após, analisará como as competências socioemocionais estão incluídas nas dez competências gerais da BNCC.

3.3.1 Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

Para abordarmos às dez competências gerais da BNCC, é necessário demonstrar como as disciplinas se assentam. No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as tradicionais matérias se organizam por meio de áreas, algumas descritas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo o documento, as disciplinas passam a ser componentes curriculares dessas áreas,

⁴ Justifica-se essa posição através de vivência educacional do autor em escolas do Estado do Tocantins durante seis anos.

apresentadas no texto oficial da seguinte forma: Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo Silva (2018, p. 13), “O currículo organizado com bases em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas.”

Temos que reconhecer que as disciplinas isoladas perderam o significado com o passar do tempo, entretanto a forma de diálogo que as disciplinas precisam estabelecer para o ensino ganhar significado devem passar pelo crivo dos professores, que sabem onde encontrar as interseções entre elas. Saber escolher quais temas trabalhar de acordo com os interesses dos estudantes é algo que ocorre no cotidiano das salas de aulas. Porém,

Buscar e percorrer trilhas que se distanciem de um modelo transmissivo de soluções e certezas implica conviver com a imprevisibilidade e a complexidade. Essa perspectiva pode se apresentar como um desafio para a docência, pois requer abandonar o lugar das supostas certezas de conteúdos científicos previstos em um “programa a ser vencido” (AVANZI, 2016, p. 31).

Ao se falar das incertezas que surgem quando se destacam as áreas de saberes que dialogam com frequência, vemos os desafios de fazer com que o ensino ganhe significado para os estudantes. De qualquer forma, é uma tentativa de organizar as disciplinas em uma nova maneira de trabalhar, onde as competências trilham o caminho que os conteúdos podem seguir. Mas o que seriam essas competências da BNCC? Por que elas possuem o nome de competências gerais?

Segundo Silva e Borges (2020), a ideia de competência está de acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e é a possibilidade de utilizar os saberes adquiridos nas áreas de conhecimento em situações cotidianas que requerem a aplicação dos mesmos para a resolução dessas situações. Silva e Borges (2020, p. 105) ainda acrescentam que “A Base define competências como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).”

Destaca-se que o nome Competências Gerais da BNCC, segundo a citação acima, surgiu a partir da preocupação com a igualdade de condições humanas em um Estado democrático, onde a participação política e social de todos os cidadãos está garantida. Além disso, o trabalho com competências está previsto desde a criação da LDB e inserem-se em uma visão de cidadania, que vai além da visão técnica de cada disciplina.

Após estas considerações, destacamos, abaixo, as dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diferentes manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global; com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2018, p. 9)

Palavras abstratas de mesmo contexto semântico como justiça, democracia, inclusão, liberdade e responsabilidade se mesclam ao uso de palavras que em seus conceitos são um caminho para o conhecimento como fruição, curiosidade e compreensão, culminando no uso de diversas tecnologias (incluindo as digitais) para resolução de problemas: esse é o resumo das competências gerais da BNCC segundo nosso entendimento, algo que envolve o desenvolvimento de conhecimentos básicos, com responsabilidade social. Para chegarmos a essa conclusão, nos embasamos também nas palavras de Apolinário (2021, p. 3229) quando diz que

A inserção das dez competências na BNCC tem como uma de suas premissas assegurar ao estudante o seu desenvolvimento, o direito de exercer a cidadania e o seu ingresso no mundo do trabalho. Nesse contexto, as novas competências são consideradas um novo estímulo em busca de uma transformação da sociedade contemporânea.

A garantia de exercício da cidadania, com acesso direto ao emprego, são direitos humanos que estão além da educação, mas começam nela. Cabe aos responsáveis pelo espaço escolar (principalmente aos professores) formar um ambiente de reciprocidade, de apoio ao estudante até em momentos delicados. Assim:

[...] a escola precisa se fortalecer como espaço democrático, como espaço em que os estudantes tenham participação ativa na construção de saberes, sem, contudo, desmerecer o papel do professor. Nesse processo, as competências precisam se evidenciar como possibilidades de repensar o currículo e ampliar conhecimentos, de modo a fortalecer os estudantes para o desenvolvimento de pesquisas, valorizando suas hipóteses, seus saberes e suas descobertas (APOLINÁRIO *et al.*, 2021, p. 3238).

Sabemos que o professor, em sua experiência em sala de aula, sabe a maneira de potencializar os conhecimentos dos estudantes para as áreas onde eles têm mais afinidade. Tal realização nos lembra dos “projetos de vida” citados no

documento oficial, com o uso de ferramentas próprias para alcançar esse desenvolvimento. Ao utilizar o termo “ferramentas” não o estamos citando enquanto “algo a manusear, manipular”. Para explicar melhor o uso desse termo, lembramos das palavras de Junior e Moraes (2021, p. 6) quando dizem que:

É importante se destacar que ao se falar em ferramentas não se trata de desenvolvimento propriamente de algum programa ou recurso tecnológico, e sim esse termo ferramenta denota um meio, modo, jeito, forma, método, técnica, procedimento, metodologia ou mecanismo de se construir o caminho para a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma favorável.

Complementando a análise das competências gerais voltadas para o tema da tese, que fez com que procurássemos traçar uma breve análise da BNCC e suas competências socioemocionais, procuramos adiantar as três últimas competências gerais como “principais competências socioemocionais”. Sabemos que em todas as dez competências há a presença de valores voltados para o bem-estar social e emocional, porém lembramos que as três últimas se destacam por serem específicas para a temática, pois tratam do respeito à diferença, da valorização da saúde física e mental e da empatia. Assim, vamos analisá-las especificamente, dedicando espaço às pesquisas recentes sobre o tema.

3.3.2. Competências socioemocionais entre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

Decidimos dar ênfase a uma análise direta dos três últimos tópicos das competências gerais da Base Nacional Curricular do Ensino Fundamental (BNCC) por consideramos que os três são a base para se realizar um trabalho direto com as habilidades socioemocionais tão destacadas no mundo atual e inseridas no contexto escolar. Segundo Canetti *et al.* (2021, p. 3):

Não é recente a ideia de trabalhar habilidades emocionais no ambiente escolar, no entanto, por ter caráter mandatório, a nova BNCC traz à tona a necessidade de pensar e formular ações educativas cujas as atenções sejam voltadas para essas competências. Inúmeros materiais são formulados por editoras brasileiras e internacionais com vistas a ocupar a

vanguarda no cumprimento das novas exigências; a questão a ser posta é: quais os sentidos e fins pretendidos com a educação socioemocional?

O questionamento acima traz a postura da dúvida que muitos profissionais têm quando o assunto é trabalhar com conceitos voltados às emoções, por conta da ligação que esses conceitos tem em relação a área da Psicologia. Sabemos que tudo que é “estranho” ao domínio cognitivo do ser humano tem a tendência de ser “bloqueado” para evitar complicações, lembrando que não se destacou a citação como se as autoras não quisessem considerar essas competências no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como uma forma de melhor adaptá-las.

Todavia, é fundamental saber que os profissionais da educação trabalham em ambiente onde o equilíbrio emocional é necessário para que as atividades voltadas para o intelectual sejam realizadas da melhor forma. Hoje, o que se percebe (informação colhida no relato de professores da escola parceira da pesquisa), é que demonstrações de desequilíbrio comportamental discente são constantes na escola em contexto pós-pandemia.

Considerando as competências socioemocionais colocadas nas dez competências gerais da BNCC não como uma “fórmula” a ser aplicada no desempenho de sala de aula ou nos projetos escolares, mas sim como caminhos a serem adaptados de acordo com o ambiente onde o ensino há de ocorrer, resolvemos destacar antecipadamente as competências que indicam o uso da inteligência emocional em sala de aula. As mesmas seguem abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2018, p. 9)

Começamos a análise pela oitava competência, que apresenta em seu texto a possibilidade de autoconhecimento em relação à saúde física e emocional, levando

o estudante a aprender a cooperar com o autoconhecimento emocional do próximo e reconhecer possíveis desvios de comportamento em uma avaliação de si mesmo. Seria uma forma de trabalhar o autocontrole para auxiliar o desenvolvimento do equilíbrio emocional do próximo. Necessário é destacar que:

As emoções são aspectos biológicos, sociais e subjetivos, que os indivíduos desenvolvem no decorrer do seu percurso, e que por sua vez tendem a influenciar diretamente na tomada de decisões, conforme os indivíduos experienciam as contingências ambientais, sociais e generalizam essas experiências frente a novas experiências sociais, os comportamentos tomados frente às novas contingências são elencados de modo que se preserve seu bem-estar e integridade (SILVA *et al.*, 2021, p. 37962).

Os aspectos que descrevem as emoções são ligados às experiências que os indivíduos têm ao entrar em contato com outras pessoas, assim desenvolvendo seu percurso de experiências que podem levar ao equilíbrio das emoções. O contato entre as pessoas, o conhecimento que elas constroem sobre si mesmas e sobre os outros, faz com que diversas sociedades sejam formadas constantemente (a sala de aula é uma “sociedade”, seja ela *on-line* ou não). Assim:

Quando é devidamente trabalhado o equilíbrio de nossas emoções, conseguiremos formar um sujeito mais centrado, mais focado e possivelmente uma sociedade melhor. Surge a necessidade que o trabalhador seja um profissional multifuncional, tendo conhecimentos abrangentes na área da psicologia para entender esse vasto campo do conhecimento a emoção, e não exclusivamente de sua área de atuação, como é a ideia errônea de muitos (SANTOS, 2018, p. 40).

A nona competência trata do uso da empatia e do diálogo para a resolução de conflitos, voltando-se para o respeito mútuo através da cooperação. Entendemos aqui que aceitar as adversidades, o que é “diferente” no outro, é um dos fatores emocionais mais difíceis de se alcançar, pois envolve diretamente o acolhimento do outro em um novo grupo de relação. Sabemos que, quando se trata de grupos, várias pessoas com entendimentos diferentes e aspirações diferentes estão unidas por um bem comum, podendo haver conflitos no percurso:

O homem é um ser social e gregário por natureza e estabelece relações para obter informações sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente no qual está inserido e somente existe em função de seus inter-relacionamentos

grupais. Uma vez incluído no grupo, os indivíduos executam suas atividades sob a perspectiva de cada um, implicando sua subjetividade, tornando assim cada grupo único (SANTOS *et al.*, 2017, p.1).

Subentende-se, através da citação acima, que relacionamentos grupais envolvem o trabalho com as inteligências interpessoal e intrapessoal enquanto fatores fundamentais para uma boa relação no espaço escolar. Voltemos aos conceitos de inteligência interpessoal e intrapessoal para deixar claro o que seriam essas inteligências. Começamos pela inteligência interpessoal que é

[...] a competência através da qual o indivíduo se relaciona bem com outras pessoas, distinguindo sentimentos (intenções, motivações, estados de ânimo) pertencentes ao outro, buscando reagir em função destes sentimentos. Esta capacidade permite a descentralização do sujeito para interagir com o outro (VEIGA & MIRANDA, 2006, p. 67).

Destacamos que o altruísmo é um conceito que também se enquadra a esse tipo de inteligência por conta da tendência do conceito refletir o que é a valorização da diversidade de indivíduos, tendo o sujeito o controle total do egoísmo (em termos filosóficos). Como todos nós sabemos, o homem não é uma “ilha”, onde os sentimentos que surgem na mente não podem ser repassados aos outros: porém, para que esses sentimentos aflorem, é necessário aprender a contornar aspectos negativos que possam atingir o próximo. Daí a importância da inteligência intrapessoal, que é a

[...] capacidade do indivíduo de conhecer a si mesmo, controlar suas emoções, administrar seus sentimentos, projetos, podendo assim construir um modelo de si mesmo e utilizar esse modelo a favor de si na tomada de decisões. Esta inteligência permite que o indivíduo conheça suas capacidades e possa usá-las da melhor forma possível (IDEM, 2006, p. 67).

Como já observamos em citação anterior, a administração dos próprios sentimentos parte do indivíduo e reflete na forma como o outro nos observa também. Assim, por mais que tente evitar, uma pessoa que passa por conflitos emocionais deixa-os transparecer: um olhar, um gesto ou qualquer manifestação corporal são passivos de interpretação por terceiros. Acreditamos que trabalhar a inteligência intrapessoal pode diminuir essas impressões.

Em se tratando de múltiplas inteligências na perspectiva estudantil, Almeida et al. (2017) salienta que é necessário buscar caminhos para o estudante acessar o aprendizado, transformando a realidade ao considerar que cada aluno é único e que existem na escola indivíduos com pretensões e necessidades diferentes. Tal citação reflete a complexidade humana em todas suas dimensões e o quanto é difícil preparar grupos com características diferentes.

Ao se tratar da décima competência, devemos destacar que há presente nela o conceito de ética como de fundamental importância para a tomada de decisões. Muitos estudantes conhecem o conceito de Ética e exemplos de como ele pode ocorrer em aulas da área de ciências humanas, mas a ideia que o termo traz em seu bojo está impregnada de ações cotidianas, de estar e agir perante o outro. É um conceito amplo, que vai além daquilo que é considerado para o bom convívio em sala de aula, pois muitos estudantes já o trazem de casa, de sua formação familiar. Em relação à Ética devemos lembrar que:

A ética é essencialmente especulativa, não se devendo dela exigir um receituário quanto a formas de viver com sucesso, dado que se preocupa, sobretudo, com a fundamentação da moral; a moral é eminentemente prática, voltada para a ação concreta e real, para um certo saber fazer prático-moral e para a aplicação de normas morais consideradas válidas por todos os membros de um determinado grupo social (PEDRO, 2014, p. 486).

Buscamos a citação acima porque muitos leigos confundem os conceitos de Ética e Moral sendo que eles, em nosso entendimento, são complementares. Para muitas pessoas que já entraram em contato com obras filosóficas e livros didáticos, a Ética é uma “fundamentação teórica” da Moral, enquanto a Moral seria a aplicação ética na prática, longe de seguir um receituário do que é certo ou errado.

Um ponto importante a destacar sobre a décima competência é o uso dos termos “democracia, inclusão, sustentabilidade e solidariedade” enquanto princípios. Essas palavras são fundamentais para a formação cidadã com responsabilidade, pois buscam transparecer sempre que o outro é importante para uma evolução mais justa de sociedade. Quando tratamos de sociedade no contexto brasileiro e a participação dos diferentes cidadãos em decisões importantes, podemos destacar que a participação social é um espaço

[...] onde se articulam diferentes sujeitos e uma população com suas necessidades e interesses individuais e/ou grupais. Consiste, portanto, num campo de relações sociais, no qual os sujeitos participam por meio de distintas articulações, implicando na oferta e garantia de bens de consumo coletivo [...] (ASSIS *et al.*, 1995, p. 330).

O sujeito se assume coletivo quando há participação direta em instituições democráticas: o direito ao voto, a inscrição em associações e sindicatos, assim como outros exemplos, tendem a moldar o sujeito coletivo. Na escola, surgem os princípios dessa formação para a cidadania e a décima competência geral da BNCC resume como utilizar esses princípios.

Voltando para as outras competências gerais e seus desdobramentos, vale a pena expor que as mesmas nem sempre são alcançadas durante os períodos escolares descritos, pois “[...] é imprescindível que a Base não se converta em um currículo mínimo a ser desenvolvido, o que cessaria seu potencial” (CASAGRANDE *et al.*, 2019, p. 421). Na esteira das ações que podem ser desenvolvidas baseando-se nas dez competências está a noção de que essas competências são complementares e dependerão do contexto de uso dos componentes curriculares para que sejam trabalhadas.

Podemos completar, baseando-se nas experiências em sala de aula, que a Base Nacional Comum Curricular e suas competências só surtirão efeito se os formadores tiverem liberdade para decidir a forma como essas competências serão inseridas nos conteúdos bases das disciplinas reunidas em cada área, conhecidas como componentes curriculares. Repetindo: é necessário dar liberdade ao professor para que o mesmo possa inserir essas competências nos componentes curriculares de acordo com as habilidades que ele achar necessária.

Partimos, então, para a análise do que insere o conceito de competências socioemocionais nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, lembrando que já analisamos as competências oito, nove e dez isoladamente por trabalharem de forma direta com a inteligência emocional. Antes de iniciar a análise, há um itinerário o qual devemos expor, que indica o que seriam essas competências socioemocionais na BNCC e como elas funcionam.

Conceituamos esse itinerário a partir de Carneiro e Lopes (2020):

[...] a educação socioemocional procura estimular as seguintes habilidades nos alunos, como: autoconhecimento, criatividade, resiliência, empatia, pensamento crítico e colaboração. Nesse sentido, no âmbito escolar a educação socioemocional pode ser incorporada em todas as disciplinas e ações didáticas comumente já desenvolvidas, dessa maneira, não há necessidade de se criar uma disciplina a parte do currículo escolar proposto para a educação básica, a educação socioemocional deve estar impregnada nas práticas educacionais didáticas (CARNEIRO E LOPES, 2020, p. 2).

Como reiterado na citação, o estímulo aos desenvolvimentos pessoais não acontecem de forma isolada, todavia a chance de incorporá-lo nas atividades didáticas cotidianas aumentaram com a ênfase que a Base Nacional Comum Curricular deu à educação socioemocional. Complementamos o itinerário novamente com Carneiro e Lopes (2020, p. 2) quando citam que

As competências socioemocionais podem ser trabalhadas de diversas maneiras, por meio de práticas pedagógicas distintas. Algumas atividades estimulam a responsabilidade, a empatia, o respeito com os outros, como exemplo as rodas de conversas, o teatro, a contação de histórias, oficinas de desenhos, entre outras que podem contribuir para o desenvolvimento das competências. O uso da tecnologia é outro meio pelo qual os professores podem estimular o protagonismo e autonomia dos alunos em adquirir novos conhecimentos e habilidades. Esse contexto apresentado demonstra a necessidade de se compreender como são desenvolvidas as competências socioemocionais em sala de aula da educação básica.

Percebemos que as atividades que estimulam a responsabilidade, empatia e respeito são necessárias nas escolas públicas, porém rodas de conversas sobre diversos assuntos, diferentes tipos de oficinas, peças de teatros e outros só acontecem quando há reciprocidade entre os envolvidos. Acreditamos que o uso de tecnologia nos dias atuais também pode ser protagonista no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com a criação de espaços onde o estudante se sinta confortável, em rádios comunitárias ou *podcasts*.

O parágrafo anterior entra em acordo com Scheffer *et al.* (2020, p. 2), quando os autores citam Goleman (2012) dizendo que

[...] existe a necessidade de se voltar o olhar a aspectos do desenvolvimento emocional para, então, pensar em aspectos do desenvolvimento pleno do indivíduo. Sendo assim, os aspectos ligados ao campo do emocional passaram a ganhar maior destaque, possibilitando a

transposição do antagonismo “Cognitivo vs. Emocional” trazendo esses dois elementos de forma complementar.

As palavras acima concluem o itinerário do que seriam as competências socioemocionais quando use termos anteriormente antagônicos “Cognitivo vs. Emocional” em um mesmo campo de interesse. Elas justificam a inserção das competências socioemocionais diretamente no texto das dez competências gerais da BNCC, fazendo com que procuremos termos abstratos que remetam às competências socioemocionais. Scheffer (2020, p. 3), ao citar Uranga (2014), diz que “o Brasil tem perdido qualidade no ensino pela sobrevalorização das habilidades cognitivas em detrimento das habilidades socioemocionais.”

Agora, analisaremos as sete competências gerais da BNCC destacando o que elas têm de semelhante às competências socioemocionais analisadas anteriormente:

A leitura da primeira competência geral da BNCC, que trata da valorização dos conhecimentos historicamente construídos em todos os campos do conhecimento, constata que os conceitos de justiça, democracia e inclusão aparecem destacados na competência. Esses conceitos formam a base do que seja um Estado democrático, pois são direitos fundamentais pertencentes a todos, o que é assegurado no artigo 5º da Constituição: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2016, p. 13).

O princípio de igualdade destacado no artigo nos volta novamente para as considerações a respeito das inteligências intrapessoal e interpessoal por conta do argumento válido de que o equilíbrio emocional é um dos fatores que garantem a inviolabilidade dos princípios do artigo 5º dentro do recinto escolar, ainda mais quando há ameaças como *bullying* e outras problemáticas. Trabalhar temáticas que garantam o equilíbrio emocional dos estudantes em palestras serve como exemplo.

A segunda competência geral da BNCC apresenta métodos existentes que os estudantes podem utilizar para levá-los ao conhecimento. Assim, termos como investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade estão embutidos no texto da competência. Apontamos que aqui não há nenhuma atividade recíproca que

apareça de maneira explícita, com risco de levar a uma conclusão “rasa” de que a segunda competência geral não tem nenhuma ligação com as competências socioemocionais.

Se formos levar em conta que a Ciência apresenta suas descobertas com o intuito de solucionar problemas sociais, podemos concluir que a segunda competência inclua conceitos voltados para a inteligência socioemocional. É importante lembrar também que a ciência se constrói em contato com o ambiente: observações contínuas, contatos com o meio ou com outras pessoas levam a novas descobertas. Assim:

A pessoa, na interação com o ambiente, é considerada um organismo ativo, que influencia e é influenciada por ele e depende das interações recíprocas entre os seus subsistemas (cognitivo, emocional, fisiológicos, perceptual e neurobiológico) que, por sua vez, se influenciam mutuamente (SILVA *et al.*, 2011, p. 1602).

A terceira competência geral, voltada para a fruição de manifestações artísticas, assim como a participação nelas, representa algo benéfico para o equilíbrio das emoções, pois em momentos de crises emocionais, as artes podem equilibrar as emoções: “A reação estética permite, por meio da imaginação e a fantasia, a solução e a reelaboração de sentimentos, mediando aspectos subjetivos e sua objetivação na realidade concreta através da catarse” (FARIA *et al.*, p. 161).

Por exemplo, ao falar sobre literatura, Neves (2018, p. 35) destaca algo importante para o desenvolvimento da inteligência emocional. Ele diz que

A oferta do conhecimento literário faz com que os alunos do ensino médio adentrem em um discurso diferente do senso comum, podendo torná-los mais autônomos a partir do momento em que esses sujeitos conseguem se identificar com a história de uma personagem, ou a partir do momento em que o enredo de uma obra faz com que eles se lembrem da infância e de outros momentos importantes da vida.

Conceitos como arte e cultura, encontradas no texto da competência 3, assim como produções surgidas a partir deles, contribuem para o equilíbrio emocional dos estudantes em qualquer componente curricular, sendo termos explícitos voltados para as competências socioemocionais.

Ao demonstrar o uso de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – complementando com o uso de linguagem artística, matemática e científica, a quarta competência geral da BNCC é voltada para a capacidade de se expressar utilizando qualquer um dos códigos existentes na espécie humana. É uma competência em que a parte que cabe à inteligência socioemocional se encaixa no propósito da boa comunicação. Em relação à utilização dessas linguagens, destaca-se:

No que se refere à comunicação entre as pessoas (interpessoal), a linguagem oral não pode ser entendida como meio exclusivo de suporte aos processos comunicacionais. Nessa perspectiva, outras formas de comunicação, como a visual e a gestual, são consideradas legítimas e válidas para a constituição do referido processo (CAMARGO, 2012, p. 41).

Na quarta competência percebemos que se destaca um possível desenvolvimento para a inteligência interpessoal. Quem atua na docência sabe que há estudantes que, por serem tímidos, têm dificuldade em se comunicar com o restante da turma ou apresenta dificuldades em fazer novos amigos. A atuação em peças de teatro ou musicais organizados por docentes da área de artes ou literatura pode ajudá-los a superar essa barreira.

A quinta competência geral da BNCC, que trata do uso e criação de tecnologias digitais de informação, apresenta o indivíduo sendo protagonista dentro do contexto ético. Seria a utilização com responsabilidade de meios comunicacionais, considerando a criação de produtos em que a tecnologia seja a ferramenta principal.

Ao se destacar o uso e a criação de tecnologias digitais para a comunicação como fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem, necessário é destacar que:

O caráter recente da chegada das novas TIC no contexto educacional e no cotidiano de muitos professores e alunos, assim como o surgimento de obstáculos no processo de integração dessas tecnologias em suas práticas contribuem para que o panorama atual seja ainda incipiente no que diz respeito à presença e a qualidade dos recursos tecnológicos nas escolas, à frequência e aos tipos de usos desses (LOPES E MELO, 2014, p. 51).

Ou seja, o desenvolvimento da quinta competência será contemplada totalmente, assim como sua contraparte emocional, se os insumos necessários para a criação de produtos oriundos das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tiverem maiores investimentos nas escolas públicas.

A sexta competência trata da valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, onde a análise do mundo de trabalho acontece de modo planejado, ou seja, é a competência geral onde se resume o que conhecemos como projeto de vida. Aqui, há a apresentação de termos genéricos como liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade enquanto representação da competência socioemocional embutida nessa competência.

Ao entrar em destaque o projeto de vida que o estudante vai traçar durante a participação nas diferentes disciplinas onde estarão presentes conceitos do mundo do trabalho, podemos destacar que

[...] se a escola é a instituição responsável por preparar crianças e adolescentes para a vida em toda a sua complexidade, isso implica contribuir com a formação de um ser humano em sua integridade, contemplando não apenas o conhecimento do mundo físico e social, mas também o conhecimento de si, integrando os componentes físico, social, cognitivo, afetivo e ético (SILVA E DANZA, 2022, p. 12).

Em suma, a sexta competência geral apresenta temas em que o uso de competências socioemocionais são necessários, pois o projeto de vida integra o que os estudantes pretendem fazer pós período escolar com os caminhos disponíveis a eles. Termos como “cognição e afeto” se destacam como parte das competências socioemocionais por trazerem em si o que é necessário fazer em um período de incertezas pelo qual os jovens passam.

A sétima competência geral apresenta o uso correto de argumentos por parte dos estudantes onde a fonte se encontra em fatos, dados e informações confiáveis. Temas genéricos como direitos humanos, consciência socioambiental e consumo sustentável se apresentam ligados a um posicionamento ético exigido do estudante. A esse corpo de palavras combinam-se temas como “o cuidar do outro e o cuidado com o planeta”, formando percursos que um cidadão deve trilhar para também ser responsável por um mundo melhor. A respeito das temáticas envolvidas nessa competência, podemos citar que

A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se reproduz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (JACOBI, 2003, p. 191).

Na citação podemos ver que o diálogo entre os saberes fazem com que essas temáticas se incluam entre os assuntos mais importantes para a formação cidadã do século XXI. Colocá-los em pauta em contextos nos quais os estudantes precisarão considerar essas intersecções para aprender a dominá-los e argumentar em seu favor é uma característica onde a inteligência emocional também se fará presente, pois a palavra “cuidar” tem um significado que se multiplica (cuidar do próximo, de um animal, do planeta, etc.).

Após a análise de cada uma das dez competências gerais da BNCC naquilo em que elas se revestem e se identificam como competências socioemocionais, devemos lembrar que a interpretação de cada competência em caráter socioemocional tem características subjetivas e dependem de cada profissional da educação para que elas façam sentido em suas práticas escolares. Por isso enfatizamos o uso de palavras abstratas encontradas no texto das dez competências para basear nossa interpretação, as quais vamos apresentar resumidamente no quadro abaixo para concluirmos o subtítulo que trata das dez competências gerais da BNCC:

Quadro 2 – Palavras abstratas que definem as Dez Competências gerais da BNCC

Competências Gerais da BNCC	Termos abstratos
Competência 1	justiça, democracia, inclusão
Competência 2	investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade
Competência 3	valorização, fruição
Competência 4	expressão, partilha e entendimento mútuo

Competência 5	comunicação, acesso, produção e autoria
Competência 6	valorização, diversidade, cidadania, liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
Competência 7	argumentação, informações, direitos humanos, consciência ambiental, consumo responsável e posicionamento ético
Competência 8	diversidade humana, emoções, autocrítica, capacidade
Competência 9	empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação, acolhimento, valorização, diversidade, saberes, identidades, culturas e potencialidades
Competência 10	autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação, princípios: éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Fonte: autor (2021).

Algumas palavras retiradas do texto das dez competências gerais da BNCC estavam em forma de verbos e foram modificadas para substantivos abstratos para o melhor entendimento do quadro. Assim, as palavras que retiramos do texto e colocamos na tabela são termos que consideramos palavras-chaves para o entendimento de cada proposta dentro das competências gerais.

Resumidamente, ao analisarmos as palavras da tabela em um contexto socioemocional, percebemos que as competências gerais número 2, 3 e 5 estão enfatizando mais o processo cognitivo do que o emocional. As competências 1 e 6 trazem em seus textos preocupações de ordem mais universais, como direitos

humanos e meio ambiente. Já as competências 8, 9 e 10 destacam diretamente um trabalho mais ligado às competências socioemocionais, pois se voltam para o desenvolvimento do indivíduo enquanto um ser que tem empatia e responsabilidade para si e para os outros.

Por último, gostaríamos de acrescentar que um conhecimento maior sobre as habilidades socioemocionais foi necessário durante o período de isolamento social. Onde poderíamos recorrer enquanto pesquisadores? Foi quando surgiu a BNCC e suas competências socioemocionais.

A pandemia de Covid-19 trouxe consequências devastadoras para os estudantes, professores e suas famílias em relação às emoções. Mais do que a perda de emprego, poder aquisitivo e períodos escolares, houve a perda de vidas. Antes de passar para o capítulo de análise e discussão de resultado da pesquisa, vamos tecer algumas considerações sobre a pandemia de Covid-19 e os contratempos que causou à humanidade em um período de dois anos. Buscaremos embasamento em referenciais de áreas diferentes para tratar desse tema.

3.4 Os reflexos da pandemia de Covid-19 na educação

O surgimento de uma nova pandemia mundial no ano de 2020 desencadeou uma série de fatos negativos no mundo em geral. De acordo com Lobo e Rieth (2021, p. 886):

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) é uma realidade no Brasil e no mundo, e representa uma situação de crise com reflexos sociais, econômicos e na saúde das populações. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou como emergência de saúde pública o surto do novo coronavírus e, em março do mesmo ano, finalmente classificou a Covid-19 como uma pandemia. Desde então, a OMS e organizações de saúde pública de todo o mundo vêm tentando conter sua disseminação.

Excetuando as principais consequências - recessão econômica de diversos países e os óbitos resultantes da insuficiência respiratória causada pela Covid-19 – os prejuízos nos diversos campos de atuação humana foram muitos, entre eles o

campo da educação. Em relação ao calendário escolar e seus planejamentos para o ano de 2020, de acordo com Magalhães (2021, p. 1264)

No dia 17 de março, já com as aulas suspensas no país, uma portaria do Ministério da Educação autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, pelo tempo que durar a pandemia de Covid-19, em toda a rede federal de ensino, que engloba as universidades e institutos federais, bem como as universidades e faculdades privadas (Brasil, 18 mar. 2020; MEC autoriza..., 18 mar. 2020).

Na escola técnica federal onde ocorreu a pesquisa, logo após a publicação do decreto, houve a interrupção das aulas presenciais. Além disso, os planejamentos de ensino mudavam conforme iam surgindo novas informações de como trabalhar no isolamento. Aulas síncronas (transmissão ao vivo das aulas) e assíncronas (conteúdos e atividades disponibilizados na plataforma adotada pela escola) foram organizadas para não sobrecarregar professores e estudantes, formando assim o que se conhece sobre ensino remoto.

A respeito do termo “remoto” no campo da educação, Ceolin *et al.* (2021) esclarecem que Ensino remoto e EaD (ensino à distância) não são sinônimos. Tal esclarecimento reflete a “confusão” de termos que ocorreu no início da pandemia, onde o conceito de ensino à distância refletia no conceito de ensino remoto, e vice-versa. Além disso, houve também confusão entre os termos aulas síncronas e assíncronas, explicadas anteriormente, palavras que o tempo acrescentou ao campo semântico do ensino remoto.

No resultado de pesquisa dos autores Ceolin *et al.* (2021), foi citado algo percebido durante o período de isolamento social em experiência própria com o ensino remoto. Segundo os pesquisadores, aulas síncronas apresentaram vantagens, todavia eram cansativas e não possibilitaram a participação de todos. O *upload* de material também não foi bem recepcionado pelo corpo discente, pois havia a necessidade de sanar dúvidas e isso se tornou mais limitado por conta do ensino não-presencial.

Em relação aos professores e sua carga horária, os autores também apresentaram resultado semelhante ao que aconteceu na escola federal (apesar do *Whatsapp* não ser o meio de comunicação oficial e da carga horária seguir as normas da escola, com 40h semanais para o professor de tempo integral. Citamos

isso por ser uma característica do ensino remoto trabalhar “além”, de acordo com a organização de tempo escolar para cada professor):

O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder as perguntas e tirar dúvidas por Whatsapp. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos (CEOLIN *et al.*, 2021, p. 99).

Ou seja, a realidade apresentada pelo recorte da pesquisa dos autores da citação demonstra que houve um desdobramento de carga horária por conta do uso de tecnologia digital no ensino remoto. Isso conta os planejamentos que apresentaram atividades novas como a gravação de aulas síncronas, o atendimento por meio de mensagens aos estudantes, muitas vezes até em períodos superiores ao tradicional tempo das aulas de período integral da escola técnica– das 07:30 às 17:30 – e a interpretação frequente de justificativas estudantis para a entrega de atividades atrasadas.

Entra em destaque também o papel dos pais e outros familiares que diminuíram a frequência em que procuravam os professores para saber como estava o rendimento de seus pupilos. Porém, para o ensino remoto, não é só isso que reflete a função dos responsáveis, pois o fator casa justifica a impressão de maior presença desses responsáveis nas atividades escolares dos menores. De acordo com Laguna TFS *et al.* (2021, p. 5405):

Ao realocar o processo educacional da escola para as residências, coloca-se em evidência a grande disparidade existente entre as famílias de classe alta e baixa, uma vez que grande parte do público se enquadra como sendo de classes menos favorecidas, especialmente em países de terceiro mundo, vive em condições precárias. Não menos importante, carece de estrutura material, como, tecnologia, espaço, luz, temperatura, e de recursos como tempo, habilidades pedagógicas conhecimentos dos conteúdos, estabilidade emocional em muitas vezes, até de alimentos.

Dias e Pinto (2020, p. 546) apresentam entre os obstáculos inerentes à modalidade de ensino remoto a ausência de tecnologia necessária, pois “[...] muitos no Brasil não tem acesso a computadores, celulares ou à internet de qualidade [...]”. Assim, podemos afirmar que as limitações e necessidades dos estudantes no

período de isolamento passou a ser critério de avaliação, tendo em vista que injustiças não poderiam ser cometidas com as famílias que mais dependiam de ajuda direta da escola para incrementar o rendimento dos estudantes pertencentes a esses núcleos familiares.

Sobre a realidade das escolas brasileiras, em se tratando da utilização de ferramentas *online* antes da ocorrência de pandemia, Barbosa *et al.* (2022, p. 2) cita que

O uso da internet e redes sociais no ambiente escolar e na relação de ensino-aprendizagem é uma realidade desde antes da pandemia. Apesar da internet estar presente, para um melhor aproveitamento do conteúdo, é necessário o auxílio e a orientação de um educador. Um estudo realizado em 2010 reuniu dados de adolescentes de escolas da rede pública e privada, nos quais 61% dos alunos de escola pública e 63% de escola privada acessam a internet todos os dias. Tal fato revela que não houve disparidade no acesso digital entre alunos de diferentes classes sociais.

Levando em consideração quando foi realizado a análise de dados do estudo da citação – no ano de 2010 - o resultado demonstra que o uso da internet ainda estava se estabelecendo no Brasil. Mesmo assim, já se refletia a utilização de dados para navegação em redes sociais e em outros meio de entretenimento, não como meio de aprendizado formal. Na mesma pesquisa, quando se tratou da utilização para resultados educacionais, a representação numérica de estudantes que navegaram na internet para esse fim mudou drasticamente na comparação entre escola pública e escola privada:

No entanto, ao se referir ao uso das redes para realização de pesquisas no desenvolvimento das atividades escolares, 93% dos alunos da rede privada utilizam a internet, enquanto 65% daqueles de escola pública também o fazem. As disciplinas que os alunos mais encontram material disponível são geografia, história e português, respectivamente (IDEM, 2022, p. 2).

A análise que se faz da diferença existente de navegação para o aprendizado de diferentes disciplinas entre os estudantes de escolas públicas e escolas privadas da citação apresenta o fato de que os professores nas escolas públicas devem ter consciência da exclusão digital ainda existente entre o número de estudantes que frequentam-na, diminuindo a utilização do uso de *sites* educativos ou de pesquisas

realizadas aleatoriamente na internet. Também pode demonstrar a dificuldade de muitos professores em manusear as tecnologias digitais, docentes esses que se formaram ainda nos padrões tradicionais de estudos universitários.

Bueno *et al.* (2022, p. 12), sobre as metodologias utilizadas no ensino remoto baseadas nas tecnologias mais comuns para a prática educacional durante o período de pandemia, citam que,

Com relação às metodologias e aos recursos tecnológicos utilizados, os docentes levantaram diversas maneiras de lidar com a atual situação, dentre elas, o uso de videoconferências, aulas expositivas através de plataformas *online*, produção de videoaulas disponibilizadas no *Youtube* ou por meio de grupos de *WhatsApp*, tendo como principal recurso tecnológico o celular e o notebook. Outro recurso foi a disponibilização de apostilas eletrônicas por meio de *Google Classroom*, atividades impressas para os discentes que não possuíam acesso aos recursos tecnológicos, mapas conceituais, indicação de filmes, dentre outras metodologias.

Tal citação resume o que foi o trabalho remoto na maioria das escolas públicas durante o período de pandemia: atividades *online* para estudantes que tinham condições de praticá-las em casa e atividades impressas para aqueles que não podiam acompanhar o material *on-line* por conta da falta de recursos tecnológicos. Devemos lembrar que tudo partiu de uma demanda emergencial, onde “[...] as instituições educacionais buscaram diferentes alternativas para a manutenção do calendário acadêmico e para a proposta do ensino remoto, sendo necessário o replanejamento dos processos pedagógicos” (BUENO *et al.*, 2022, p. 16).

Já é sabido que a exclusão digital e outros fatores como a falta habilidade para lidar com uma situação repentina – o uso de plataformas digitais para seguir o calendário acadêmico – muito afetaram o sistema educacional brasileiro. A respeito da exclusão digital, é necessário tecer uma consideração:

A pobreza não é um fenômeno isolado. A maneira como ela é definida e percebida depende do nível de desenvolvimento cultural, tecnológico e político de cada sociedade. A introdução de novos produtos, que passam a ser indicativos de uma condição de vida “civilizada” (seja telefone,

eletricidade, geladeira, rádio ou TV), aumenta o patamar abaixo do qual uma pessoa é considerada pobre. Como o ciclo de acesso a novos produtos começa com os ricos e se estende aos pobres após um tempo mais ou menos longo (e que nem sempre se completa), há um aumento da desigualdade (SORJ E GUEDES, 2005, p. 102).

O relato apresentado é o panorama que retrata a maioria das famílias que buscam as escolas públicas para contar com um serviço público de qualidade para que a aprendizagem de seus filhos e filhas ocorra, sendo essa realidade da pesquisa “contextualizada no ensino presencial”, ou seja: na realidade do ensino remoto, a situação tende a se agravar. Mas esse fator – a escassez de recursos tecnológicos – é uma das partes que demonstra como a pandemia pode ter afetado as pessoas envolvidas na educação durante o isolamento.

Uma outra parte afetada, que é importante destacar, é a de como a pandemia atingiu as pessoas tanto fisicamente quanto psicologicamente. A respeito da saúde mental, acrescenta-se que “Diante da situação incerta e repleta de reações e sintomas comuns, a prática de atividades que promovam a manutenção de saúde mental favorecem o enfrentamento da quarentena e do distanciamento social” (GONÇALVES *et al.*, 2021, p. 44).

Manter a saúde mental durante a pandemia foi uma situação difícil por conta dos momentos de tensão que sobressaiam por ocasião da doença. Acreditamos que o número de infectados e óbitos apresentados nas mídias, além de casos que surgiam na comunidade a qual professores e estudantes pertenciam afetavam ainda mais o pensamento. A “casa”, enquanto ambiente para a realização de atividades educativas e espécie de “fortaleza” contra a contaminação de Covid-19, teve papel fundamental por conta de sua pretensa segurança:

Nos discursos produzidos durante os primeiros meses da pandemia, justamente aqueles em que as normas restritivas governamentais se fizeram cumprir com algum rigor, a casa deveria estar associada a sentidos positivos, como proteção, saúde e, no limite, vida. E a rua, espaço que então passou a estar associado ao risco da contaminação com o vírus, conseqüentemente se preencheria de significados ligados à morte (PEREZ *et al.*, 2022, p.4).

A dicotomia – casa/rua – mostrou o que foi a doença em termos de segurança familiar. Por exemplo, ao sair na rua, muitas pessoas andavam com frascos de

álcool em gel e máscaras. As roupas utilizadas eram logo lavadas em caso de um longo período de exposição, além de sapatos serem higienizados ao chegar em casa. O número de atividades repetitivas se misturavam à crenças de pessoas que não acreditavam totalmente no Coronavírus. “Quanto à saúde mental, é importante dizer que as sequelas de uma pandemia são maiores do que o número de mortes” (FARO *et al.*, 2020, p.3).

A citação acima implicitamente aponta para situações em que o óbito em família ou na família de conhecidos, além de trazerem a dor pelas perdas, causam nas pessoas o temor da repetição de casos, fazendo com que essas pessoas sofram ainda mais mentalmente, aumentando o nível de precaução durante a quarentena e até pós quarentena. Sobre a necessidade recomendada de estar isolado, Faro *et al.* (2020, p. 4) enfatiza que “Apesar dos benefícios que traz, em função da contenção da doença, a quarentena implica, muitas vezes, a vivência de situações desagradáveis que podem ocasionar impactos na saúde mental dos envolvidos”.

Pesquisa divulgada em 2021 em diferentes países apresenta as consequências mais drásticas do isolamento para a saúde mental. De acordo com a pesquisa, “Os sintomas psiquiátricos ou as psicopatologias mais frequentemente relatadas nas diferentes populações e nos países analisados foram ansiedade, depressão, estresse e insônia, considerando como foco principal os profissionais da saúde e as grandes populações” (LOBO E RIETH, 2021, p. 892).

Sobre as manifestações de desequilíbrio na saúde mental, Schönfeldt e Bucker (2022, p. 127) citam que

[...] a sobrecarga de tarefas cotidianas pode ser pensada como um grande estressor, de modo a comprometer, em diferentes níveis, sua saúde mental. Um estudo realizado nos Estados Unidos durante a pandemia, por exemplo, relatou as dificuldades enfrentadas por pais com filhos menores de 18 anos, o que, devido a uma gama de problemáticas envolvendo fatores socioeconômicos (desemprego, falta de apoio psicossocial, impossibilidade de manutenção das necessidades básicas etc.) resultou no comprometimento da saúde mental dessas famílias.

Não eram raros os exemplos de alunos e alunas, na escola pesquisada, que relatavam a falta de interesse nos estudos em meio à pandemia por causa da necessidade de ajudar os pais na manutenção de casa ou cuidando sozinhos dos

afazeres domésticos enquanto os pais trabalhavam. O cuidado com a saúde dos estudantes (dentro dos limites do que foi possível fazer) e a manutenção do interesse das famílias nos assuntos escolares através de ligações telefônicas e por aplicativos de mensagens foi muito importante para garantir a seriedade do processo de ensino/aprendizagem.

A saúde mental também está inclusa quando o assunto é registrar o que deve-se fazer após a pandemia de Covid-19:

Nós precisamos repensar o futuro da educação incluindo uma articulação apropriada entre EaD e ensino presencial (UNESCO, 2020). Até porque muitos no Brasil não tem acesso à computadores, celulares ou à internet de qualidade – realidade constatada pelas Secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online (DIAS E PINTO, 2020, p. 546).

A forma como tudo aconteceu traz à tona a tensão produzida durante o período. Muito já se contextualizou sobre pandemia e seus reflexos no psicológico das pessoas, mas o grau de intensidade que o sofrimento por estar confinado trouxe para a educação talvez passou perto do que passaram aqueles que estavam enfrentando a doença diretamente (médicos, enfermeiros e equipes de saúde pública em geral).

A falta de convívio com os colegas de classe e professores teve seus desdobramentos na saúde mental dos estudantes, podemos deduzir. Porém, para algumas famílias, a ausência do ensino presencial foi mais difícil ainda, pois os malefícios trazidos à saúde mental teve influência vinda até da má alimentação:

A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola -, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes e de suas famílias (DIAS E PINTO, 2020, p. 546).

As ausências mais do que nas experiências que deram certo dentro das ações para se garantir aprendizagem mínima à época são uma das sequelas que a pandemia deixou, todavia podemos registrar que a urgência para se usar as

tecnologias na escola federal apresentou como algo positivo a descoberta de novas maneiras de se trabalhar com as disciplinas e que poderiam se expandir no futuro: *sites*, blogs, vídeos curtos em redes sociais se fizeram presentes como material de apoio ao professor com mais frequência do que no ensino presencial.

Uma dessas alternativas presentes nas aulas remotas de língua inglesa, por exemplo, durante o ano de 2020 e 2021, respectivamente, foi o site do Conselho Britânico, o LearnEnglish.com, onde encontrou-se muitos materiais que trabalhavam com as quatro habilidades (*reading, writing, listening and speaking*). Também foi usado o aplicativo Duolingo para inserir o estudante no uso da língua inglesa em termos de pronúncia e escuta e Youtube para vídeos curtos e clipes de músicas. Ambas as turmas de primeiras e segundas séries dos cursos técnico em Agropecuária e técnico em Redes foram contempladas à época. Também havia versões impressas dos textos e vocabulários utilizados para os estudantes que não conseguiam acompanhar as versões *on-line*.

Encontrar materiais em diversas fontes *on-line* fez com que suas utilizações posteriores fossem pensadas. Segundo Fettermann e Tamariz (2021) o ensino/aprendizado tornou-se possível em ambiente doméstico com o uso da tecnologia. Acredita-se na possibilidade de extensão de utilização pós-pandemia por questões de uso estendido aos aparelhos portáteis (*celulares e laptops*) por conta da presença constante dos celulares no ambiente familiar dos estudantes. Porém, a experiência da inserção desse tipo de produto no campo da educação tem que ser bem pensada e

[...] reforça a importância de os professores possuírem, além dos conhecimentos em sua área de atuação, uma pedagogia adequada à realidade digital potencializada pelo distanciamento social, em que a comunicação *on-line* é essencial, habilidades e competências específicas para utilizar tecnologias web a favor do cumprimento de seu planejamento e, principalmente, da aprendizagem dos alunos, de forma que suas famílias sejam envolvidas e possam participar das tarefas de forma colaborativa (FETTERMANN E TAMARIZ, 2021, p. 3).

Há que se destacar a responsabilidade social da inserção didática *on-line*, pois

[...] as tecnologias podem desempenhar um papel importante na inclusão social. Ainda assim, a realidade educacional brasileira não atende as expectativas de inclusão, que é um contexto que se agravou devido à crise sanitária causada pela pandemia do COVID-19. Embora o uso de aparatos tecnológicos nesta crise sanitária e social tenha se tornado cada vez mais relevante, é preciso considerar a realidade de alunos, educadores e comunidades escolares [...] (MORAES E ALMEIDA, 2022, p.5).

Assim, urge a criação de políticas públicas que atendam a realidade de exclusão social em todos os aspectos, pois as famílias desassistidas têm menor chance de incentivar o estudo de pessoas pelas quais têm responsabilidade. Na pandemia, houve uma demanda muito grande por parte das famílias vulneráveis, desta forma

[...] o crescimento da demanda desafiou o planejamento nacional para crises em proporções nunca observadas, atingindo os sistemas de proteção à população, especialmente os mais vulneráveis. Isso expôs deficiências em diversas áreas, como saneamento, habitação e outros fatores que moldam os marcadores de saúde de uma nação (STORTO *et al.*, 2021, p.826).

Sabemos que a urgência que o sistema de saúde brasileiro tinha para diminuir a contaminação passava pelo menor número de pessoas em trabalhos essenciais. Isso fez com que algumas pessoas ficassem desempregadas, cumprindo o período de isolamento social em casa. Assim, seguindo à lógica, seria importante a presença de responsáveis pelos estudantes no lar, os ajudando nas atividades escolares, mas não foi bem o que aconteceu.

A necessidade de se trabalhar continuava acentuada nas famílias atendidas pelas escolas públicas e aumentava conforme o número de pessoas por família, justificando a participação dos estudantes nos afazeres de casa. Em relação ao assistencialismo adotado pelo governo à época e de sua consequente sobrecarga para o estudante, destaca-se que

Numa sociedade monetizada, marcada pela lógica do valor – o que envolve produção e reprodução – quem não tem renda alguma se aproxima da morte e da brutalidade provocada cotidianamente pelo pauperismo. Este debate envolve como prover as necessidades mais elementares para as maiorias que hoje – no Brasil e no mundo – não encontram emprego ou, quando o encontram, se deparam com uma imensa precarização, baixos salários, superexploração (BOSCHETTI E BEHRING, 2021, p.78).

Conforme artigos científicos e outros textos especializados sobre o assunto, descreve-se a pandemia e suas consequências como nociva para a população brasileira com menores condições monetárias. Em se tratando de trabalhadores em geral, foi um período ao qual, além do risco de vida e seus consequentes cuidados com a saúde, houve crise financeira e falta de emprego por conta do isolamento. Observando o contexto, que envolveu muitas famílias com diversas necessidades fundamentais, é preciso enfatizar que

Nessa triste realidade, aceita com normalidade por uma parcela da sociedade, é difícil imaginar que esse número gigantesco de cidadãos brasileiros desassistidos pelo Estado em seus direitos básicos, que não tem água tratada para lavar as mãos e realizar sua higiene, tenha condições de estudar à distância por meio de tecnologias digitais (MAGALHÃES, 2021, p. 1266).

Ou seja: a escassa assistência social de outrora acentuou-se na pandemia, o que acabou prejudicando os estudantes das redes públicas de ensino, incluindo a escola técnica federal situada no extremo norte do Tocantins. O que foi feito até a volta do ensino presencial – com o empréstimo de material tecnológico aos estudantes – não contemplou a todos, além disso os que optaram por material impresso nem sempre podia pegá-los quando necessário.

Ainda são poucos os relatos que levam a uma conclusão definitiva do que foi a pandemia no processo educacional, todavia já existe muitos materiais disponíveis que auxiliam na discussão de como essa experiência – caso venha a se repetir – possa ser enfrentada de forma mais organizada quando se trata de educação. Cada vez mais sabemos que a importância de novos estudos sobre o tema se concretizará se as pessoas envolvidas no processo educacional tiverem espaço para relatar o que foi essa experiência de vida para elas.

A presente tese, da mesma forma que os textos base utilizados para descrever as emoções e a escassez de tecnologia digital no período, pretende contribuir com esse debate, apresentando as vozes dos estudantes de ensino médio da escola pública federal que passaram por isso em situação de ensino técnico integrado ao ensino médio e enfrentaram dificuldades, especificamente com a internet e com a contaminação da Covid-19. Suas vozes – que irão também relatar as angústias e instâncias emocionais pelo fato de estarem isolados - serão

reproduzidas no capítulo de análise e discussão de resultado, seguindo o que é protagonizado na Linguística Aplicada de natureza crítica, onde há “[...] uma sede insaciável por transformação social” (BORGES, 2021, p. 836).

O fato de o trabalho seguir epistemologia baseada em versão contemporânea de uma área que tem por interesse as questões sociais, permitiu na pesquisa o diálogo de diversas disciplinas, destacando-se conhecimento advindo das ciências sociais e humanas, com surgimento em conceitos do pensamento complexo/transformador destacados na Linguística Aplicada Crítica ou Indisciplinar. Sendo assim “A Linguística Aplicada ao reconhecer-se nômade, mestiça, transgressora, ousada ao infringir fronteiras teóricas consagradas, rebelde ao buscar articulações disciplinares, insubordina-se contra a imposição paradigmática, limitadora e limitante [...]” (FREIRE, 2020, p. 259).

A versão transgressora de nossa linha de pesquisa justificada na citação nos sugeriu o estudo das emoções estudantis como fator determinante para defender a tese de que as emoções negativas citadas pelos estudantes da escola técnica federal de Araguatins é consequência de como o ensino remoto se apresentava a eles, de forma negativa, reforçado pela crise social oriunda da pandemia.

CAPÍTULO IV

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico que forma o contexto investigativo dessa tese, tendo ela o objetivo de investigar se o ensino remoto ofertado aos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO durante a pandemia de Covid-19 influenciou na manifestação de emoções negativas, considerando o uso das TICs durante as aulas remotas.

A pesquisa se baseia no campo da Linguística Aplicada Transdisciplinar e adota uma abordagem qualitativa, sendo a pesquisa “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2022, p. 17). Daí a importância de descrever o passo a passo metodológico, assim como explicar as técnicas e procedimentos utilizados para resolver o problema apresentado.

Resumindo: a metodologia científica tem por papel “estudar de forma analítica e crítica os métodos de investigação e seus procedimentos” (RAMOS E RIBEIRO, 2022, p. 8).

4.1 Natureza e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa classifica-se como básica, sendo que a mesma apresenta como objetivo principal, “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 146). As reflexões em torno das emoções estudantis nessa pesquisa surgem com o intuito de apresentar contribuições ao estudo de manifestações emocionais estudantis que são pressupostos de baixo rendimento escolar. Os objetivos da pesquisa apresentam caráter exploratório, apresentando o refinamento dos dados de pesquisa em busca de resultados mais significativos, tentando entender as possíveis causas do objeto de pesquisa através de descrições.

4.2 O problema de pesquisa e sua abordagem

O problema que originou a análise de dados surgiu de inquietação a respeito das variadas condições emocionais dos estudantes de ensino médio de escola técnica federal de Araguatins, norte do Tocantins, durante a pandemia, supostamente ocasionadas pela escassez de tecnologia digital para acompanhar as aulas durante o ensino remoto e pela pressão psicológica que a pandemia trouxe. Escolhemos a abordagem quali-quantitativa por conta do *corpus* de pesquisa, que apresenta questões objetivas, que justificam a presença de alguns dados que precisam ser enumerados, e questões subjetivas, considerando a característica das respostas dos sujeitos de pesquisa que não podem ser interpretadas quantitativamente.

A respeito dos métodos quali-quantitativos de pesquisa, Ensslin (2008, p. 8) cita que

A abordagem quali-quantitativa não é oposta ou contraditória em relação à pesquisa quantitativa, ou a pesquisa qualitativa, mas de necessária predominância ao se considerar a relação dinâmica entre o mundo real, os sujeitos e a pesquisa, ainda mais quando se intensificam os consensos nos questionamentos acerca das limitações da Pesquisa Operacional Clássica em incorporar os sujeitos, objetos e ambientes no contexto de construção do conhecimento e conseqüentemente nas metodologias de pesquisa.

A escolha do método quali-quantitativo se justifica pela presença de dados que são base para questões que buscam compreender, no total de informações compartilhadas pelos participantes da pesquisa, números que refletem o uso de tecnologia voltada para ensino remoto, sendo dados que são base para a maioria de respostas subjetivas que formam a espinha dorsal do texto, ou seja: algumas perguntas exigem informações numéricas que são “trazidas para o mundo real” através das respostas qualitativas dos sujeitos de pesquisa.

Ressaltamos que para compreender o método quali-quantitativo é necessário uma descrição dos métodos qualitativos e quantitativos de maneira isolada. Destacamos abaixo, em Reichardt & Cook (1979 apud SERAPIONI, 2000, p. 191), tópicos de como estes métodos atuam na apresentação de dados de pesquisa:

Métodos Qualitativos: fenomenologia e compreensão

Analisam o comportamento humano, do ponto de vista do autor, utilizando a observação naturalista não-controlada;

São subjetivos e estão perto dos dados (perspectiva de dentro, *insider*), orientados ao descobrimento;

São exploratórios, descritivos e indutivos;

São orientados ao processo e assumem uma realidade dinâmica;

São holísticos e não generalizáveis.

Métodos quantitativos (positivismo lógico)

São orientados à busca de magnitude e das causas dos fenômenos sociais, sem interesse pela dimensão subjetiva e utilizam procedimentos controlados;

São objetivos e distantes dos dados (perspectiva externa, *outsider*), orientados à verificação e são hipotéticos-dedutivos;

Assumem uma realidade estática;

São orientados aos resultados, são replicáveis e generalizáveis.

A combinação de métodos que se uniram para compreender um fenômeno que surgiu por meio de dados abstratos e recortes pessoais discursivos de como foi a dinâmica do processo de ensino/aprendizado na pandemia, aproximou-se do caminho do que entendemos enquanto pesquisa de cunho social, preocupada com o alcance de bens inalienáveis a todos, como condições necessárias para a educação pública ocorrer. Assim:

Usar nas pesquisas científicas a combinação de dados advindos de abordagens qualitativas e quantitativas pode ser muito importante para compreender eventos, fatos e processos o que exige uma profunda análise e reflexão por parte do pesquisador. Este, além de seu papel de observador, vê-se instigado a buscar procedimentos de coleta de dados que possam correlacionar as suas experiências à teoria que embasará suas observações atendo-se à forma de apresentar os dados obtidos (RODRIGUES *et al.*, 2021, p. 168).

4.3 Técnicas e procedimentos para a coleta de dados

Os instrumentos que utilizamos para coleta de dados e/ou informações foram: dois questionários semiestruturados e uma entrevista. Sobre a aplicação de questionários de pesquisa, Faleiros *et al.* (p. 2) afirmam que:

Com o acesso crescente à *internet* em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Embora, os grupos etários mais jovens continuem a ter a maior taxa de uso da *internet*,

a adesão de pessoas com idades mais avançadas a esta ferramenta tem aumentado nos últimos anos.

O uso de questionários em coletas de dados de pesquisa qualitativa é algo comum em investigação de fenômenos sociais. Segundo Chaer *et al.* (2011) escolher uma forma de coleta de dados sendo a principal técnica é o que vale, pois em uma pesquisa há a utilização de outras técnicas, além da principal.

A respeito da entrevista, a profundidade de informações que é adquirida através dela permite uma abordagem tão próxima da realidade quanto o uso de questionários. Descrever as respostas de uma entrevista, porém, é uma atividade mais complexa, por conta das variações discursivas ocasionadas na fala dos entrevistados, com redundâncias e hesitações. Para destacar as palavras que estão direcionadas ao assunto abordado, urge a capacidade de síntese e delimitação, assim como o uso de códigos que combinem fala e escrita.

Sobre a coleta de dados por meio de entrevista, concordamos com Duarte (2004, p. 215) ao destacar que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral é mais difícil obter com outros instrumentos de coletas de dados.

Ao abordarmos a complexidade do uso de entrevistas para coleta de dados, lembramos em Alves e Silva (1992) que o pesquisador deve criar núcleos de interesse os quais tenham vínculo com os pressupostos teóricos da pesquisa, também tendo um contato preliminar com o assunto abordado. Além das perguntas flexíveis, devemos permitir que os sujeitos se expressem de forma mais livre, deixando-os falar a vontade, respeitando suas hesitações e até a não vontade de falar, quando os mesmos não se sentirem confortáveis. Acreditamos que essa forma de trabalhar é o que torna a entrevista utilizada em pesquisa um dos instrumentos mais eficazes para a coleta de dados.

4.4 Local de pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola técnica federal, situada na cidade de Araguatins-TO, a cerca de 617 km de Palmas-TO. A instituição oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio (Técnico em Agropecuária e Técnico em Redes de Computadores), curso técnico subsequente em Agropecuária, Cursos superiores (licenciatura em Computação, Ciências Biológicas, bacharelado em Engenharia Agrônômica e Medicina Veterinária).

4.4.1 Perfil socioeconômico da região do bico do papagaio e de Araguatins-TO

A microrregião conhecida como Bico do Papagaio situa-se entre os rios Araguaia, na divisa com o Pará, e Tocantins, na divisa com o Maranhão. O formato geográfico (mapa) da região lembra o bico da ave, por isso o nome específico. A região tem sua importância para o Estado do Tocantins, pois apresenta recursos naturais diversos, tendo variedade tanto na fauna quanto na flora, sendo uma região onde o Cerrado e a Floresta Amazônica se encontram.

Suas principais cidades são Araguatins, com cerca de 36 mil habitantes, Tocantinópolis, com 22 mil habitantes e Augustinópolis, com aproximadamente 18 mil habitantes. As outras cidades que fazem parte do Bico do Papagaio são Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Axixá, Buriti, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Esperantina, São Miguel, São Sebastião e Sítio Novo. É uma região que tem proximidade com cidades consideradas polos econômicos em três Estados sendo elas Araguaína, no Tocantins, Imperatriz, no Maranhão e Marabá, no Pará.

Uma característica que marca o Bico do Papagaio é que em sua formação agrária houve conflitos por conta de divisão fundiária, sendo o assassinato de Padre Josimo, coordenador da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1986, um caso de repercussão nacional. De acordo com Bó *et al.* (2020, p. 206):

O Bico do Papagaio, microrregião geográfica no extremo norte do Estado do Tocantins, está hoje inserido no contexto do Agronegócio, que atua na região de forma extensiva, não poupando nenhum lugar, desalojando as

pessoas ali estabelecidas em suas posses, ocasionando várias disputas e conflitos, das mais diversas ordens, nos quais sempre o poder econômico sobressai.

Atualmente, a região possui muitos projetos de assentamento, tendo a cidade de Araguatins cerca de 21 assentamentos em seu território. Além disso, a economia do Bico do Papagaio é predominantemente agrícola, tendo o agronegócio se instalado recentemente entre suas fronteiras. Sobre suas cidades, podemos concluir que, apesar de estarem em região importante em desenvolvimento no mapa brasileiro, falta melhor infraestrutura para a população que vive nas cidades menores como, por exemplo, rede de esgoto e atendimento à saúde para casos mais complexos.

Sobre a cidade de Araguatins, onde se encontra a escola federal em que a pesquisa se realizou, pode-se destacar seu atrativo como cidade universitária nos dias de hoje (com duas instituições públicas de ensino), tendo estudantes oriundos de diversas partes do país, destacando-se cidadãos das regiões sul do Pará, sul do Maranhão e norte do Tocantins com presença nas salas de aula. O cidadão nascido na cidade é conhecido como araguatinsense e sua economia está baseada na produção agrícola. Abaixo, destacamos alguns números:

Araguatins é o maior município da microrregião do Bico do Papagaio, com área territorial total de 2.621,877 km, representando 15,4% da população da região do Bico do Papagaio e está localizado no norte do Estado do Tocantins, na latitude S 05°39'04" e longitude O 48°07'28". Conta com uma população estimada em 2020, de 36.170 pessoas, com densidade demográfica de 11,93 hab/km²; o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,631 (2010) e o PIB *per capita* é de R\$ 12.060,54 (2018). O clima é tropical úmido com precipitação média anual de 1.700 mm; seus principais afluentes são o Rio Araguaia e o Rio Taquari [...] (SIMONETTI E BARDEN, 2022, p.279).

A região que compreende o município de Araguatins faz fronteira com o Estado do Pará e com o Estado do Maranhão, tornando um ponto onde há transporte rodoviário para diferentes regiões do país. A cidade possui três agências bancárias e uma cooperativa de crédito, comércio com variedades de produtos, supermercados e uma agência pública federal (INSS). A Diretoria Regional de Ensino (que orienta todas as escolas estaduais da região), o 9º Batalhão de Polícia Militar do Tocantins (9º BPM) e o Batalhão de Corpo de Bombeiros Regional, que

tem sede em Araguatins. Em relação à saúde, há um hospital municipal de pronto atendimento e postos de saúde em cada bairro (além da zona rural).

4.5 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa que responderam os questionários compõe-se de 5 estudantes do curso técnico em Agropecuária e 5 do curso técnico em Redes de Computadores para os quais foi apresentado o tema da pesquisa e os questionários, todos no período pandêmico. Após os esclarecimentos sobre os as perguntas, surgiram como voluntários para a participação.

Os critérios para escolha de participantes da pesquisa foram: a) estar matriculado na instituição no período de ensino remoto; b) ter disponibilidade para devolver os questionários em dez dias após o recebimento; c) estar disposto a responder dúvidas do pesquisador sobre as respostas; d) entregar os questionários sem faltar nenhuma resposta; e) apresentar os questionários com respostas coerentes, sem respostas lacônicas em excesso.

As participações para responder os questionários ocorreram em períodos diferentes: no mês de junho de 2021 o primeiro questionário foi respondido e entregue pelos estudantes do curso técnico em Agropecuária e no mês de dezembro de 2021 foi respondido e entregue o segundo questionário pelos estudantes do curso Técnico em Redes de Computadores. Os questionários foram enviados por meio de e-mail, aplicativo de conversa e plataforma de ensino utilizada na escola. Alguns enviaram por foto, via aplicativo de conversa.

Já a entrevista foi realizada com cinco estudantes voluntários, oriundos do curso técnico em Redes de Computadores, na segunda semana do mês de março de 2021. As abordagens foram realizadas presencialmente em período pós-pandêmico. Eles escolheram responder por escrito as perguntas alegando que, assim, teriam mais tempo para formular as respostas.

A respeito dos estudantes que frequentam a escola técnica federal de Araguatins-TO e que participaram da pesquisa, suas identidades foram preservadas. Para isso, utilizamos o primeiro nome de alguns artistas da música popular brasileira (MPB).

Por último, os dois questionários e a entrevista estarão nos anexos do trabalho. Agora, iremos apresentar o perfil socioeconômico dos estudantes da escola técnica federal.

4.5.1 Perfil dos estudantes da escola técnica federal de Araguatins-TO

Podemos dizer que os estudantes que fazem suas trajetórias de aprendizado na escola, em sua grande maioria, vêm de família carente e encontraram na instituição uma oportunidade de trabalho futura aos ingressar nos cursos técnicos e superiores. Como exemplo, destacaremos abaixo trecho do relato de um estudante que, frequentando a escola desde o ensino médio em 2016 e agora estudando no ensino superior, diz que ela é importante não só em sua formação básica, mas na formação humana também:

[...] estudante de Engenharia Agrônômica [...] Ele conta que sempre teve muitas dificuldades financeiras e, por residir em zona rural, não esperava ser aprovado no vestibular. [...] Apesar do ensino ser gratuito, os gastos para sair de casa eram muitos e, quando se é pobre, a prioridade não é lazer, estudar, ou praticar algo, a prioridade é ter alimento na mesa [...] (IFTO, 2021).

Semelhante à situação de outras instituições de ensino públicas, o relato acima hipoteticamente representa a realidade de muitas famílias de estudantes que frequentam essas escolas, onde o aprendizado não causa instantaneamente a ascensão financeira – o que pode ser um fator da falta de interesse da maioria dos estudantes pelo ensino em geral – mas é um dos caminhos para a transformação social que denota etapas complexas para a vida de um ser humano que, na fase escolar, passa por muitas transformações. Entretanto, concordamos com a afirmação de Freire (1996, p. 43) quando diz que

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa.

No contexto de sala de aula de uma escola pública federal, a importância que tem a criação de políticas públicas para permanência e manutenção do estudante está nas possibilidades de desenvolvimento intelectual e financeiro. Os estudantes que se formam na escola, além de alcançar conhecimentos básicos e técnicos de qualidade, podem repassar esses conhecimentos para pessoas da região de onde eles são oriundos. Em uma visão geral, pode-se dizer que

Em um país de abrangência continental, oitava maior economia e uma das piores distribuições de renda do mundo, que culminam em um dos mais altos índices de desigualdade social do planeta, as políticas públicas voltadas para a educação profissional e tecnológica, contribuíram para a expansão da rede federal de educação, com a oferta maior de cursos em vários níveis educacionais, possibilitando assim o acesso à educação para milhões de cidadãos brasileiros, que por algum motivo não poderiam sair de suas localidades para prosseguir com sua vida acadêmica em regiões mais desenvolvidas (FERREIRA DE MELO, 2015, p. 32).

A garantia da permanência dos estudantes na escola não significa que problemas cotidianos não sejam obstáculos para o aprendizado. Um desses problemas que destacamos é o da adaptação à rotina escolar dos estudantes das turmas de primeira série, pois o horário de ensino – que compreende 08 horas diárias de carga horária – causa estranheza para muitos, que vieram de escolas onde a carga horária era metade do horário da escola pública federal de Araguatins. Outra situação em que persiste a dificuldade é a da adaptação à quantidade de disciplinas escolares (lembrando que há as disciplinas técnicas na grade curricular dos cursos). Assim, dependendo do período de aula (principalmente na semana anterior à semana de provas), alguns estudantes ficam tensos e atrasam a entrega de atividades em diversas disciplinas por conta do “grau de dificuldade” de outras disciplinas (de acordo com a fala dos estudantes).

Segundo pesquisa realizada por Fontes e Eduardo (2019), os estudantes que ingressam nas instituições federais, através de processos seletivos concorridos e que ficam nas últimas posições da classificação, se sentem desestimulados por ter que estudar em dobro, porém não sentem vontade de abandonar o ensino técnico. Lembramos que, ainda segundo a pesquisa, a motivação para o estudo pode estar

atrelada à forma de aprendizagem do estudante que, talvez por questões de ritmo e intensidade na maneira de estudar, possa se sentir retraído pelo que é programado pela escola.

A permanência na escola técnica federal relacionada à pesquisa é relatada cotidianamente por alguns estudantes de séries posteriores (segundos e terceiros anos). Segundo esses alunos, só ficam na escola os estudantes que conseguem organizar seu tempo e atender os requisitos de todas as disciplinas, pois o período para a realização de atividades e trabalhos extra horário de aulas é curto. Geralmente o número de transferências aumenta na metade do período letivo (a depender do número de notas com a média 6,0, média da instituição).

Na escola federal, a vida estudantil está atrelada diretamente ao mundo do trabalho. Para muitas famílias de estudantes que frequentam o *campus* Araguatins, a oportunidade de aparecer um emprego com melhor remuneração futuramente para os jovens membros dessas famílias é maior com a conclusão do ensino técnico integrado ao ensino médio, mesmo que o perfil dos estudantes não se enquadre nos cursos oferecidos pela instituição. Em se tratando da conclusão dos períodos escolares,

No Brasil, desde a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, a educação obrigatória vai até a conclusão do Ensino Médio, aos 17 anos. Contudo, cada vez mais se espera que as pessoas continuem estudando depois disso. O ensino superior, antes restrito a uma pequena elite, hoje se massifica, com grandes partes dos jovens nos países mais desenvolvidos buscando algum tipo de formação pós-secundária. A legislação brasileira proíbe o trabalho de crianças e jovens até 15 anos, e restringe depois disso o trabalho que, entre outras coisas, possa colidir com as necessidades de estudo dos jovens (SCHWARTZMAN E CASTRO, 2013, p. 574).

As leis trabalhistas proíbem o trabalho infantil e pré-adolescente até os 15 anos, como destacado na citação. Ao mesmo tempo, a expansão do ensino técnico federal, que se iniciou em 2008, fez com que novas oportunidades de formação surgissem, além do ensino superior. A qualidade característica das escolas técnicas federais também aparece através da formação de cada professor, aos quais o processo seletivo destas instituições – na fase de prova de títulos – já destaca em seus editais uma maior pontuação para quem tiver concluído cursos de pós-graduação *stricto-sensu*. Acreditamos que a posse de um certificado de mestrado ou doutorado é fundamental para a qualificação profissional, mas é “apenas” parte

dessa qualificação. A relação que envolve o aprendizado depende de outros fatores, muitos deles incumbidos diretamente ao que cada docente faz em sala de aula.

Parte dos estudantes da escola também têm em seu perfil social o amadurecimento precoce porque, além das atribuições escolares, muitos moram em casas de estudantes e pensões, ou seja, os pais desses estudantes não os acompanham de perto. Então, algumas funções pertencentes ao mundo adulto são aprendidas por eles durante os três anos de ensino médio (por exemplo, como organizar a moradia, administrar o dinheiro e outras atividades). Os seus pais aparecem nas reuniões que ocorrem durante o período escolar, geralmente de três em três meses, entretanto a maioria dos responsáveis pelos alunos de outras cidades não podem comparecer a essas reuniões por conta do horário (acontecem na quarta ou sexta-feira, em horário de trabalho) e por conta da distância (como os pais que moram no sertão maranhense e mantém seus filhos remotamente).

O ensino técnico, integrado ao ensino médio, também faz com que os estudantes esbocem mais efetivamente o caminho para os cursos superiores que pretendem fazer. Além das disciplinas comuns, a oportunidade de frequentar eventos científicos que ocorrem em outras cidades e/ou estados oportunizam experiências com trabalhos que ultrapassam os limites da sala de aula por conta das apresentações ocorrerem para público externo e avaliadores. Isto leva o estudante a procurar meio de melhorar sua performance de aprendizado, pois a oportunidade de conhecer outros lugares (fora de suas cidades) é algo inédito aos estudantes, fazendo com que eles tenham iniciação no letramento científico.

Em relação ao nível de aprendizado dos estudantes – relacionados ao que eles são capazes de corresponder quando se trata de números oficiais de desempenho em avaliações oficiais – a escola apresenta realidade próxima do que é desejada. Segundo Nascimento *et al.* (2020), o resultado que esses estudantes conseguem no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) fica muito perto do que alcançam os estudantes de escolas particulares tradicionais, mesmo sendo o perfil socioeconômico desses estudantes de instituições de ensino técnico federal inferior ao dos concorrentes de instituições particulares.

Outra característica desses estudantes (bem atrelada ao que a pesquisa procurou focalizar) é a variação de emoções. Muitos não expressam o que estão sentindo, mas um professor mais atento consegue detectar sinais de ansiedade e

comportamentos os quais precisam de acompanhamento próximo, como no caso da dificuldade de concentração nas matérias ensinadas. A escola oferece formações pedagógicas no início de cada semestre letivo para que possa ser debatido essas situações e para o conhecimento de quais leis amparam o estudante que precisa de acompanhamento.

No período pandêmico, houve esse acompanhamento por parte da equipe pedagógica, mas o isolamento social fez com que os estudantes se manifestassem sobre o tema em menor frequência do que acontecera no ensino presencial (algo que ficará perceptível no capítulo de análise e discussão de resultados). Sabemos que a dificuldade em revelar problemas pessoais é algo pertencente a toda comunidade estudantil, ainda mais se tratando de uma escola com grande número de estudantes nos períodos matutino e vespertino. Os professores podem encaminhar esses estudantes para o SOE (Serviço de Orientação Educacional) para encaminhamentos posteriores.

A escola, enquanto responsável pela formação integral de todos e todas, não pode prescindir de reconhecer que os estudantes que frequentam ela pertencem à classe trabalhadora e que, ao ingressarem nela, irão precisar de assistência para que concluam seus cursos, pois surgirão dificuldades de todos os tipos durante o percurso formativo, principalmente dificuldades ocasionadas pela falta de conhecimento básico. A responsabilidade que as instituições escolares e as famílias têm para a completude de uma sociedade crítica depende da visão que essa sociedade quer ter perante outras formações sociais. Portanto, se há contratempos na formação, os mesmos podem ser sanados antes de se completar o percurso de aprendizado. Assim, podemos afirmar, de acordo com Soares e Amaral (2022, p. 2), que

A escola é reconhecida como uma expressão da sociedade, cujos estudantes pertencentes à classe trabalhadora ou sujeitos oriundos de classes populares apresentam historicamente maiores dificuldades de acesso e permanência, sendo necessária a superação de tais dificuldades, por meio de ações que viabilizem a democratização tanto do acesso como da permanência no cotidiano acadêmico escolar.

Assim, podemos afirmar que a escola técnica federal apresenta instrumentos para garantir a permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora. A contraparte é garantida na contribuição que esses estudantes podem dar à sociedade brasileira. Garantidos esses direitos, o nível de exigência para um aprendizado eficaz poderá aumentar gradualmente. Todavia, reconhecer que os problemas sociais se estendem para fora dos muros escolares também auxilia na eficiência desse aprendizado.

4.6 Análise de dados

Este subtítulo destaca os procedimentos para análise e interpretação dos dados coletados por meios dos instrumentos de pesquisa. André e Lüdke (1986) enfatizam a presença da análise em todas as etapas da pesquisa deixando-a mais formal depois da etapa da coleta de dados. Já Teixeira (2003, p. 191) destaca que “A análise de dados é o processo de formação de sentidos além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu [...]”.

A técnica escolhida e utilizada para a análise de dados da presente tese foi a Análise de Conteúdos, sendo ela definida como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Na Análise de Conteúdo, os dados obtidos na pesquisa, denominados *corpus*, passam por três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento e interpretação de dados. A pré-análise envolve a escolha de documentos, formulação das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e indicadores, além da preparação do material. A exploração do material é a fase da codificação e classificação dos materiais, onde é necessário escolher unidades de registro ou de contexto conforme a necessidade.

Nela, há a criação de categorias conforme o agrupamento ou reagrupamento de palavras ou termos que tenham significado de acordo com as unidade de registro do texto. Por último, a etapa de tratamento de dados, inferência e interpretação “[...] é o momento de confrontação entre teoria fundante, objetivos, hipóteses e achados da pesquisa (os indicadores), a fim de proceder inferências e redigir sínteses interpretativas” (CARDOSO *et al*, 2021, p. 110).

Destacaremos, as três fases na figura abaixo, lembrando que a mesma é uma forma resumida para demonstrar como ocorre a Análise de Conteúdo de Bardin:

Figura 1: Três fases da Análise de Conteúdo

Fonte: Adaptado de Bardin (2011) apud Câmara (2013, p. 183).

A Análise de Conteúdo é uma técnica que necessita de alguns apontamentos críticos, como o reconhecimento de que é um instrumento metodológico em constante aperfeiçoamento que precisa de uma boa definição do objetivo de pesquisa, domínio dos objetivos gerais e específicos, leitura exaustiva para codificação de palavras ou termos significativos para a pesquisa, inferência da realidade do conteúdo explorado e interpretação.

No que diz respeito à presente pesquisa, os questionários e entrevista utilizados como instrumentos de coleta de dados foram instrumentos de indução para investigar quais fatores contribuíram para manifestações emocionais negativas nos estudantes da escola técnica federal de Araguatins que os levaram a terem dificuldades no percurso de aprendizagem durante a pandemia. Os procedimentos para coleta e análise de dados, incluindo a forma como os questionários e entrevistas foram aplicados, detalham-se no próximo subtítulo.

4.7 Procedimentos para coleta e análise de dados

Este subtítulo apresenta considerações sobre a forma em que ocorreu a análise de dados realizada, levando em conta o processo utilizado para a escolha dos temas e categorias de análise conforme as informações que constituíram o *corpus* e o tratamento das mesmas. Além disso, há justificativa sobre o procedimento de análise adotado para a pesquisa, que envolve TICs e manifestações emocionais.

Ao apresentarmos a investigação aqui proposta, utilizando os instrumentos de pesquisa escolhidos, destacamos, por exemplo, que nas informações reunidas no *corpus* há termos e enunciados que se referem às manifestações emocionais, mesmo em perguntas que não explicitam o tema. Outras repetições também foram destacadas na fase de codificação dos termos e enunciados, formando categorias distintas. De forma direta ou indireta, os estudantes citaram as emoções, além das dificuldades no período do ensino remoto ocasionado pela pandemia.

A análise categorial, que está entre os métodos destacados em Bardin (2010), veio a propósito porque a repetição de termos e enunciados nas respostas dos participantes da pesquisa nos ajudou a organizar a interpretação. Assim, as escolhas dos temas e categorias que se fazem presentes na análise de dados da tese levou em conta as repetições. Além disso, para lidar com informações que não aparecem de forma fixa e estão em grande quantidade nas questões abertas dos questionários e entrevistas, escolhemos categorizá-las para melhor interpretação.

Considerar as preocupações com o uso de TICs e a pandemia para o estudo no ensino remoto fez com que os participantes da pesquisa expressassem por escrito algumas de suas inquietações e o que eles sentiam enquanto seres dotados de emoções. Além disso, quantificamos algumas informações importantes para o entendimento sobre ensino remoto.

Isto fez com que os dados gerados tomassem dois caminhos que se complementaram no presente trabalho: um caminho que apresenta números e outro que apresenta descrições analíticas relacionadas ao fenômeno estudado. As informações numéricas aparecerão representadas em quadros e as informações escritas analisadas de acordo com as teorias organizadas e consideradas como bases interpretativas.

A contextualização da escrita dos sujeitos participantes da pesquisa levou em conta o destaque de trechos de enunciado que estão de acordo com cada categoria levantada na análise do *corpus*, de forma a auxiliar na leitura do texto de análise. Apesar disso, as respostas completas não se desconfiguraram, somente foram enfatizadas as informações núcleo para melhor articular as informações registradas pelos sujeitos ao problema analisado.

No que se refere aos questionários, gostaríamos de apresentar a seguinte situação: dos dez questionários entregues (dez versões do primeiro questionário e dez versões do segundo), foram analisados cinco de cada um devido a critérios que não foram seguidos. São os seguintes: as questões objetivas de alguns questionários não foram marcadas e algumas justificativas de respostas, quando exigidas, não foram registradas.

Além disso, optamos por considerar as respostas registradas dos sujeitos de pesquisa que entenderam a proposta, ou seja: discorreram o suficiente para que suas questões fossem analisadas. No que concerne às entrevistas, das sete

entregues, analisamos cinco por conta do critério da escolha de registros mais completos.

Outro ponto a destacar sobre as entrevistas foi que os participantes optaram por responder as questões por escrito. O entrevistador perguntou se gostariam de responder em áudio ou por escrito e eles optaram escrever as respostas porque eles gostariam de ter mais tempo para responder e gostariam de entregá-las de forma digitada em processador de texto.

Para identificar os participantes, foram escolhidos nomes de artistas da música popular brasileira para preservar a identidade dos participantes e como uma forma de destacar aqui a metáfora do “artista”, pois só um artista para superar as dificuldades que surgiram durante a pandemia.

Por último, temos a crença de que as exposições sobre os procedimentos da pesquisa estão claras para o entendimento do percurso investigativo e para direcionar os resultados e discussões.

CAPÍTULO V

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida (SANTOS, 2018, p. 65).

A responsabilidade de investigar questões de interesse da sociedade em geral (que deseja um melhor desempenho estudantil no campo da aprendizagem) é parte do que a LA propõe atualmente, ampliada que está sua área de investigação. Com esse propósito, é importante observar que

No atual estado da LA [...] é muito mais provável que a pergunta “Qual é sua área?” faça mais sentido do ponto de vista da marcação de identidade profissional do que “Qual o seu problema de pesquisa e como você mobiliza determinados construtos teóricos e empíricos para o seu enfrentamento?” Nesse sentido, a sugestão de Moita Lopes (2006a) e de outros pesquisadores de que a linguística aplicada é menos uma disciplina do que uma área de investigação (ou INdisciplina) aplicada para onde convergem pesquisadores de diferentes orientações teóricas e “disciplinares” continua esperando maiores condições propícias para sua replicação e disseminação (SILVA, 2015, p. 365).

Apoiando-se nesse fato – da LA como área de investigação “INdisciplinar” – que procuramos traçar como desenvolveu-se na mente do estudante de ensino médio o aprendizado em meio ao que se configurou como a maior pandemia do século XXI. Os contatos da LA indisciplinar com outras áreas de estudo permite essa pesquisa que tem por objetivo geral investigar se o ensino remoto ofertado aos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO durante a pandemia de Covid-19 influenciou na manifestação de emoções negativas, considerando o uso das TICs durante as aulas remotas.

Justifica-se a contribuição da Linguística Aplicada no estudo das emoções, pesquisadas nessa tese através das respostas dos estudantes, por conta de sua natureza interdisciplinar, destacando uma visão na qual o papel da linguagem e seus

elementos discursivos apresentam uma nova ferramenta de análise para os estudos que envolvem a Psicologia. Para isso, uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica constrói um percurso de investigação inter/transdisciplinar e permite analisar aqui as emoções nas respostas de sujeitos que abordam dificuldades no ensino remoto, uso de TICs, estudo de inglês durante a pandemia e sobre manifestações emocionais.

A responsabilidade de ouvir estudantes que descrevem suas dificuldades a cada resposta nos dois questionários e na entrevista é grande porque as considerações finais da pesquisa têm que apontar para soluções que nem sempre são imediatas. Muitas são as respostas que tantos esperam, respostas essas que passam de geração para geração. O caso da falta de tecnologia necessária para o ensino remoto em escola pública é um exemplo: pressupõe-se que a resposta está na melhora das condições socioeconômicas de grande parte da sociedade brasileira, o que atualmente as políticas públicas de renda (como o Programa Bolsa Família, criado pelo Governo Federal) tentam amenizar, mas não atendem a todos de maneira suficiente.

Nossa análise e interpretação, assim como seu respectivo resultado, têm nas emoções reveladas no *corpus* da pesquisa um caminho para trazer ao debate o ensino remoto, seus percalços e encaminhamentos para melhoria. Dessa forma, para realizar a análise e interpretação de dados que configura a tese, também utilizaremos teoria de Vigotski (2010) que considera as emoções como guia das ações dos sujeitos no meio social. O subtítulo abaixo reforçará as referências bibliográficas dos capítulos anteriores que trazem o conceito de emoção, inteligência socioemocional e competência socioemocional.

5.1 Teorização das emoções para o propósito de análise e interpretação de dados da tese

Exemplificamos, em capítulo anterior, as emoções por meio de muitos exemplos de aspectos fisiológicos, apontando as transformações que acontecem no corpo a cada estímulo emocional. Entretanto, os referenciais epistemológicos que apresentaremos nesse subtítulo destacam que a mudança nas emoções não dependem somente de manifestações fisiológicas, pois levam em conta as mudanças que ocorrem no sujeito conforme o tempo histórico e o contexto. Optamos

por nos basear nas considerações de Vigotski, psicólogo proponente da Psicologia histórico-cultural, porque ele vai além da dicotomia corpo/mente, considerando a linguagem como elemento principal para o desenvolvimento humano em uma perspectiva sociocultural, capaz de fazer o ser humano controlar as emoções.

Sobre aspectos somáticos, Vigotski (2010) destaca uma ação responsiva, conforme termo reconhecido na Psicologia: todos os movimentos e atitudes humanas aparecem em reação⁵ a um impulso ou estímulo denominado causa. Nesse sentido, tudo o que se refere aos atos humanos surge, de fato, de um acontecimento externo ou desejo interno, motivação ou pensamento. Ou seja: os fatores que envolvem as reações emocionais são ligados à atitudes e valores intrínsecos e extrínsecos aos seres humanos.

Os primeiros conceitos que podemos destacar são os de reação e reflexo. De acordo com Vigotski (2010), esses conceitos denominam ações primitivas de interação do homem com o meio, fenômeno que acontece também com os animais. Se pegarmos o exemplo de uma criança recém-nascida, seus gestos e expressões sonoras originam-se de um mecanismo nervoso refletor que começa a funcionar logo quando a criança vê a luz. São ações de respostas a algum estímulo.

Sabemos que as emoções se manifestam em contato com o meio ou através de um pensamento, porém seria a lágrima uma demonstração legítima de alegria ou tristeza? A resposta poderia ser não, pois no Egito antigo havia mulheres que eram pagas para chorar em velórios. Conhecidas como carpideiras, além de chorar, elas batiam no peito, desgrenhavam o cabelo e gritavam para dar aparência de profundo pesar em seus atos. Partindo desta descrição, destaca-se que:

Estudos realizados por Vigotski apontam para a possibilidade de abordagem e de compreensão do desenvolvimento humano entrelaçado aos processos históricos e culturais mais amplos. [...] Vigotski destaca o papel mediador do outro e do signo. É por intermédio do outro – de suas ações, de suas palavras, da maneira como se dirige ao eu e interage com ele – que esse *eu* vai tomando forma no mundo (OLIVEIRA, 2001, p.5).

⁵ Toda reação inclui três momentos básicos: o primeiro é a percepção de estímulos, o segundo é a elaboração desses estímulos nos processos internos do organismo e o terceiro é a ação responsiva do organismo (VIGOTSKI, 2010).

A ocorrência repentina da Covid-19 e o conseqüente isolamento social apresentou manifestações emocionais diferentes em cada pessoa, talvez porque elas iam recebendo notícias negativas de telejornais ou de redes sociais no período de maior contaminação. Essa afirmativa é um exemplo de interação com o meio. São reações que aconteceram por conta da gravidade da doença e de outros contratemplos sociais ocasionadas por ela. Podemos dizer que a tristeza surgiu entre esses afetos, sendo manifestada de diferentes formas pelo organismo das pessoas. Rungue (2019) contesta entendimento de James e Damasio que afirmam que essas reações são naturais do organismo, fazendo parte de atividade instintiva do ser humano, pois eles acreditam que o ser humano é “programado” instintivamente para reagir às circunstâncias. A citação abaixo justifica a citação de Rungue:

[...] grande parte das emoções que nos acometem cotidianamente são frutos de convenções sociais. A vergonha de cantar em público, a tristeza pela reprovação em um vestibular etc., todos esses casos não parecem ser demandados naturalmente do nosso organismo” (RUNGUE, 2019, p. 161).

Por conseguinte, como classificar as emoções ou sentimentos, revelando-se a dificuldade de descrever esse fenômeno humano? Segundo Vigotski (2010, p. 128):

A psicologia comum e o senso comum distinguem três momentos no sentimento. O primeiro - A - é a percepção de algum objeto ou acontecimento ou uma noção dele (o encontro com um bandido, a lembrança da morte de uma pessoa querida, etc.); B - um sentimento provocado por essa percepção (medo, tristeza); C - expressões corporais desse sentimento (tremor, lágrimas). O pleno processo do fluxo da emoção era concebido na seguinte ordem: ABC.

Rungue (2019) destaca que James classifica as emoções em primárias e secundárias, sendo emoções primárias os sentimentos moral, intelectual e estético, e emoções secundárias marcadas por meio de reações corporais através da percepção de um objeto ou situação originados nas sensações, ou seja, emoções sutis. “[...] a estrutura do organismo humano é predisposta a reagir em determinadas situações. Todavia, isso não significa que toda emoção deriva de alterações somáticas (RUNGUE, 2019, p. 162).

Maia (2019), considerando classificação de Damásio (1994), aponta uma distinção entre emoções e sentimentos, sendo as emoções representadas por uma

espécie de dupla face envolvendo algo que acontece internamente, como em um “diálogo” entre o cérebro e outros órgãos do corpo humano, e externamente por meio de uma representação da “experiência mental”, caracterizando-se como sentimentos. Sendo assim:

As reações emocionais são regidas pelo cérebro, que rege também outras funções psíquicas, o que desconstrói a ideia das emoções como uma dimensão à parte, desconectada dos demais aspectos da vida psíquica (“um estado dentro de outro”), o que termina por invalidar a dicotomia das emoções em emoções inferiores (de natureza orgânica) e emoções superiores (de natureza puramente intelectual). Os estudos vigotskianos demonstraram no âmbito da psicologia, a interdependência entre o desenvolvimento das emoções e dos demais aspectos que constituem a vida psíquica humana” (COSTA E PASCUAL, 2012 p. 632).

Machado et al. (2011) citam a diferença entre emoções e sentimentos baseados em Smirnov (1969) que aponta as emoções sendo a satisfação das necessidades orgânicas, relacionadas às sensações, e os sentimentos voltados para necessidades culturais e espirituais, dependendo das condições de vida do homem. Os autores ainda destacam que o caráter social não é exclusivo dos sentimentos, pois as emoções – mais associadas à reações orgânicas – são reações de um sujeito social e estão de acordo com as exigências sociais de cada momento histórico da humanidade.

O que nos chama atenção nas considerações de Vigotski em relação às outras é que as emoções partem do cérebro tendo funções psicológicas superiores, pois, para ele, cognição e afeto são interdependentes do psiquismo humano. Neste caso, por exemplo, a imaginação e o afeto não teriam papel secundário, assumindo um papel ativo, originando ações (MACHADO *et al.*, 2011). Assim, as emoções não teriam papel secundário e poderiam se desenvolver conforme as transformações sociais:

No caso das emoções, essas foram tomadas por Vigotski (1932/1999) como funções mentais que se relacionam com outros elementos da vida mental, na qual o orgânico interage necessariamente com o contexto sócio-histórico-cultural (COSTA E PASCUAL, 2012, p. 632).

A presente consideração, de Costa e Pascual (2012), já aponta para a contextualização sócio-histórico-cultural das emoções, em que a cultura – sendo

uma das dimensões dessa assertiva - pode influenciar em como as pessoas demonstram os sentimentos, muitas vezes os reprimindo para entrar de acordo com a cultura comportamental de um país ou de um povo. Em sociedades machistas, comuns em séculos anteriores, havia a cultura de que o homem não podia chorar porque era considerado fraqueza. Em uma evolução sócio-histórico-cultural isso não é mais visto com estranheza, porém ainda há países que enxergam as emoções de forma patológica⁶. Assim, podemos destacar que:

Emocionar-se seria, pois, para Vigotski, ultrapassar a constatação das mudanças no corpo (reações reflexas que provocam alteração na cor da pele, ressecamento da boca, sudorese, palpitações etc.) para dar-lhes *significação* no repertório das ações humanas” (COSTA E PASCUAL, 2012, p. 636).

Quando Vigotski dimensiona as emoções em relação ao comportamento, ele lembra que são elas que definem a diferença de um cidadão bem comportado de um mal comportado. Por ser um processo de interação entre o organismo e o meio, o comportamento apresenta três formas de reação ao meio. A primeira se refere ao sentimento de superioridade do comportamento ao meio, que acontece quando as tarefas do cotidiano são realizadas sem tensões emocionais. A segunda forma aparece quando a superioridade está no meio ambiente, e não no comportamento, que é quando o organismo começa a adaptar-se com dificuldades a esse meio, com excessivas tensões e máxima perda de forças. A terceira forma, possível, é quando há equilíbrio entre o organismo e o meio, tendo um equilíbrio de forças entre as partes.

A frase “a educação transforma as pessoas” ganha sentido quando analisamos o pensamento de Vigotski sobre a educação das emoções nos primeiros anos de vida. Segundo o autor, o uso de estímulos diversos que trazem a mudança de um comportamento negativo devem ser trabalhados junto à criança para que ela não evite mais, por exemplo, objetos que causam medo. É praticamente um trabalho de linguagem, onde signos potencializados com significados positivos são as ferramentas para esse ato.

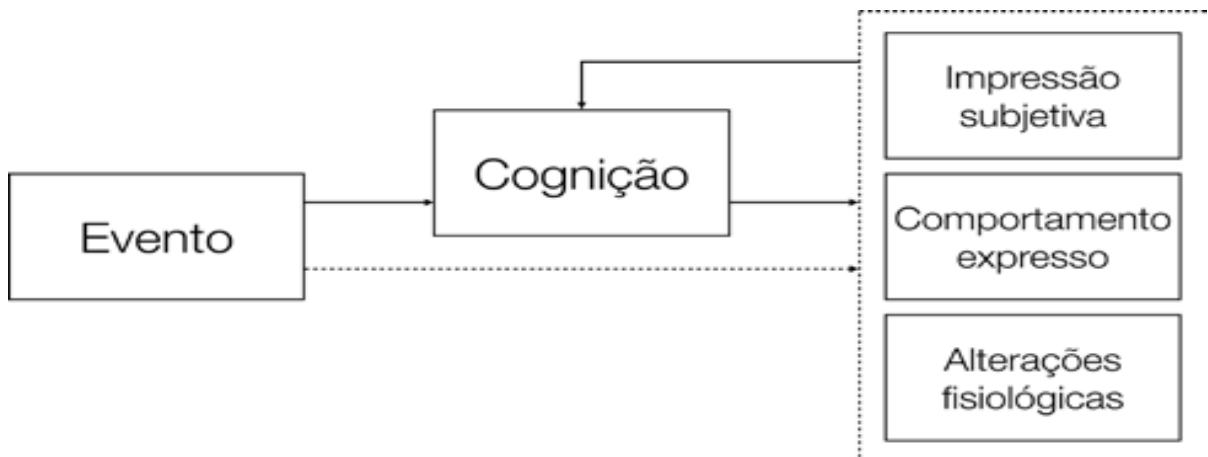
⁶ Na China há uma tradição que considera as manifestações emocionais como algo patológico, sendo fatores que alteram o funcionamento normal do corpo.

O que destacamos acima se chama, segundo Vigotski, de transferência de sensações, as quais mudam de um aspecto da vida para outro. Assim, para educar as emoções infantis, é possível uma transferência mais ampla, considerando emoções primárias, conhecidas como sensações inferiores e egoístas, como base para trabalhar a estrutura emocional do indivíduo. Ele se refere ao que o pedagogo deve fazer quando cita tal ação. ‘A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também o sintam’ (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Destacamos, a partir de agora, que o estudo que apresenta a expressão das emoções enquanto valor social tem um papel influente na mudança cultural ocorrida nos sujeitos. Nesse caso, saímos do papel biológico e destacamos o papel social para interpretar as reações emocionais de outras pessoas, mesmo que de forma inconsciente. Um exemplo seria o de um estudante que não é valorizado em suas participações em aula de uma determinada disciplina, e ao ver que suas notas bimestrais não refletem seu rendimento em sala, fica chateado e expressa uma mudança comportamental agressiva por causa disso em acontecimentos repentinos, como em perguntas repetitivas feitas de um irmão para outro ou na resposta “inconveniente” que o adolescente pode dar ao tutor.

Miguel (2015), em seu artigo “Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional”, apresenta um modelo simplificado de diagrama que demonstra um evento percebido por um sujeito e suas reações, que podem ser conscientes e inconscientes, a partir do histórico de vida desse sujeito, de suas experiências individuais e sociais, enfim, da forma como ele interpreta o mundo. “Se aquele evento possuir valor afetivo, podem ocorrer as reações que estão agrupadas no conjunto do contorno tracejado” (MIGUEL, 2015, p. 155):

Figura 2 – A percepção de um evento pelo sujeito e suas reações



Fonte: Miguel (2015, p.155)

O autor descreve, em seu artigo, as possíveis reações que ocorrem conforme o sujeito percebe o evento e conforme esse evento afeta o sujeito, o levando a demonstrar as descrições citadas abaixo:

As possíveis reações são: afetos subjetivos (impressão subjetiva); mudanças corporais típicas do sistema nervoso autônomo (alterações fisiológicas), como sudorese, dilatação das pupilas, ou alteração do batimento cardíaco e da respiração; e, um grupo de reações comportamentais (comportamento expresso), que inclui desde expressões faciais, vocais, alterações na postura e até movimentação (MIGUEL, 2015, p. 155).

Todas as três reações agrupadas acima podem ocorrer simultaneamente e não seguem uma ordem estabelecida. Por exemplo, um sujeito ao ouvir uma crítica negativa pode sentir tristeza internamente, mas apresentar expressões fisiológicas positivas, como um sorriso.

Miguel (2015) ainda destaca, no diagrama, que uma seta sai do grupo das reações e volta para a cognição, indicando que as reações do indivíduo podem ser reinterpretadas e causar as mesmas reações ou reações novas nesse indivíduo, e a seta pontilhada, que sai do evento e vai direto para o grupo de reações, descreve quando as reações não passam de imediato pela cognição, causando uma reação de alerta em acontecimentos simples, como no desvio de um objeto.

Tal consideração do autor nos leva a destacar que “[...] a emoção é um processo *psicossomático* irreduzível apenas ao corpo ou à alma” (COSTA E

PASCUAL, 2012, p. 636), e que, apesar da dificuldade em defini-la podemos classificá-las conforme as reações psicossomáticas de cada indivíduo.

Resumindo o que foi dito até agora, levaremos em conta na análise e interpretação de dados a hipótese de que o ensino remoto associado à pandemia são os fatores principais do aparecimento de emoções negativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

5.2 Análise e interpretação de dados

Podemos citar com Lima *et al.* (2012, p. 130) que “[...] o planejamento de pesquisa depende tanto do problema a ser investigado, da sua natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do pesquisador. Esta complexa situação leva a um número sem fim de tipos de pesquisa”. A flexibilidade característica dos fenômenos a serem pesquisados permitiu que a investigação realizada com estudantes da escola técnica federal fosse organizada para responder à pergunta da tese: **O ensino remoto ocasionou o surgimento de emoções negativas nos estudantes no processo de ensino/aprendizado de Língua Inglesa e isso, de fato, afetou o aprendizado individual desses estudantes?** A partir dessa pergunta, a investigação surgiu, formando uma pesquisa que pretende contribuir em novas discussões sobre ensino remoto e manifestações emocionais.

No tocante à definição de pesquisa e de sua contribuição para o entendimento do método científico e onde ele pretende chegar, Clark e Castro (2003, p. 68) trazem uma definição abrangente de como ela surge. Os autores citam que:

A pesquisa inicia-se a partir da curiosidade na observação ao mundo. Esta observação curiosa gera então uma dúvida a respeito de algo que não conhecemos ou do qual duvidamos. A dúvida se expressa verbalmente por uma pergunta. Da busca pela resposta pode surgir então uma pesquisa científica caso não seja encontrada uma resposta adequada ou que nos convença na literatura disponível.

As observações feitas a partir do que ocorria no período também surgiram de curiosidade e obedeceram aos pré-requisitos necessários para uma investigação

científica que são: conhecimento sobre o assunto pesquisado, ter domínio do *corpus* a ser investigado, analisar e discutir os dados e apresentar conclusões razoáveis.

Nesta fase de análise, após a leitura de referência bibliográfica e da aplicação de questionários e entrevistas junto aos participantes, destacamos respostas que apontam fatores do ensino remoto que possivelmente contribuíram para manifestações emocionais negativas dos estudantes, que levam em conta a situação de pandemia e seu consequente isolamento social.

Para organizar as informações, utilizamos temas e categorias de análise baseados em Bardin (2011) onde o processo de descrição das respostas obedece o critério de sistematização das características dos enunciados registrados, onde podemos analisar o objeto de pesquisa a partir da perspectiva do que foi proposto nos objetivos geral e específicos.

O registro das respostas nos possibilitou criar os temas e categorias de acordo com os significados contidos nas unidades de análise, formadas pelas frases e períodos escritos dos estudantes nos instrumentos de pesquisa. Foram levados em conta todos os assuntos considerados nas perguntas dos dois questionários e na entrevista aplicados aos participantes. Lembramos que foi feita uma seleção criteriosa dos questionários para realizar a análise por conta da quantidade de respostas obtidas. A mesma seleção também foi feita nas entrevistas. Abaixo, destacamos o quadro representativo de como se organizaram os temas e as categorias de acordo com as respostas:

Quadro 3 – Temas e suas categorias para análise

TEMAS	CATEGORIAS PARA ANÁLISE		
APRENDIZADO NO ENSINO REMOTO	Ensino presencial X Ensino remoto	Fatores que influenciam na concentração	Comunicação remota entre estudante e professor
USO DE TECNOLOGIA PARA O ESTUDO	Acesso às tecnologias básicas para o estudo	Uso do Google Classroom	Uso do Google Meet
ESTUDO DE INGLÊS DURANTE O ENSINO	Aprendizado de Inglês em geral	Ensino diversificado de Inglês	Uso de tecnologias para estudo

REMOTO			
MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DURANTE O ENSINO REMOTO	Descrição de sentimentos e/ou emoções durante a pandemia	Paralisação de estudos na pandemia	Equilíbrio das emoções durante o ensino remoto
VISÃO DAS EMOÇÕES PÓS-PANDEMIA	Uso da inteligência intrapessoal e interpessoal	Trabalho com as emoções no contexto escolar pós-pandemia	A inteligência emocional

Fonte: Dados da pesquisa (2021/2022)

Optamos por respostas de estudantes do ensino médio porque a forma como esses seres humanos em fase de desenvolvimento físico e intelectual encaram a realidade até hoje intriga a humanidade, pois é uma fase da vida em que tudo ocorre rapidamente e as soluções tomadas por eles/elas muitas vezes não resolvem os conflitos dos mesmos, os levando à crises existenciais.

Sobre os jovens, “A Organização Mundial de Saúde (1965) utiliza o termo juventude para evocar a faixa etária entre 15 e 24 anos, em função do prolongamento da fase na qual não são assumidas as responsabilidades ditas adultas” (FERREIRA *et al.*, 2010, p. 232).

A seguir, apresentamos os registros feitos nos questionários e entrevistas que serão analisados conforme o tema e as categorias. Essa parte tem caráter descritivo, sendo uma fase de categorização ou codificação. Logo após, temos o subtítulo que representa a fase de tratamento de resultados, inferências e interpretação⁷. Nossa intenção é fazer com que o leitor tenha clareza do que está sendo investigado, por isso enfatizamos o essencial dos registros escritos, recortando frases e períodos redundantes ou desnecessários de algumas respostas.

5.3 Apresentação dos registros escritos para formação dos temas e categorias

5.3.1 Tema: aprendizado no ensino remoto

⁷ Lembramos que a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) apresenta três fases: 1- pré-análise; 2- exploração do material, categorização ou codificação; 3- tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Apresentamos aqui, registros de estudantes sobre o aprendizado no ensino remoto que destacam fatores negativos como queda de rendimento, desorganização do horário de estudo, falta de acompanhamento do professor e quantidade de atividades passadas na plataforma de ensino.

Destacamos, a partir dessa categoria, que a ocorrência das respostas não seguem a ordem cronológica das perguntas dos questionários e entrevista aplicados, pois o critério escolhido leva em conta o valor informativo das respostas para a organização da análise temática ou categorial. Em relação aos dados quantitativos, destacaremos os números de ocorrência das respostas em quadros representativos quando for necessário.⁸

5.3.1.1 Registros da categoria: Ensino presencial x ensino remoto

Questão 2 sobre ensino remoto (questionário 1): Você acha que o ensino remoto facilita o aprendizado de alguma disciplina? Justifique sua resposta logo após marcar a alternativa SIM ou NÃO.

Para esta pergunta, todos os 5 estudantes marcaram sim. Abaixo, a transcrição das respostas:

Maísa: “Em minha opinião, a facilidade de aprendizado de todas as disciplinas no geral seria melhor presencialmente, assim tendo contato com o professor diretamente sobre quaisquer dúvidas. Mas algumas não possuem tanta dificuldade.”

⁸ Antes de apresentarmos as respostas dos estudantes, incluiremos as perguntas em que elas se encontram e a qual questionário essas perguntas pertencem. Por exemplo: Questão 3 sobre pandemia (questionário 1). Obs. As respostas estão transcritas da mesma forma que os estudantes registraram, por isso haverá registro de palavras com desvios da norma padrão da língua portuguesa.

Raul: “Eu não acho que o ensino remoto facilita no nosso aprendizado. Muitos alunos têm muitas responsabilidades em suas casas e isso dificulta um pouco as coisas, muitas coisas tiram fácil nossas atenções...”

Elis:

Porque em qualquer disciplina, a falta de comunicação direta com o docente, apesar de advertências a respeito, ainda deixa muitas dúvidas no aluno. Há também a ausência de aulas práticas supervisionadas (que visam a fixação do conteúdo, a qual se mostra uma grande desvantagem).

Clara: “De maneira alguma o ensino remoto facilita a aprendizagem de alguma disciplina, pois não temos um orientador nos dando total auxílio, e ainda tem o fato do aluno ter o dobro de responsabilidade e disciplina ao estudar.”

Maria: “Se tornou muito complicado estudar ead, devido a falta de contato, medo de ter que perguntar em uma live suas dúvidas, dificuldades de concentração, internet ruim, zueiras urbanas e de familiares que não respeitam nada.”

Questão 5 sobre a pandemia (questionário 1): Fazendo um comparativo, quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos das aulas presenciais e do ensino remoto, segundo seu ponto de vista?

Maísa: “Os pontos positivos da aula presencial é o melhor aproveitamento dos conteúdos, poder ter contato com os colegas de classe e com os professores e também o ponto negativo é não conseguir digerir todos os conteúdos, não conseguir realizar as atividades e outros fatores.”

Raul:

Nas aulas presenciais encontramos uma melhor aprendizagem quanto ao horário letivo, ficamos em um lugar propício para os estudos, longe de muitas distrações... Já nas aulas remotas, achamos vantagem na organização do tempo, temos mais tempo para fazer atividades individuais.

Elis:

Ensino remoto (pontos positivos): flexibilidade e a falta de necessidade de deslocamento; (pontos negativos): dependência da internet e a baixa qualidade de ensino... Aulas presenciais (pontos positivos): não há necessidade de internet para assistir aulas... (pontos negativos): não há flexibilidade e exige deslocamento para poder assistir as aulas.

Clara:

Aulas presenciais (pontos positivos): apoio do professor, interação com os colegas; horário e local definidos e etc. (Pontos negativos): é mais difícil para o estudante que precisa trabalhar e estudar; o deslocamento e etc. Ensino remoto (positivos): comodidade, redução de custos, criação da própria rotina e etc; (Pontos negativos): falta de dispositivos digitais; estudar sozinho; professores demoram para responder uma dúvida; alguns alunos não tem foco, autonomia; domínio de ferramentas digitais, disciplina e organização...

Maria: “Nas aulas presenciais eu interagia muito mais com a didática dos professores, além de ter mais concentração nas explicações e nas experiências das aulas práticas... a única coisa ruim é quando havia chuva durante o dia, assim eu ia querer estar em casa...”

As respostas descrevem a opinião dos estudantes sobre o ensino remoto e aqui eles começam a destacar problemas que surgiram junto ao isolamento social, como o de ter outras responsabilidades além dos estudos, a falta de contato entre eles e seus professores, vergonha de perguntar em aulas *on-line*, além dos problemas com a internet.

Exemplos como barulhos externos, falta de contato direto com o docente e sinal ruim de internet aparecem com frequência nas respostas que envolvem o ensino remoto durante muitas frases apresentadas.

Lembremos que as aulas remotas seguiram suas sequências semanais no mesmo horário em que ocorriam as aulas presenciais (fator que fez com que os horários não seguissem a rigidez dos minutos marcados presencialmente na mudança de professores em aulas síncronas). Acreditamos que isso refletiu em respostas que destacam a falta de contato com o professor também.

5.3.1.2 Registros da categoria: fatores que influenciam na concentração

Questão 2 sobre a pandemia (questionário 1): Você está conseguindo se concentrar nas aulas on-line? SIM ou NÃO? Se marcar a alternativa não, justifique sua resposta.

Nesta resposta, todos os 5 estudantes marcaram não. Abaixo, a transcrição de todas as respostas para a pergunta:

Maísa: “Às vezes acontece coisas que acabam me deixando instável psicologicamente e assim acabo perdendo as aulas.”

Raul: “Como já havia dito anteriormente, muitas coisas tiram minha atenção dentro de casa.”

Elis: Não consigo me manter concentrada por muito tempo uma vez que há várias distrações ao meu redor.

Clara:

É extremamente muito difícil estudar com a família inteira em casa. É muito barulho e alguns dos integrantes não tem o mínimo de respeito e nem se importam se estão prejudicando alguém. Basicamente é: tio ouvindo som alto, mãe falando alto, criança correndo pela casa gritando, vó brigando com as crianças, cachorro latindo e a paz e concentração indo embora...

Maria: “Não, muitas vezes já estou no serviço e assim deixo para assistir depois a aula, ou leio os materiais disponíveis e tento compreender.”

Questão 3 da entrevista: Você considera que o fato da escola ter “invadido” os lares na pandemia mudou sua rotina e a de seus familiares durante o período? Como você se preparava para assistir as aulas? Existia em seu lar um espaço próprio para o estudo?

Jorge: “De certa forma mudou sim, até porque era algo novo até aquele momento. Eu literalmente não tinha um preparo para assistir as aulas, eu simplesmente me sentava e assistia onde eu estava.”

Rodrigo: “Sim. Acordava cedo todos os dias, ligava o notebook e se preparava para assistir as aulas. No meu lar existia sim um local onde eu estudava, onde ficava todos os meus materiais.”

Vinicius: “Não existe um local próprio para estudar, mas ajeitava a minha carga horária de trabalho.”

Antônio:

Sim, na verdade minha rotina estava muito conturbada pois havia irregularidades no lançamento de atividades, os professores não tinham hora pra isso, não conseguia me planejar direito, as vezes procrastinando, conseguia me preparar para algumas aulas porém não tinha um espaço reservado para isso em minha casa.

Arnaldo: “Sim, tenho um espaço reservado no meu quarto, mudou também não estava preparado para estudar em casa, no começo tive problema na concentração. De ficar 8 horas na frente da tela de um computador, muito cansativo.”

Nestes registros, alguns estudantes citaram que aconteciam “coisas” ao redor deles, “coisas” que os deixavam instáveis psicologicamente, ou seja, não definiram que tipo de “coisas” seriam essas. Outros já citaram que a falta de concentração acontecia por barulhos dentro de casa. A estudante Maria citou que trabalhava e que via o material postado pelo professor posteriormente na plataforma.

Outros registros que formaram essa categoria referiram-se a falta de ambiente próprio para estudo. Na pergunta da entrevista, três estudantes disseram que não tinham um local próprio para estudar e já dois citaram que sim, tinham esse local.

Lembramos, a partir dessa categoria, que muitos foram os fatores que tiraram a concentração dos estudantes no ensino remoto e que não é possível compreendê-los por completo. Destacamos os sons ocasionados pelo ambiente de casa e até a existência da necessidade de trabalhar no período para ajudar no sustento da família sendo registrados pelos estudantes até em conversas pós-pandemia na escola.

A resposta de Clara foi a mais longa para justificar a falta de concentração: ela citou ações de membros da família sendo o motivo. Por se tratar de período pandêmico, as pessoas ficavam isoladas em casa no pico da contaminação de Covid-19.

5.3.1.3 Registros da categoria: comunicação remota entre estudante e professor

Questão 3 sobre o ensino remoto (questionário 2): Você entra e contato com o professor através do sistema de mensagens do Google Classroom? Se sim, descreva como ocorre esse contato (se você lê as mensagens enviadas, se quando você envia as mensagens, o professor responde prontamente...).

Para essa resposta, 4 estudantes marcaram “sim” e 1 marcou “não”. Abaixo, a transcrição das respostas:

Joana: “[...] eu só uso pra responder algum comentário que o professor fez em relação a atividade.”

Elba: “[...] sempre mando mensagem para professor(a) alguns deles não usam o WhatsApp para estar resolvendo as questões escolares com os alunos, pois o Google Classroom, é o principal meio de estarmos resolvendo essas controvérsias.”

Carmem: “Sempre que mando mensagens no Google Classroom alguns professores respondem, outros não, sempre leio as repostas deles.”

Roberto:

Entro em contato com todos os professores por essa plataforma, também tem o WhatsApp e etc... Na hora que chega mensagem dos professores eu já leio, tiro minhas dúvidas com eles e etc... Pois estamos praticamente em uma sala de aula só que online. As vezes eles demoram responder pois tem muitas coisas pra fazer e eu entendo mais quando verem as mensagens, eles respondem.

Questão 4 sobre o ensino remoto (questionário 2): Você entra em contato com o professor utilizando o Whatsapp (um dos aplicativos de conversa mais usado pelas pessoas)? Se sim, descreva em que situações de ensino/aprendizado você utiliza esse aplicativo.

Para essa resposta, os 5 estudantes marcaram “sim”. Abaixo, a transcrição das respostas por escrito:

Joana: “A maioria das vezes eu me comunico apenas pelo WhatsApp, pois os professores responderam mais “rápido”, eu costumo usar para tirar dúvidas em relação às atividades, em relação às notas e entre outros.”

Elba: “Sempre utilizo para resolver problemas escolares com os professores sendo sobre: tira dúvidas, atividades, frequências e notas.”

Carmem: “Sempre utilizo o whatsapp para entrar em contato com os professores quando tenho alguma dúvida.”

Roberto: “Às vezes quando eles não vê as mensagens do Google Classroom eu mando mensagens pelo ZAP tirando minhas dúvidas e pedindo sugestão pra mim fazer minhas atividades corretas.”

Chico:

Sim, basicamente para pedir orientação para os professores em alguma atividade ou seja quando tenhamos dúvidas utilizamos o Whatsapp, pois é mais fácil e prático e mais rápido, e também é bom que podemos enviar mensagem de texto, pdfs, áudios, documentos e muito mais.

Destaca-se, com essa categoria, a importância de se manter a comunicação professor-estudantes no ensino remoto para que as atividades escolares tenham a mesma “consistência” das atividades nas aulas presenciais. Todavia, o meio de comunicação entre professores e estudantes aprovado pela escola federal durante a pandemia foi o sistema de mensagens do *Google Classroom*. Ele apresentava um

contraponto: era “prático” somente para quem tinha o aplicativo da plataforma instalado no aparelho celular, pois apareciam as notificações na tela e bastava clicar nessas notificações para se ter acesso.

Lembramos que no ensino remoto, alguns estudantes não tinham como usar aparelhos celulares por diferentes motivos. Para quem tinha computador e não queria acessar logo a plataforma só para ver mensagens, era necessário abrir o e-mail configurado na plataforma para ter acesso às notificações de atividades e mensagens do professor no *Google Classroom*. Era importante porque vinha com explicações de atividades e outros itens, porém difícil de acompanhar cotidianamente por falta de praticidade.

Destacamos na categoria que nas quatro respostas dos estudantes para a pergunta sobre o uso de mensagens do *Google Classroom*, em uma não aparece a justificativa porque o estudante Chico marcou a alternativa não. Nas outras sobre as mensagens do *Google Classroom*, destacam-se respostas nas quais os estudantes utilizam o aplicativo *Whatsapp*, mesmo sabendo que este aplicativo não era o oficial da escola para entrar em contato com os professores na pandemia.

Analisando as respostas, percebemos que os estudantes tinham consciência de qual era o sistema de mensagens oficial da escola, porém citam o *Whatsapp* como meio mais prático para se comunicar. Além disso, em uma resposta houve o destaque de que alguns professores demoravam para responder as mensagens no *Google Classroom* e outros nem respondiam, porém no *Whatsapp* era mais rápido esse retorno.

É necessário citar aqui que, no ensino remoto, o número de mensagens enviadas pelos estudantes ao professor era maior e para serem respondidas dependiam do horário.

5.3.2 Tema: uso de tecnologias para estudo

Os registros abaixo apresentarão as opiniões sobre o uso das tecnologias no período do ensino remoto, destacando quais os aparelhos (*hardware*) mais utilizados pelos estudantes para acompanhamento das aulas. Além disso, destacam-se opiniões sobre o uso da plataforma *Google Classroom* como meio de estudo e do *Google Meet* para aulas síncronas, subentendendo-se que era necessário ter uma

internet compatível e de preferência um *notebook* ou computador de mesa por conta do tamanho da tela do aparelho celular.

Vale destacar que nessa categoria e nem nas outras não citamos os estudantes que não acompanhavam as aulas remotas pelo fato do objeto de pesquisa se formar com os estudantes que tinham acesso aos recursos tecnológicos.

Os registros dos estudantes para essa categoria vão considerar informações numéricas às quais não têm justificativas, ou seja, partes escritas. Essas informações serão demonstradas através de quadros numéricos representativos ou em meio às descrições das respostas.

5.3.2.1 Registros da categoria: acesso às tecnologias básicas para estudo

Questão 1 sobre o ensino remoto (questionário 1): Marque a alternativa que você utiliza para acompanhar as aulas remotas:

- () celular
- () notebook
- () computador de mesa
- () nenhuma das alternativas acima

Dos cinco estudantes que responderam o questionário, quatro foram as respostas marcadas na opção notebook e três respostas marcadas na opção celular, lembrando que os estudantes podiam marcar X em mais de uma opção. Abaixo, a representação numérica desses dados:

Tecnologias utilizadas no ensino remoto	Número de alternativas marcadas pelos estudantes
Celular	4
Notebook	3
Desktop	0
N.D.A.	0

O recorte demonstrado pelos números dispostos na tabela referem-se às tecnologias digitais mais utilizadas pelos estudantes no ensino remoto. Eles

descrevem quais aparelhos foram os mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem para que os estudantes pudessem ter acesso às aulas síncronas e assíncronas.

Em se tratando do uso de *notebook*, pressupomos que são dispositivos mais adequados para acompanhar o ensino remoto, levando em conta o tamanho da tela, a duração da bateria e a facilidade de mudança de tela conforme as configurações do computador.

Sobre o *desktop* (computador de mesa) podemos citar que ele ainda é muito utilizado em escolas e escritórios, porém supomos que a quantidade desses aparelhos em casa é menor atualmente.

Questão 4 sobre o ensino remoto (questionário 1): Você utiliza a internet de casa para acompanhar as aulas?

Nesta resposta, todos os 5 estudantes marcaram sim. Aqui utilizamos representações numéricas porque 100% dos estudantes responderam que utilizaram a internet de casa durante a pandemia. No que diz respeito ao uso de internet, ela é a base para a realização das atividades referentes ao ensino remoto.

Apesar do uso ser garantido em casa ou em outros lugares, não significa que o estudante terá um aprendizado de qualidade por conta de fatores que já se destacaram em alguns registros, como os ruídos ocasionados dentro de casa e fora de casa que contribuíram para a falta de atenção estudantil, além da preocupação com a contaminação e óbitos da Covid-19. Esses serão pontos considerados também em outras categorias.

Questão 1 da entrevista: Você acha que a falta de tecnologia ou a ausência dela em momentos cruciais (como a queda do sinal de internet em aulas do *Google Meet*) no ensino remoto atrapalhou o seu rendimento enquanto estudante do curso técnico integrado ao ensino médio? Na ausência dela, como você atualizava os conteúdos?

Jorge: “Sim, diversas vezes tive dificuldades em me conectar com a internet, principalmente em dias chuvosos, chegando até a perder algumas aulas, e eu só

conseguia me atualizar através dos colegas de turma por meio de aplicativos como whatsapp.”

Rodrigo:

Sim. Atrapalhou bastante, pois as vezes estava na parte mais importante do conteúdo (parte que ia cair na prova) e a internet caia, e depois a gente teria que pegar com os colegas. Atrapalhou um pouco no rendimento, mas deu tudo certo. Atualizava o conteúdo com os colegas.

Vinicius: “Sim, atrapalhava devido não ter como assistir as aulas e a dificuldade do conteúdo abordado. Tenho dificuldade de compreensão.”

Antônio: “Sim. Mesmo com um aparelho celular a falta de qualidade atrapalhava na hora do envio das atividades e na resolução delas com vários bugs, problemas de conversão de arquivos e de internet.”

Arnaldo: “Foi muito, já que atrapalhava no entendimento do conteúdo esperava alguns minutos ou até mesmo horas então dificultava muito. Atualização demorava muito.”

O relato dos estudantes demonstra que eles tinham acesso à tecnologia necessária, mas essa tecnologia falhava em momentos importantes, como na explicação de conteúdos. Um estudante citou que em dias chuvosos a internet caia e ele ficava sem ter como acompanhar as aulas, outro relatou que nessas falhas de internet, ele tinha que esperar por muito tempo até ela voltar para tornar a ter contato com a aula ou o conteúdo abordado.

Um dos estudantes citou dificuldade com a tecnologia no momento do envio de atividades para os professores como, por exemplo, falhas na conversão de um arquivo para outro.

De acordo com os registros dos estudantes para essa categoria, entendemos que eles tinham acesso à tecnologia necessária para acompanhar as aulas, mas essa tecnologia se apresentava falha em muitos momentos, destacando o uso do *Google Meet* em aulas síncronas apresentando a maior parte dessas falhas.

Outro ponto a destacar é que Vinicius citou a dificuldade de compreensão dos conteúdos abordados como fator negativo para o aprendizado. O estudante destacou esse fato na pergunta em relação à qualidade da tecnologia para acompanhar as aulas, ou seja: a contextualização de uma situação em outro quesito, no caso o uso da tecnologia.

5.3.2.2 Registros da categoria: uso do Google Classroom

Questão 5 sobre o ensino remoto (questionário 1): Você está gostando do uso do *Google Classroom* para o ensino remoto em sua escola durante o período de pandemia? Justifique sua resposta.

Nessa pergunta, 5 estudantes marcaram sim. Abaixo, a transcrição das respostas por escrito:

Maísa: “Nunca tive dificuldades com o app, e além de ser um lugar para entrega de trabalhos, ele ainda serve como local onde pode ser tirado dúvidas.”

Raul: “Sim, o Classroom é uma ferramenta essencial para o ensino remoto e que está sendo muito útil, sem falar que o Classroom auxilia bastante nas organizações de tempo para realizarmos as atividades.”

Elis: “[...], o Google Classroom permite que tanto os professores quanto os alunos mantenham as atividades e conteúdos organizados e em dias, além de conceber a comunicação entre docentes e discentes.”

Clara: “O Google Classroom é completo e perfeito para a organização dos conteúdos escolares, ele é simples de mexer, e como o próprio nome sugere serve como uma sala de aula virtual, então, a interação professor-aluno é bem dinâmica.”

Maria: “É uma plataforma simples de compreensão rápida e de modos de organização excelente.”

Questão 1 sobre o ensino remoto (questionário 2): Você tem alguma dificuldade no uso do Google Classroom? Se a resposta for sim, descreva-a nas linhas abaixo.

Para essa pergunta, todos os 5 estudantes marcaram a alternativa não. Ao reunir essa informação às informações da pergunta anterior, destacamos que era na plataforma *Google Classroom* que os estudantes acompanhavam as atividades de ensino na escola técnica federal. Elas eram atualizadas pelos professores conforme as semanas no ensino remoto iam passando.

Quase todos os registros apresentados aqui tinham a palavra “organização” em seu texto, resumindo que na plataforma os guias são práticos e fáceis de manusear. Os professores podem criar turmas, distribuir atividades, postar notas e responder as dúvidas dos estudantes. Para o contexto do ensino remoto, surgiu como novidade para muitos professores, e a escola técnica federal postava vídeos tutoriais para auxiliar o uso dela, além dos que eram postados por diversas pessoas nas plataformas de vídeos. Assim, os docentes iam se familiarizando com o *Google Classroom*.

Hoje, alguns professores da escola técnica federal⁹ já utilizam a plataforma para passar atividades extras aos estudantes, considerando que as explicações de conteúdos continuam presencialmente, a não ser que haja explicações que precisam ser postadas em vídeo na plataforma para reforçar o conteúdo. Ou seja: resumidamente, o *Google Classroom* foi bem recebido por toda comunidade escolar de acordo com as respostas destacadas aqui.

5.3.2.3 Registros da categoria: uso do Google Meet

Questão 5 sobre o ensino remoto (questionário 2): O uso do *Google Meet* facilita o entendimento da explicação das matérias? Se não, justifique o motivo.

Para essa pergunta, todos os 5 estudantes marcaram a alternativa sim. Entre os estudantes que participaram da pesquisa respondendo o questionário, um deles

⁹ Fato registrado em conversas informais dos professores com o pesquisador no primeiro semestre de 2023.

justificou sua resposta para essa alternativa, mesmo marcando a alternativa “sim”.
Abaixo a justificativa:

Roberto: “Apesar de ficarmos todos conversando e prestando atenção na explicação, é um aplicativo muito legal que facilita bastante as nossas vidas, que além de assistir a aula, o professor ainda grava e manda a aula gravada no Classroom.”

O *Google Meet* é uma ferramenta para vídeo conferência com uma qualidade de áudio e vídeo adequada para os encontros virtuais. Há ferramentas semelhantes, como o *Skype*, porém o *Google Meet* foi escolhido pela escola técnica federal para as aulas síncronas por conta de sua adequação ao *Google Classroom*, onde pode ser acessado nos aplicativos fornecidos no e-mail institucional dos professores da escola.

A facilidade do *Google Meet* é que ele pode ser instalado em aparelho celular por meio de aplicativo. Basta clicar sobre o ícone do aplicativo na tela, marcar uma nova reunião e convidar os participantes por meio de um *link*. A única desvantagem, latente em algumas respostas dos estudantes, em outras categorias, é que a ferramenta “cai” por alguns minutos, o que leva os estudantes a perderem a conexão. Todavia, não basta somente a disponibilidade e facilidade do *Google Meet* serem destacadas como algo positivo, é preciso seguir algumas orientações para usá-lo.

A justificativa do estudante Roberto apresenta uma situação que não está relacionada diretamente às condições de uso da ferramenta, mas sim sobre a forma adequada de usá-la durante as aulas síncronas.

Outra característica positiva do uso do *Google Meet* é que os professores disponibilizavam as aulas gravadas na plataforma *Google Classroom*, e essa ação era necessária por conta da “queda” de sinal de internet, já relatada pelos participantes da pesquisa em categoria anterior.

Pretendíamos apresentar nessa categoria as respostas da questão número 3 sobre a pandemia, pertencente ao questionário 1, entretanto ela trata do uso da câmera durante as aulas síncronas no *Google Meet*. Assim, entendemos que os enunciados gerados pelos cinco estudantes que responderam as questões na

pergunta 3 destacaram fatos que serão analisados no contexto das manifestações emocionais. Ela ficou na categoria que apresenta as manifestações emocionais durante o ensino remoto.

5.3.3 Tema: estudo de Inglês durante o ensino remoto

Nesta categoria, destacamos que as experiências de uso das tecnologias para o aprendizado de Inglês durante a pandemia tiveram resultados que podem trazê-las para um possível uso em sala de aula. Consideramos a assertiva anterior por acreditar que, com a utilização das tecnologias, as quatro habilidades necessárias para o aprendizado de Inglês (Reading, Writing, Listening e Speaking) possam ser trabalhadas conjuntamente por ocasião dos materiais disponibilizados pelas tecnologias digitais, como aplicativos e sites especializados.

Sabemos que um dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Inglesa, o PCN da área, apresenta as habilidades de leitura e escrita sendo base para o aprendizado em sala de aula. Acreditamos que essa orientação parte do princípio de que as salas de aulas ainda não estão adequadas para o ensino das quatro habilidades. Todavia, o desenvolvimento de atividades com a fala e a escuta podem ocorrer em sala, porém não como atividade cotidiana.

Nesta categoria, teremos respostas que se referem ao uso do Inglês de forma autodidata, uso de internet e outras tecnologias referentes ao aprendizado de Inglês e aproveitamento da disciplina durante o ensino remoto. Por hipótese, inferimos que as justificativas para respostas de questões objetivas nesta categoria vão demonstrar que os estudantes almejam aulas diversificadas, dependendo do uso de tecnologias.

Uma observação pertinente é que a maioria dos registros nessa categoria geraram dados para questões quantitativas.

5.3.3.1 Registros da categoria: aprendizado de Inglês em geral

Questão 1 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 1): Você estuda Inglês por conta própria, além do que é ensinado na escola?

- () Sim
() Não

Cinco estudantes responderam esta questão, para a qual tivemos a seguinte representação de acordo com as respostas:

Estudantes	Número de alternativas marcadas
Estudam por conta própria	2
Não estudam por conta própria	3

Questão 4 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 1): Marque a fonte que você mais utiliza como ferramenta para o estudo de Inglês:

- () livro didático e outros materiais impressos.
() internet (sites especializados, vídeos, jogos on-line, etc.).
() aplicativos para celular.
() outras.

Cinco estudantes responderam essa questão para a qual formamos o seguinte quadro, de acordo com as respostas:

Ferramentas para o estudo de Inglês	Número de alternativas marcadas pelos estudantes
Livro didático e outros materiais impressos	0
Internet	5
Aplicativos para celular	0
Outros	0

Questão 5 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 1): Você está gostando do seu aproveitamento na disciplina de Inglês durante o ensino remoto? Marque uma das alternativas e justifique sua resposta.

Cinco estudantes responderam esta questão, para a qual tivemos o seguinte quadro, de acordo com as respostas:

Estudantes	Número de alternativas marcadas
Sim	1
Não	4

Raul: “Não, não tô aproveitando muitas coisas esse ano, muitas matérias, e muitas atividades, e muitas atividades/responsabilidades domésticas estão me sobrecarregando.”

Elis: “Quando eu tinha aulas presenciais meu desempenho era muito mais elevado, contudo, com o ensino à distância, os conteúdos não são fixados na minha mente, apenas por curtos períodos de tempo.”

Clara:

Não estou tendo um aproveitamento na disciplina como eu gostaria de ter. Algumas aulas de Inglês são síncronas e nem todas consigo acompanhar por problemas técnicos ou pessoais e por conta disso acabo perdendo alguns conteúdos importantes. E isso acaba atrapalhando meu aprendizado.

Maria: “Não, pois sinto que não aprendi nada dos conteúdos passados durante os últimos dois anos.”

Questão 4 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 2): Com o surgimento da internet, há mais recursos para trabalhar com as quatro habilidades. Marque as duas que você gostaria de estudar mais em língua inglesa:

- () leitura (reading)
- () escrita (writing)
- () fala (speaking)
- () escuta (listening)

Cinco estudantes responderam esta questão, para a qual tivemos o seguinte quadro, de acordo com as respostas (lembrando que cada estudante marcou dois itens para essa pergunta no questionário):

Habilidades	Número de alternativas marcadas pelos estudantes
-------------	--

leitura (reading)	2
escrita (writing)	3
fala (speaking)	2
escuta (listening)	3

Os registros nas perguntas acima, demonstram dimensões diversificadas que apresentam aqui um entendimento de que o processo de ensino/aprendizado de Língua Inglesa, considerando o ensino remoto, pode envolver as tecnologias. Além disso, os esforços para estudar além do que é elencado na escola em uma única aula de cinquenta e cinco minutos devem ser louvados por ocasião do número elevado de disciplinas da escola técnica. O fato da internet surgir como ferramenta principal para representar as fontes de estudo de língua inglesa comprova que há muitos materiais disponibilizados *on-line*, desde sites especializados com material didático à jogos, onde o idioma principal é em Inglês.

O número de estudantes que justificaram a resposta “não” sobre o aproveitamento da disciplina de Inglês no ensino remoto recorreram em sua maioria a fatores extras que não estão ligados diretamente com os assuntos da disciplina, como a quantidade de atividades passadas a eles pelos professores e o esquecimento do que foi aprendido durante o período de isolamento social.

5.3.3.2 Registros da categoria: ensino diversificado de Inglês

Questão 2 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 1): Você acha que, com o alcance que a internet tem para fornecer diferentes materiais, as aulas de Inglês podem ficar mais diversificadas na prática? SIM ou NÃO?

Todos os cinco participantes da pesquisa marcaram a opção “sim” e concordaram com a afirmativa de que o ensino ficaria mais diversificado com atividades, ferramentas, jogos e aplicativos fornecidos pela internet. Professores que atuam com língua estrangeira já utilizam material impresso fornecido por *sites* especializados e preparam material baseado em conteúdo de aplicativos.

Um local de pesquisa que pode ser citado aqui, usado pelo pesquisador e docente da escola, é o site do Conselho Britânico (British Council),

learnenglish.britishcouncil.org, o qual fornece recursos como texto acompanhado de áudio em *podcasts*, jogos e atividades interativas em gramática básica. O site permite testar o nível de domínio e divide o conteúdo em Inglês em geral e Inglês para negócios.

Outra forma de trabalhar os conteúdos de Inglês seria com o uso de aplicativos, sendo o mais conhecido o aplicativo Duolingo. Esse aplicativo é baseado em vocabulário básico para iniciantes, com a aumento do nível de domínio de vocabulário conforme o jogo vai mudando de fase. Os aplicativos e jogos trazem a interatividade para dentro da sala de aula.

Os estudantes que participaram da pesquisa tiveram experiência com as duas ferramentas interativas, citadas aqui, no ensino remoto, fazendo atividades através de *link* postado na plataforma *Google Classroom* e instalando o aplicativo Duolingo nos celulares. A forma de entrega era através de “prints” das atividades e relatórios enviados quinzenalmente.

Como já sugerido em respostas anteriores, as falhas tecnológicas relacionadas principalmente à falta de internet de qualidade foram citadas. Esse fenômeno junta-se a outros já registrados, como a não existência de ambiente propício para estudo no ensino remoto, citado anteriormente.

Questão 3 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 2): Você acha que o ensino do idioma pode melhorar com o uso de sites como o LearnEnglish, do British Council, para o ensino nas aulas presenciais? SIM ou NÃO? Se sim, diga o porquê.

Entre os cinco estudantes que responderam essa questão, quatro marcaram “sim”, concordando que o uso de sites como o “LearnEnglish” enquanto material didático para o trabalho em aulas presenciais pode melhorar o aprendizado do idioma, e somente uma estudante marcou a alternativa “não”, que o ensino do idioma não pode melhorar com o uso de *sites*. Abaixo, as justificativas dos estudantes em relação às alternativas marcadas (a última justificativa é a da estudante que marcou “não”):

Joana: “Mas não com o uso 100% desse site, apenas como um complemento de estudo e seria bom pois ele é fácil de entender.”

Elba: “Sim, ele é um aplicativo muito valioso durante esse momento da pandemia, através dele tem como colocar vídeos, textos, dentre outros. E isso ajuda muito a interpretação do aluno durante as respostas das questões.”

Roberto: “Sim, porque além de ter jogos bastante legais ajuda demais no nosso aprendizado para ficarmos mais feras em Inglês.”

Chico: “Sim, pois como nas aulas remotas ele já ajuda muito em partes das habilidades como da escrita, leitura, fala e escuta no qual elas podem ser boas aliadas para transmissão de vários conhecimentos e aprendizados.”

Carmem: “Não melhoraria, ajudaria. Mas as pessoas estão bem cansadas de utilizar tudo on-line, acho que não seria necessário a adoção desses métodos por um bom tempo, pois como já disse as pessoas estão bem cansadas de tudo isso.”

A diversificação apontada na presente pergunta se refere ao uso de mais de um material para ensino/aprendizado de língua inglesa em contexto de aula presencial, além do livro didático e outros materiais impressos. É fato que, para a maioria dos estudantes que responderam essa questão, o uso de tecnologias digitais para estudo já fazem parte de atividades comuns do cotidiano extraescolar.

Apesar da estudante Carmem discordar do uso frequente de material on-line em contexto de sala de aula, justificou que o uso de tecnologias ajudaria no ensino de idiomas. Apontamos aqui que a resposta de Carmem está mais voltada para a utilização da tecnologia no ensino remoto, apontando um possível cansaço das pessoas em relação a elas.

5.3.3.3 Registros da categoria: uso de tecnologias para estudo

Questão 3 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 1): Você acha que o ensino remoto facilita o aprendizado do idioma? SIM ou NÃO?

Dos cinco estudantes que responderam as questões, um respondeu “sim”, que o ensino remoto facilita o aprendizado do idioma e quatro estudantes responderam “não”, o ensino remoto não facilita o aprendizado de Língua Inglesa.

A pergunta foi elaborada com o pressuposto de que a disponibilidade para acessar ferramentas de estudo de inglês no mesmo dispositivo que os estudantes utilizam para acompanhar as aulas síncronas e com a internet de casa facilitaria o aprendizado do idioma, pois os estudantes iriam entrar em contato com atividades interativas, utilizando áudio e imagens.

O contexto da pandemia ajuda a confirmar o fato de que o uso de tecnologias interativas para o ensino de idiomas ou de outras áreas precisa de ambiente favorável para que possa acontecer. Além da preocupação com a contaminação da doença, a utilização de um local com a presença de muitas pessoas fazendo atividades que produzem barulhos ou ruídos possivelmente dificultava a execução de atividades com áudio, em caso da falta de fone de ouvido ou outro acessórios.

Questão 2 sobre o aprendizado de Inglês (questionário 2): Você acha que o uso da plataforma junto a outras ferramentas *on-line* melhorou o trabalho com as quatro habilidades do ensino de Inglês (fala, escuta, escrita e leitura)? Se sim, diga o motivo.

Para a presente questão, dos cinco estudantes que responderam à pergunta, quatro responderam a alternativa “sim”, e apenas a estudante Carmem marcou a alternativa “não”. Abaixo as justificativas:

Joana: “Sim, principalmente a questão da fala e da escuta pois tem vários meios de aprender, a gente se concentra mais, a gente não fica com receio de errar.”

Elba: “Sim, pois temos várias formas de aprender o inglês juntamente com suas quatro habilidades de ensino, sendo por meio de jogos, aplicativos, músicas, dentre outros.

Roberto: “Sim, pois apesar do professor ajudar bastante ao decorrer de suas aulas temos também o Google Tradutor para ajudar mais ainda no nosso aprendizado.”

Chico: “Sim, apesar de estarmos em um momento difícil, mas... sim ajudou muito no desenvolvimento das nossas habilidades, ensinando a escrever de maneira certa, falar de maneira certa, ler de maneira certa e escutar para compreender de maneira certa...”

Carmem: “Não melhorou, mas ajudou.”

Questão 4 da entrevista: Na sua visão, o uso das tecnologias *Google Classroom*, *Google Meet*, *LearnEnglish* (site do conselho britânico para o estudo de Inglês) no ensino remoto apresentaram inovação em se tratando das aulas de Língua Inglesa? No contexto pós-pandêmico, o que é necessário fazer para ocorrer uma transformação nas aulas do idioma, com mais aprendizado?

Jorge:

Eu não diria “inovações” e sim mudanças, pois de certa forma isso acabou prejudicando os estudantes de alguma forma, e acho que para esse rendimento voltar a crescer os professores deveriam optar por aulas mais práticas e etc, até porque os alunos estão cansados de atividades on-line.

Rodrigo: “Vídeos curtos, brincadeiras educativas em Inglês.”

Vinicius: “Sim, ajudou com a prática e o estímulo aos estudos.”

Antônio: “Sim. Facilitou a imersão.”

Arnaldo: “A realização de jogos, treinar a pronúncia para o professor. E também seminário de pronúncia em idioma Inglês.”

Os registros desta categoria apontam que o uso da plataforma *Google Classroom*, da ferramenta *Google Meet* e das tecnologias para o estudo de Inglês foram bem recepcionados pelos estudantes, sendo úteis para a resolução das atividades exigidas. Antes, na sala de aula presencial, elas não tinham sido usadas.

Outra tecnologia utilizada durante as aulas presenciais foi citada, o *Google Tradutor*, ferramenta para tradução e pronúncia de presença constante na rotina dos estudantes da escola federal.

Alguns estudantes, ao falarem do uso dessas tecnologias, citaram a possibilidade de serem trabalhadas todas as quatro habilidades da língua inglesa, pressupondo que nas aulas de Inglês apenas duas habilidades são mais diretamente destacadas para o trabalho direto com o idioma (*reading and writing*), lembrando que ao falar de habilidades é preciso destacar que “todas essas habilidades são utilizadas ao mesmo tempo”.

Ao citar a utilização das habilidades e o fato de todas serem usadas ao mesmo tempo, o que se quer destacar são atividades realizadas com o idioma em que se enfatiza as mesmas, por exemplo em uma atividade de *listening* utilizando vocabulário de animais, na qual se destaca o som referente a cada nome.

Apesar da situação de pandemia desconfigurar o uso da tecnologia na situação vivida, com uso em excesso, os estudantes têm consciência da importância da mesma para seu aprendizado futuro, o que as repostas de Carmem afirmam: seu uso não melhoraria o aprendizado, mas ajudaria.

5.3.4 Tema: manifestações emocionais durante o ensino remoto

O fenômeno que gerou o interesse da presente tese foram as manifestações emocionais estudantis no ensino remoto durante a pandemia. Nos registros que seguem abaixo, a maioria dos estudantes não citaram diretamente o tipo de emoção que estavam sentindo de acordo com as perguntas elaboradas. Apenas diziam a forma como estavam se sentindo, sem usar as palavras que dão nome às emoções (com exceção dos poucos estudantes que citaram essas palavras). Apenas quando solicitado, na questão 5 do questionário 2 sobre as emoções, eles destacaram os termos, porém muitos desses termos não eram nomes de emoções.

As repostas em sequência vão trazer informações que apontam aspectos emocionais relacionados à obrigatoriedade de ligar a câmera do *notebook* e celular nas aulas síncronas, descrição das emoções pelos estudantes durante as aulas remotas por causa da pandemia, o excesso de atividades das aulas remotas que causavam emoções negativas, termos que definem emoções e tipos de emoções

que influenciaram no aprendizado durante a pandemia (respondido em período pós-pandêmico).

5.3.4.1 Registros da categoria: descrição de sentimentos e/ou emoções durante a pandemia

Questão 3 sobre a pandemia (questionário 1): Você gosta de ligar a câmera de seu celular ou computador nas *lives* com os professores, mesmo quando eles pedem? Justifique sua resposta nas linhas abaixo.

Para essa pergunta, os participantes da pesquisa deveriam responder sim ou não e justificar a resposta. Todos os cinco estudantes marcaram sim, com as seguintes justificativas:

Maísa: “Tenho insegurança em relação a aparência, e não me sinto segura para fazer isso.”

Raul: “Não vejo necessidade de exibir meu rosto durante a aula.”

Elis: “Muitas vezes não me encontro apresentável ou bem psicologicamente pra mostrar o rosto.”

Clara: “Não me sinto confortável e nem sempre nos horários das aulas estou arrumada para ocasião.”

Maria: “Não me sinto confortável em ligar a câmera.”

Uma das exigências descritas por estudantes em conversas paralelas para manter a câmera ligada era o registro de frequência que ocorriam depois das aulas. A palavra “insegurança” e “confortável” foram repetidas nas respostas dos estudantes nessas unidades de registro.

Sentir-se seguro promove o alívio para realização de qualquer atividade humana, principalmente em atividades que exigem concentração. O conforto faz

parte de um ambiente seguro, então as duas palavras, conforto e segurança, se complementam nas descrições das respostas dos estudantes para essa questão. O contratempo é que a ameaça de contaminação da pandemia fazia com que as pessoas não se sentissem seguras.

Um detalhe chamou a atenção na resposta da estudante Elis, em se tratando de ligar a câmera: o fato de não estar bem psicologicamente para mostrar seu rosto.

Questão 4 sobre a pandemia (questionário 1): Em relação às emoções, como vocês estão se sentindo em relação às aulas remotas durante o período de pandemia?

Maisa: “Nada bem. Ter certa pressão da escola e de ter que se manter seguro acaba me deixando mal, não só isso, mas também tem vários fatores.”

Raul: “Péssimo e ansioso para o ensino presencial.”

Elis: “A emoção que se mostra é a ansiedade, tanto por coisas grandes quanto por pequenas.”

Clara:

Um sentimento de que não estou aprendendo como se estivesse na escola presencialmente, me sinto muito frustrada por saber que perdi e estou perdendo academicamente. Sem contar que há uma grande sobrecarga sobre o aluno. [...], o ano já está quase acabando e estou esgotada e exausta psicologicamente.

Maria: “Estou me sentindo cansada, impotente, ansiosa, triste por não conseguir adquirir o conhecimento da expectativa que tinha, acelerada devido a demanda de conteúdos e atividades.”

Questão 4 sobre as emoções (questionário 2): Em relação aos sentimentos, se fosse para descrever três que estavam mais presentes durante a pandemia, quais você descreveria?

Joana: “Ansiedade, raiva e alegria.”

Elba: “Ansiedade, depressão, solidão.”

Carmem: “Medo, insuficiência e esperança.”

Roberto: “Tristeza: pois não é uma situação fácil de conviver; Alegria: Pois estamos conseguindo estudar online e não estamos perdendo o ano; Felicidades: Pois vamos conseguir passar por isso com fé em Deus.”

Chico: “Positividade, coragem, persistência.”

A próxima pergunta, retirada da entrevista, complementa as informações das respostas acima, pois ambas têm o mesmo intuito, de apresentar emoções individuais surgidas por conta de ensino remoto e pandemia:

Questão 6 da entrevista: Que tipo de emoção ou emoções que você sentiu durante a pandemia você destaca como um fator que influenciou seu aprendizado positivamente ou negativamente?

Jorge: “Acho que a “saudade” de uma forma negativa, pois sinto muita falta de meus colegas e do calor da sala de aula.”

Rodrigo: “Emoção de determinação e persistência de chegar e passar ao final do ensino médio e isso influencia cada vez mais positivamente.”

Vinicius: “Pelo fato de ter andado sobrecarregado, tendo afetado negativamente meu conhecimento nessa pandemia.”

Antônio: “A sensação de “isolamento” e falta de interação como ambiente acadêmico dificultaram meu aprendizado.”

Arnaldo: “Aprender coisas novas como aplicativos de idiomas como o Duolingo. Negativas: não pronunciei muitas palavras em outros idiomas.”

Aqui mostramos que os estudantes não ligam diretamente as emoções às palavras que as definem, mas sim descrevem essas emoções baseados no que viveram, e quando fazem assim, a pergunta se refere diretamente às palavras. As respostas de duas perguntas acima se combinaram pelo fato de justamente não apresentarem definições diretas. Entretanto, uma palavra que se repetiu aqui foi a “ansiedade”. Outras palavras que podem ser associadas às emoções são a tristeza, saudade, isolamento e depressão.

Os estudantes que responderam às perguntas da entrevista justificaram suas respostas recorrendo a fatos que estão associados ao isolamento social e ao ensino remoto: entre eles a falta de contato com os colegas de sala de aula, o chamado “calor humano”, complementado pela palavra saudade, falta de interação com o ambiente acadêmico e a necessidade de estar isolado “para se manter seguro.”

O estudante Rodrigo citou a “determinação e persistência” para encerrar o ensino médio na modalidade do ensino remoto, justificativa que não destacou nenhuma emoção negativa. A resposta de Arnaldo destaca-se por não se relacionar diretamente ao tema. Hipoteticamente Arnaldo associou emoções positivas ao fato de aprender vocabulário novo por meio do uso do aplicativo Duolingo e emoções negativas por não ter aprendido vocabulário de outros idiomas.

Palavras positivas surgiram nos registros de Roberto e Chico (na segunda parte da resposta) no sentido de enfrentar a situação de forma positiva. Entre essas palavras o termo felicidade, que usada nesse contexto tem um sentido invertido com o sentido da palavra esperança.

Como dissemos anteriormente, definir as emoções não é tarefa simples, apenas é realizável por meio de descrições do que o ser humano sente ao entrar em contato com o meio, no caso em ambiente desfavorável como foi na pandemia.

5.3.4.2 Registros da categoria: paralisação de estudos na pandemia

Questão 1 sobre as emoções (questionário 2): Você já pensou em paralisar os estudos por conta da pandemia? Se sim, diga o porquê.

Nesta questão, os cinco participantes da pesquisa responderam da seguinte forma: 3 responderam que sim e dois marcaram não. O estudante Chico, um dos que marcaram a resposta “sim”, não justificou sua resposta. Vejamos as justificativas:

Joana:

Sim, pois nessa pandemia mexeu muito com o emocional e psicológico da gente, e também estava/está sendo muito difícil conciliar as tarefas de casa e as da escola, pois muitas vezes a gente tem que assistir aulas e fazer as tarefas de casa ao mesmo tempo, então isso acabou puxando muito da gente e acaba gerando um “cansaço” e com isso vem a dúvida de se deve continuar ou paralisar os estudos.

Elba:

Sim, porque essas aulas remotas foram e são muito difíceis de manter as atividades e vida pessoal organizada. E nem sempre a humanidade entendi os problemas pessoais ou se coloca no lugar do próximo. Essas aulas foi algo novo para mim, eu não sabia nem mexer em notebook muito menos no pacote Office, tive e tenho problema pessoais demais sendo saúde, moradia, dinheiro entre outros [...].

Carmem:

Não vou dizer que não pensei, pois estaria mentindo. É um meio bem cansativo, alguns professores não respeitam os horários de suas aulas e passam aula pelo meet e atividade pelo Classroom e isso acaba se tornando bem cansativo para os alunos e dá um certo desânimo.

Roberto: “Não, pois dá para continuar aprendendo online!”

A paralisação de atividades durante a pandemia foi algo comum por causa do alto risco de contaminação da doença. Com a diminuição de aglomerações que aconteciam em diferentes instituições para evitar o risco de contrair Covid-19, as atividades passaram a ser remotas. Além das aulas, outros tipos de atividades como cultos e shows artísticos eram transmitidos *on-line* para o país inteiro.

Esta questão buscou informações sobre uma decisão fundamental para o aprendizado: continuar ou não com os estudos por conta dos contratempos vividos na pandemia, e os registros dimensionaram bem as dificuldades que esses estudantes enfrentaram: dificuldades financeiras e problemas de saúde também foram relacionados.

5.3.4.3 Registros da categoria: equilíbrio das emoções durante o ensino remoto

Nesta categoria de análise pudemos observar que os estudantes procuravam formas de cuidar da saúde mental estabelecendo conexões com os amigos mais próximos ou fazendo atividades ligadas à preservação da saúde, como a prática de esportes ou exercícios físicos. O isolamento social, apesar de necessário para diminuir a contaminação, não impediu totalmente que as pessoas realizassem atividades. Seguindo as orientações para a preservação da saúde à época (como higienizar as mãos com álcool em gel e usar máscaras), algumas atividades eram permitidas:

Questão 2 sobre as emoções (questionário 2): Você acha que os diversos sentimentos surgidos por conta do isolamento ocasionado pela pandemia atrapalham o foco de estudo? Se sim, como você consegue equilibrá-los para dar sequência nos estudos?

A resposta dos cinco estudantes que responderam a questão é representada da seguinte forma em números: quatro estudantes marcaram “sim” e apenas um estudante marcou “não”, tendo as seguintes justificativas para as respostas positivas:

Joana:

Sim, demais, surgindo muitos sentimentos de uma vez só e foi atrapalhando o foco nos estudos pois era meio difícil de se concentrar. Uma das coisas que me ajudaram bastante a manter o foco foi tirar um tempo pra mim, fazer meditação, assistir study vlog, praticar exercícios físicos e sair com os amigos para distrair.

Elba: “Sim, porque o momento da pandemia foi, e está sendo, muito difícil. Consegui equilibrar conversando com pessoas próximas e ocupando minha mente sendo com estudos e trabalho.”

Carmem: “O que me ajuda a equilibrar é exercício físico, conversar com amigos e assistir séries, não faço muito pois nem sempre consigo por conta do tempo.”

Roberto: “Porque presencial agente iria aprender mais!! Mais online tenho meus contatos com amigos tirando dúvidas e explicando o que eu entendi, consigo equilibrar meus estudos também acessando as redes sociais assistindo vídeo na internet e etc... pelo whatsapp.”

De acordo com as respostas, o equilíbrio das emoções, além das atividades físicas e convívio com os amigos (citado anteriormente), era mantido por meio de atividades que trabalhavam a mente, como a leitura e estudos extras. Outras atividades se referiram ao uso das redes sociais.

A ocupação da mente em momentos difíceis, como a crise sanitária pela qual passava a humanidade, é uma forma de acelerar o tempo ou esquecer a gravidade do problema a ser enfrentado pela população. Também é uma forma de manter a saúde mental. O convívio é parte do processo de desenvolvimento da humanidade, e o isolamento interrompeu atividades que serviam para esse propósito.

A próxima categoria apresentará respostas voltadas às situações de uso da inteligência emocional em relação a si mesmo (inteligência intrapessoal), inteligência emocional em relação ao outro (inteligência interpessoal), conceito de inteligência emocional e opiniões a respeito do trabalho na escola técnica com a inteligência emocional após a pandemia.

5.3.5 Tema: visão das emoções pós-pandemia

Nesta categoria, os estudantes citaram que a ajuda aos colegas nas aulas remotas foram por meio de explicação de conteúdos os quais os colegas não entendiam e, além disso, citaram que a performance durante o ensino remoto não foi

boa, mas que entendem a importância do trabalho com as emoções no retorno às aulas após a pandemia.

O entendimento sobre a inteligência emocional é importante por conta da possibilidade de debater esse assunto nas escolas em um futuro próximo. Acreditamos que o debate sobre o tema leva ao entendimento de que os problemas emocionais existem e devem ser resolvidos.

5.3.5.1 Registros da categoria: uso da inteligência interpessoal e intrapessoal

Questão 2 da entrevista: Considerando que o isolamento social pegou todos de surpresa, como você se via sendo estudante durante o período pandêmico? Qual sua autoavaliação no contexto do ensino remoto?

Jorge: “Bem, eu me sinto um aluno bem mediano até porque meu rendimento caiu consideravelmente durante a pandemia, e mesmo que fosse necessário eu achei o ensino remoto muito desprodutivo.”

Rodrigo:

Mantive sempre o isolamento para me proteger e proteger minha família, sabemos que não foi fácil pra ninguém, ainda mais para estudante de nível médio. Tendo apenas aulas online, sem a prática do curso, Minha autoavaliação é que na medida do possível, conseguimos vencer.

Vinicius: “Pelo fato de ter trabalhado, não tinha muito como estudar e foi deprimente quanto o meu alcance como estudante.”

Antônio: “Durante o período online pude observar uma baixa no meu rendimento escolar devido a uma grande dificuldade pessoal em conciliar os estudos com meus afazeres pessoais.”

Arnaldo: “Foi muito complicado, porém tive acesso a todos os meios para continuar estudar na pandemia.”

Questão 3 sobre as emoções (questionário 2): Você consegue ajudar um amigo (colega de sala de aula ou não) que esteja com dificuldades no estudo durante a pandemia, mesmo à distância? Se sim, em que situação você o ajuda e de que forma?

Os cinco estudantes que responderam a questão marcaram a alternativa “sim”, que conseguem ajudar um amigo que esteja com dificuldades no estudo durante a pandemia. Abaixo as justificativas:

Joana: “Geralmente eu ajudo com as atitudes, tirando alguma dúvida que a pessoa ficou, e sempre ajudo através do WhatsApp.”

Elba: “Sim, ajudei e ajudo sempre, sendo em esclarecimentos de: atividades, seminários, trabalhos ou até mesmo na sua vida e dificuldades pessoais.”

Carmem: “Sempre consigo ajudar pelo WhatsApp quando me pedem ajuda.”

Roberto: “Por exemplo: pergunto o que a pessoa não entendeu tento explicar tudo até a pessoa aprender, dou sugestão pra assistir vídeo na internet e etc... pelo Whatsapp.”

Chico: “Sim, ajudando de várias formas, esclarecendo alguma questão de atividades, interagindo, motivando para dar encorajamento em momento tão difícil, como esse que estamos vivendo de pandemia e muito mais...”

Nesta parte da categoria de análise, analisamos o grau de conhecimento que os estudantes tinham sobre si mesmo (inteligência intrapessoal) e sobre os outros (inteligência interpessoal) para demonstrar que se autoavaliar enquanto estudante e ajudar amigos de sala de aula são dois exemplos das inteligências destacadas respectivamente.

Nas primeiras respostas destacadas nesse subtítulo, sobre a autoavaliação do rendimento estudantil na pandemia, os estudantes citaram a queda de rendimento e associaram-na à diferentes causas: Ao ensino remoto (Jorge), ao fato

de estar trabalhando (Vinicius) e conciliação do estudo com afazeres pessoais (Antônio). Assim, a autoavaliação negativa existiu nessas respostas.

Também ocorreram a presença de palavra ligada à manifestações emocionais, a palavra “deprimente”, na resposta de Vinicius se referindo ao ensino remoto. Aqui registramos mais uma vez uma referência às emoções ao tratar do ensino remoto na pandemia, que ocorreu com frequência em registros de categorias anteriores.

Dois estudantes avaliaram o ensino remoto de forma negativa, porém sem destacar só o que foi negativo para eles, citando que, apesar de tudo, foi possível vencer as dificuldades (Rodrigo) e falando que tinha acesso aos meios necessários para continuar a estudar (Arnaldo).

Nas escritas da segunda sequência de respostas que destacam a ajuda a um colega com dificuldades em algumas disciplinas, todos apresentaram frases em que a ajuda se configurava em resolver dúvidas das atividades escolares em geral, porém alguns desses auxílios partiram para aconselhamentos pessoais: ajudar nas dificuldades pessoais (Elba), palavras de motivação durante a pandemia (Chico).

A inteligência interpessoal, a capacidade de “se colocar no lugar do outro”, foi percorrida aqui e demonstrada nas atitudes dos cinco estudantes ao auxiliar os colegas e, suas dúvidas, citando fontes de pesquisa (vídeos de *Youtube*) e hipoteticamente conversando sobre problemas da vida.

5.3.5.2 Registros da categoria: trabalho com as emoções no contexto escolar pós-pandemia

Questão 5 da entrevista: Na sua opinião, faltou algo a mais para o retorno das aulas presenciais ou foi fácil se readaptar à sala de aula? O novo “normal” é realmente novo?

Jorge: “De certa forma, se readaptar não foi fácil, até porque passamos um ano no ensino remoto, porém pela minha experiência vejo que as aulas de língua estrangeira estão sendo muito produtivas.”

Rodrigo: “Não foi muito fácil se readaptar, as medias as vezes eram muito baixas por conta de readaptação. Para mim o novo normal realmente é novo.”

Vinicius: “Na minha opinião eu me adaptei bem do retorno das aulas presenciais.”

Antônio: “Faltou uma certa atenção coordenadora para com a situação dos professores e alunos durante o retorno.”

Arnaldo: “Foi muito diferente passar esse tempo fora da sala de aula, foi algo novo. Estávamos desacostumados.

Nesta categoria, os estudantes afirmam que o retorno à sala de aula “foi realmente novo”, devido à dificuldade de voltar ao ensino presencial depois de um longo período de ensino remoto. Por conta do fenômeno da pandemia, que trouxe consequências graves em nível socioeconômico, além da saúde como um todo e mental em específico, a maioria dos estudantes apresentaram opiniões negativas nesse retorno, destacando-se as diferenças para justificar essas opiniões negativas.

O estudante Rodrigo citou as médias baixas se referindo ainda ao ensino remoto, pois sua opinião ocorreu no início do período letivo na volta ao ensino presencial, não tendo ainda a primeira média. Arnaldo, em sua fala, destacou a diferença que foi estudar remotamente, e que ele e os colegas já estavam acostumados com a rotina que o isolamento proporcionou aos estudos.

Mesmo destacando a dificuldade de readaptação, Jorge se referiu às aulas de língua inglesa de forma produtiva. Para nós, o acesso *on-line* facilitou o planejamento de aulas incluindo a utilização deste tipo de material, pois no modo presencial a utilização tem que passar pela burocracia de reservar laboratório de informática, que fica longe das salas de aula na escola técnica federal.

Já Vinicius disse que se adaptou bem ao ensino remoto sem citar nenhuma palavra negativa, o que nos leva a destacá-lo como um estudante que soube lidar bem com as emoções durante o período remoto, mantendo o autocontrole em momentos difíceis.

Antônio cita que faltou uma maior atenção por parte da escola (ele fala de coordenação) na recepção de estudantes e professores. Destacamos que a escola

desenvolveu algumas ações para a acolhida na volta às aulas presenciais, todavia supõe-se que a referência do estudante volte-se ao apoio psicológico, pois houve casos na escola em que houve intervenção do professor para controlar ações desencadeadas por fatores emocionais.

Os próximos registros complementam as informações dessa categoria:

Questão 7 da entrevista: Você acha que a afetividade (consideração das emoções) deve ser levado em conta no processo de ensino/aprendizado em contexto pós-pandêmico? De que forma você vê as ações que a escola promove para debater as emoções estudantis? Falta algo em relação a isso ou você não acrescentaria nada?

Jorge: “Acho que sim, isso é muito importante, não vejo muito vindo da escola em relação às emoções dos alunos, mais creio que ela deveria se empenhar em trazer mais atividades como gincanas e palestras para atrair a atenção dos alunos.”

Rodrigo: “Sim. Não muito boas. Acrescentaria mais criatividade, os profissionais trabalhar em forma de diversão com os estudantes.”

Vinicius:

Sim, acredito que é algo que deveria ser reavaliado, já que as emoções pode afetar sua aprendizagem. Eu vejo as vezes que parece que a escola não leva a sério os seus estudantes, mas também com os estudantes dificultando o trabalho, já que não vão procurar ajuda emocional.

Antônio: “Sim, não tive o conhecimento de tais debates.”

Arnaldo: “A emoção influencia muito na aprendizagem pós-pandêmica dever ser levado mais em consideração. Ter mais diálogo com os professores.”

Trabalhar as emoções estudantis em contexto pós-pandêmico é importante segundo a opinião dos estudantes que responderam a questão. De acordo com os participantes da pesquisa, a escola tem que incluir atividades que apresentem as emoções estudantis nos planejamentos escolares.

A escola técnica federal realiza no mês de setembro ações ligadas ao tema “Setembro Amarelo”, com palestras e atividades em sala de aula que tratam de temas como a depressão e prevenção de suicídio. Mesmo assim, os estudantes citaram que a escola não apresenta muitas atividades em relação às emoções estudantis.

Segundo o estudante Jorge, a escola deveria trazer mais atividades como gincanas e palestras para os estudantes. Complementando a fala de Jorge, Rodrigo afirma que os profissionais deveriam ser mais criativos e trabalhar em forma de diversão com o estudante. Arnaldo e Vinicius acrescentam que deveria ser levado mais em consideração a temática nos debates escolares.

Patrick cita que não tinha conhecimento sobre tais debates na escola, o que pode ser explicado pelo fato do estudante não se atentar às ações do “Setembro Amarelo”, ou seja, ações que acontecem em datas específicas e se baseiam em uma determinada cor é o começo para a introdução do trabalho com as emoções de forma específica, por exemplo ao acompanhar o desempenho do estudante conforme suas manifestações emocionais.

A parte final da opinião de Vinicius, que resumidamente diz que “os estudantes não vão procurar ajuda” apresenta um fato importante para citarmos aqui: que as emoções são um tabu para algumas pessoas. Em subtítulo anterior desse capítulo, sobre a teorização das emoções, foi citada que em algumas culturas o tema tem um significado negativo, ligado à fraqueza (China). No Brasil não é diferente, pois muitas pessoas têm dificuldade em procurar ajuda quando precisam.

A escola técnica federal acompanha os estudantes semanalmente e o aspecto psicológico está incluso, mas há estudantes que não procuram o serviço de orientação educacional e são encaminhados para lá quando algum professor observa o comportamento negativo e orienta os responsáveis pelo setor a conversar com o estudante.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que teve um subtítulo presente na tese, considera as emoções como importantes para o desenvolvimento estudantil, relacionando-as às 10 competências gerais, habilidades socioemocionais que devem ser trabalhadas em sala de aula. Como é um documento em construção – muitos educadores o criticam por sua primeira versão não ser debatido nas bases educacionais, ou seja, com professores das escolas

públicas – e está em fase de reavaliação¹⁰, consideraremos para as colocações aqui apresentadas apenas as competências socioemocionais do texto da BNCC, que incluem as emoções no planejamento escolar não mais como assunto secundário.

5.3.5.3 Registros da categoria: a inteligência emocional

Esta categoria mostra que os estudantes têm consciência do que é a inteligência emocional e quanto ela é importante para a aprendizagem. O termo e a ideia que ele apresenta, assim como sua inclusão no ensino nos dias de hoje, refletem as situações que acontecem em sociedade, acelerada por conta da tecnologia de informação¹¹.

Aqui, os participantes da pesquisa que responderam o questionário número dois conceituaram a inteligência emocional, todavia registramos que os participantes basearam o conceito em sites da internet (com alguns copiando diretamente desses sites), nos levando a concluir que o termo e a ideia que ele representa deve ser melhor introduzido nas comunidades escolares. Abaixo, a pergunta e as respostas respectivamente:

Questão 5 do questionário 2 (sobre as emoções): Para você, o que significa a inteligência emocional?

Joana: “É como o ser humano lida com os seus sentimentos.”

Elba:

A inteligência emocional é algo usado para designar a capacidade do ser vivo de lidar com as emoções. Então podemos dizer que se trata da capacidade de um indivíduo em perceber e expressar suas emoções de

¹⁰ O documento, base do novo Ensino Médio, passou por críticas que reforçam que ele deve ser melhor debatido. Entre essas críticas estão carga horária maior nas escolas, de 4 a 7 horas diárias, infraestrutura precária para abrigar os estudantes em maior tempo e disciplinas clássicas tendo menor prioridade. Há uma sugestão para revogação, ainda não acatada pelo governo.

¹¹ O capítulo que apresenta a Linguística Aplicada Indisciplinar, após a introdução da tese, destaca a ideia da aceleração da vida social por causa das tecnologias de informação e comunicação (TICs), refletindo-se em sala de aula

maneira consciente, ou seja, significa que, em vez de simplesmente reagir às situações, a pessoa é capaz de raciocinar emocionalmente.

Carmem: “Quando a pessoa conhecer seus sentimentos, saber o que eles estão dizendo, o porquê deles estarem acontecendo e saber lidar com esses sentimentos.”

Roberto: “Para mim que eu estou lidando com minhas próprias emoções ao decorrer do tempo.”

Chico:

Para mim, a inteligência emocional é um conceito que trata do psicológico de cada um que é usado para saber sobre a capacidade do ser humano de lidar com suas emoções, incluindo a capacidade de intuição, compreensão de linguagem, músicas e gestos entre outras, ou seja, administrar nossas emoções e conquistas [...] é preciso haver equilíbrio entre nossa mente, nosso raciocínio, nosso cérebro, tanto o esquerdo quanto o direito.

Falar sobre as emoções, como dissemos repetidas vezes anteriormente, é algo complexo, pois muitas pessoas a exemplificam com termos abstratos como alegria, medo, coragem e ansiedade. Não conseguimos definir as emoções descrevendo a forma que elas ocorrem em nosso organismo.

Isto justifica o fato dos estudantes terem recorrido à pesquisas em fontes *on-line* para definir a inteligência emocional. Provamos esse fato através da análise de quatro respostas, que possuem uso de palavras e pontuações pouco recorrentes nos registros anteriores.

O motivo para pesquisarem a conceituação, para responder o questionário de pesquisa, não significa que os estudantes não saibam diretamente o que é Inteligência Emocional, mas que tenham uma ideia do que é. A resposta da estudante Joana é um exemplo em termos práticos por ser mais direta. Ela se refere ao trabalho com os próprios sentimentos como foco da inteligência emocional.

A resposta de Carmem, a mais o parecida com a de Joana, recorre à metáfora da conversa, ou seja, ouvir o que os sentimentos estão dizendo. Tal metáfora é bastante comum no cotidiano das pessoas e refletem a inteligência emocional, porém muitas vezes essa conversa é ligada ao coração, quando a pessoa diz “ouça seu coração”.

Elba se refere à inteligência emocional como a capacidade de perceber e expressar as emoções conscientemente, citando que a pessoa precisa “raciocinar emocionalmente, o que nos leva a Vigotski quando cita que a emoção tem a mesma importância da razão no desenvolvimento humano, ou seja, andam juntas.

A resposta de Roberto, também parecida com a de Joana, fala em lidar com os próprios sentimentos, o que entendemos como ter domínio das emoções em momentos difíceis. Por último, a resposta pesquisada por Chico associa o termo Inteligência emocional à Psicologia e destaca que inclui diferentes formas de compreensão humana. É uma definição abrangente e que serve para o propósito de compreender a inteligência emocional.

Ficou provado nesta categoria que é necessário trabalhar a inteligência emocional (o que é e como funciona) nas escolas porque o fato dos estudantes saberem conceituar não quer dizer que eles saibam controlar as emoções nos momentos mais difíceis, como em apresentação de trabalhos, em resoluções de questões complexas de exatas e em outros exemplos que envolvem a escola.

5.4 Sistematização de dados

A busca de significados das respostas dos indivíduos é a base da análise de conteúdo, que “[...] contribui para que a descrição e interpretação do conteúdo de pesquisa, submetidas a um processo de sistematização e categorização rigorosa dos dados, conduzam o(a) pesquisador(a) à respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa” (SOUSA E SANTOS, 2020, p. 1398).

Neste subtítulo, haverá um encadeamento das categorias de análise, onde as respostas serão organizadas seguindo a proposta de pesquisa da tese, que inclui dificuldades apresentadas pelo ensino remoto aos estudantes, seja no quesito de ambiente desfavorável para estudo ou no quesito tecnológico, o estudo de Inglês no ensino remoto na perspectiva estudantil e as manifestações emocionais negativas surgidas.

Nas respostas se destacam, em negrito, os enunciados que são exemplos de fenômenos que basearam a tese de que as emoções negativas citadas pelos estudantes da escola técnica federal de Araguatins é consequência de como o

ensino remoto se apresentava a eles, de forma negativa, reforçado pela crise social oriunda da pandemia.

Como teoria principal para o processamento das categorias de análise, usaremos a LA Indisciplinar por apresentar característica que permite um atravessar de fronteiras disciplinares, debate entre ideologias e mistura de disciplinas e ideias (CAVALCANTI, 1998). Isso nos permitirá usar conceitos retirados de teorias emocionais, estudos sobre a tecnologia da informação e ensino de inglês para, a partir de agora, analisar os enunciados, discuti-los e considerá-los conforme as teorias que dialogam com cada categoria.

Por último, a confirmação ou não do que foi proposto a ser investigado, de acordo com os objetivos da tese, dependerá da interpretação das informações, que se baseará na repetição dos termos ou enunciados nas informações destacadas nos quadros organizacionais abaixo, nesse caso respeitando a semelhança semântica dos trechos destacados.

5.4.1 Aprendizado no ensino remoto

5.4.1.1 Ensino presencial x ensino remoto

Maísa

Em minha opinião, a facilidade de aprendizado de todas as disciplinas no geral seria melhor presencialmente, assim tendo contato com o professor diretamente sobre quaisquer dúvidas. Mas algumas não possuem tanta dificuldade.

Raul

Eu não acho que o ensino remoto facilita no nosso aprendizado. Muitos alunos têm muitas responsabilidades em suas casas e isso dificulta um pouco as coisa, muitas coisas tiram fácil nossas atenções...

Elis

Porque em qualquer disciplina, a falta de comunicação direta com o docente, apesar de advertências a respeito, ainda deixa muitas dúvidas no aluno. Há

também a ausência de aulas práticas supervisionadas (que visam a fixação do conteúdo, a qual se mostra uma grande desvantagem).

Clara

De maneira alguma o ensino remoto facilita a aprendizagem de alguma disciplina, pois **não temos um orientador nos dando total auxílio, e ainda tem o fato do aluno ter o dobro de responsabilidade** e disciplina ao estudar.

Maria

Se tornou muito complicado estudar ead, devido a **falta de contato, medo de ter que perguntar em uma live suas dúvidas, dificuldades de concentração, internet ruim, zuadas urbanas e de familiares** que não respeitam nada.

Inferimos, através das palavras destacadas acima, que o ensino presencial tem mais vantagens que o ensino remoto, pois o mesmo apresenta o contato direto professor/aluno em sala de aula, onde é respeitada a autonomia estudantil para realizar perguntas e fazer as atividades ministradas pelo professor e onde o aluno pode recorrer ao professor e aos colegas de classe. Isso nos leva a afirmar que a existência de diversos contatos dentro da comunidade de aprendizagem sugere que o ser humano desenvolve-se socialmente em aproximação com outras pessoas, incluindo o desenvolvimento da inteligência emocional em seus aspectos intrapessoal e interpessoal.

Os discursos de Maisa, Elis, Clara e Maria, nas representações acima, dialogam no que se refere à falta de contato presencial com o professor. Apesar da necessidade de isolamento social na pandemia, esse fenômeno da ausência docente exemplifica a incompletude do ensino remoto no quesito aprendizado, apresentando um problema que precisa ser resolvido para as próximas versões do ensino remoto, se for necessário. Fonseca (2016) cita que o conhecimento é concebido em contexto de atenção e interação compartilhadas, não sendo um ato isolado. Pelo fato dos estudantes estarem no ensino remoto, os registros dos estudantes apresentam que não houve contato suficiente para aprendizado eficiente.

A falta de concentração também não permitiu um melhor aproveitamento das disciplinas no ensino remoto e aqui ela justifica-se no discurso de Raul, que refere-se à responsabilidades domésticas e nas respostas de Clara e Maria, que citam a impossibilidade de se concentrar em ambientes conturbados com sons invasivos internos e externos no que se refere ao lar. Cabe salientar que os lares possuem configurações diferentes: alguns estudantes têm espaços para estudar e outros não, todavia os espaços podem ser adaptados para atividades estudantis.

A “internet ruim” sugere que a interação nas aulas síncronas era interrompida e impossibilitava o aprendizado do estudante de forma completa, e além disso, não contemplava o aprendizado do conteúdo de forma completa. Os problemas com a tecnologia foram pautas constantes nas categorias e encabeçaram a maioria das queixas sobre o ensino remoto.

Já o estado afetivo de medo, destacado no discurso de Maria, é uma reação a algo que o corpo humano considera uma ameaça ou perigo. Todavia, no caso apresentado, ligamos o significado ao estado emocional negativo da vergonha, onde o medo de ser avaliado pelos outros se apresenta. Essa declaração sugere manifestação emocional negativa não só causada diretamente pelo ensino remoto, fazendo parte também do ensino presencial, revelando ainda falta de desenvolvimento emocional que afeta o aprendizado.

Os fatos aqui apresentados descrevem que as vantagens do ensino presencial prevalecem sobre o ensino remoto nos aspectos culturais, emocionais e tecnológicos. Culturais porque a sala de aula, mesmo com todos os problemas, cumpre sua função. Emocionais porque Vigotski destaca que as emoções são funções psicológicas superiores que se desenvolvem sofrendo transformações, ou seja, os fenômenos negativos apresentados nas respostas acima sugerem as emoções negativas também reveladas em outras categorias. Tecnológicos porque a escassez de tecnologia ou a falta dela não permitiram o desenvolvimento completo da aprendizagem.

Em relação às palavras destacadas acima, concordamos com Penycook (1998, p. 24) quando diz que “As sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo.”

Maisa

Os pontos positivos da aula presencial é o melhor aproveitamento dos conteúdos, poder ter contato com os colegas de classe e com os professores e também o ponto negativo é não conseguir digerir todos os conteúdos, não conseguir realizar as atividades e outros fatores.

Raul

Nas aulas presenciais encontramos uma melhor aprendizagem quanto ao horário letivo, ficamos em um lugar propício para os estudos, longe de muitas distrações... Já nas aulas remotas, achamos vantagem na organização do tempo, temos mais tempo para fazer atividades individuais.

Clara

Aulas presenciais (pontos positivos): apoio do professor, interação com os colegas; horário e local definidos e etc. (Pontos negativos): é mais difícil para o estudante que precisa trabalhar e estudar; o deslocamento e etc. Ensino remoto (positivos): comodidade, redução de custos, criação da própria rotina e etc; (Pontos negativos): **falta de dispositivos digitais; estudar sozinho; professores demoram para responder uma dúvida; alguns alunos não tem foco, autonomia; domínio de ferramentas digitais, disciplina e organização...**

Maria

Nas aulas presenciais eu interagia muito mais com a didática dos professores, além de ter mais concentração nas explicações e nas experiências das aulas práticas... a única coisa ruim é quando havia chuva durante o dia, assim eu ia querer estar em casa...

Novamente, os registros dos estudantes nos levam a afirmar que as atividades desenvolvidas no ensino presencial apresentam vantagem em relação às realizadas no ensino remoto. A aluna Maísa se referiu ao melhor aproveitamento das disciplinas, reconhecendo mais uma vez a necessidade do contato com os membros da unidade escolar para o aprendizado. Maria destaca a interação com a didática dos professores, concentração e as experiências com as aulas práticas (lembrando das disciplinas técnicas na escola). A escola, de fato, é o espaço democrático para o

aprendizado, onde as interferências sonoras, quando ocorrem, são interrompidas pela equipe escolar.

O destaque da expressão “um lugar propício” no discurso de Raul reforça o espaço físico escolar sendo ambiente adequado para o aprendizado, ao contrário do ensino remoto que foi descrito por esse estudante como tendo muitas distrações. Ele até sugeriu a organização do tempo de estudo como vantagem do ensino remoto, porém não disse como é realizada essa organização. Na resposta de Clara, a falta de tecnologias digitais e o não domínio delas, o fato de estar isolada, a demora docente para responder dúvidas são fatores que condicionam a falta de foco estudantil e resumem o que foi o ensino remoto para os estudantes. Inferimos que tal fato contribuiu para o aparecimento de emoções negativas.

A pandemia de Covid-19 testou os estudantes nos limites do que poderiam fazer com as mínimas condições, sem contar com a saúde mental, afetada pela ausência dos recursos necessários e pela preocupação com a pandemia, que necessitava de um cuidado maior para com a contaminação.

Concluimos, nessa categoria, que o desafio de lidar com “o maior evento psicológico do mundo” (VAN HOOFF, 2020) no contexto do ensino remoto, sem as tecnologias necessárias e planejamento escolar contribuiu para afetar a saúde mental dos estudantes, ocasionando emoções negativas. As afirmativas destacadas acima como internet ruim, falta de concentração e falta de contato com o professor servem de justificativa.

5.4.1.2 Fatores que influenciam na concentração

Maísa
Às vezes acontece coisas que acabam me deixando instável psicologicamente e assim acabo perdendo as aulas.
Raul
Como já havia dito anteriormente, muitas coisas tiram minha atenção dentro de casa.

Elis

Não consigo me manter concentrada por muito tempo uma vez que há várias distrações ao meu redor.

Clara

É extremamente muito difícil estudar com a família inteira em casa. É muito barulho e alguns dos integrantes não tem o mínimo de respeito e nem se importam se estão prejudicando alguém. Basicamente é: tio ouvindo som alto, mãe falando alto, criança correndo pela casa gritando, vó brigando com as crianças, cachorro latindo e a paz e concentração indo embora...
--

Maria

Não, muitas vezes já estou no serviço e assim deixo para assistir depois a aula , ou leio os materiais disponíveis e tento compreender.
--

A concentração é a capacidade psíquica que o indivíduo tem para manter o pensamento fixo em um assunto ou em uma atividade específica. Atualmente, a capacidade de concentração tem sido desafiada pelas inúmeras informações recebidas por meio da tecnologia de informação, o que reflete no aprendizado em suas formas tradicionais de trabalhar o conhecimento, que envolve leitura concentrada, releitura, escrita e reescrita.

Os estudantes com os nomes fictícios de Maisa, Raul e Elis não souberam ou não quiseram identificar os fatores que interferiram nas suas concentrações. Podemos considerar especificamente para esse caso os contratempos da pandemia, pois “[...] cabe destacar também que muitos estudantes brasileiros tiveram, infelizmente, familiares doentes, que perderam o emprego ou que faleceram em virtude da pandemia de covid-19 [...]” (MAGALHÃES, 2021, p. 1265). Só o fato do risco de morte ocasionado pela Covid-19 afetava a concentração, mas há outros motivos elencados por outros estudantes.

A outra parte dos argumentos apresentados representam fatores que ocasionam a distração e estão elencadas na resposta da estudante Clara: os

barulhos ocasionados pelos familiares. Como já apontamos anteriormente, a depender da família e do ambiente em que o estudante convive, os sons reproduzidos impossibilitam a concentração para o estudo. Justifica-se essa realidade por conta do isolamento social, que teve como consequência cenários como esse.

Lembramos que a concentração envolve fatores ligados ao Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), que começou a ser levado em consideração nas escolas a partir da década de 90. Sobre a TDA/H, a citação abaixo ajuda a esclarecê-lo:

São causas de caráter individual, avaliadas a partir de uma abordagem psicológica e epidemiológica constitutivas de um domínio da realidade no qual a cognição é entendida como capacidade de solucionar problemas e a atenção, por sua vez, tem papel específico: o controle do comportamento e a realização de tarefas [...] há uma questão ética e política que nos convoca a estabelecer relações com outros saberes, tais como o estudo da subjetividade e os estudos que tratam da cognição como processo de invenção com o objetivo de buscar outras formas de entender a capacidade atencional de crianças, adolescentes e adultos [...] (DE-NARDIN E SORDI, 2009, p. 98).

Podemos afirmar que o fato de alguns estudantes trabalharem também impossibilitou a concentração nos estudos, o que foi apresentado no discurso da estudante com o nome fictício de Maria. A resposta de Maria também revelou o quanto é importante os professores gravarem as aulas e disponibilizarem na plataforma *Google Classroom* para estudantes que não podiam acompanhar as aulas síncronas. Sobre o trabalho estudantil na pandemia, “[...] a taxa de desemprego dos jovens é mais sensível ao ciclo econômico. Em particular, tende a subir relativamente mais (e mais rápido) em contextos de recessão econômica” (CORESEUIL *et al.* 2020, p. 504).

As afirmações estudantis que incluem a necessidade de trabalhar no período de pandemia reforçam a convicção de que o país passava por uma crise econômica, além da crise em saúde. Entretanto:

A segunda década do século XXI apresenta os piores índices de desemprego da história recente do Brasil. Nesse quesito, a crise que atingiu o país ao final de 2014 superou inclusive a acelerada ascensão do

desemprego observada na década de 1990. A taxa de desocupação, que flutuava ao redor de 7% no início de 2014, atingiu seu ápice nos primeiros meses de 2017, quando ultrapassou a marca dos 13% [...] Nesse período, o número de desempregados no Brasil mais que dobrou, atingindo 13 milhões de pessoas no auge da crise (MATTEI E HEINEN, 2020, p. 649).

Dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, que em sua vertente crítica ultrapassa a aplicação de suas descobertas no campo da linguagem e adentra as condições reais de uso da linguagem num enfoque político, podemos nos adiantar e afirmar que os problemas de concentração gerados por inúmeras distrações e a necessidade de alguns estudantes trabalharem no período de ensino remoto refletem desigualdades econômicas e sociais que atingem muitas famílias, por exemplo, o trabalho em idade escolar, que pode ser resolvido por políticas públicas de acesso a renda.¹²

Jorge

De certa forma mudou sim, até porque era algo novo até aquele momento. **Eu literalmente não tinha um preparo para assistir as aulas, eu simplesmente me sentava e assistia onde eu estava.**

Rodrigo

Sim. Acordava cedo todos os dias, ligava o notebook e se preparava para assistir as aulas. **No meu lar existia sim um local onde eu estudava, onde ficava todos os meus materiais.**

Vinicius

Não existe um local próprio para estudar, mas ajeitava a minha carga horária de trabalho.

Antônio

Sim, na verdade minha rotina estava muito conturbada pois havia irregularidades no lançamento de atividades, os professores não tinham hora pra isso, **não conseguia me planejar direito, as vezes procrastinando, conseguia me preparar para algumas aulas porém não tinha um espaço reservado para isso em minha casa.**

¹² O programa Pé-de-Meia, criado em 2024 pelo Governo Federal para estudantes do ensino médio, pretende incentivar os jovens a concluírem esse período de estudo sem precisar trabalhar para se manter.

Arnaldo

Sim, tenho um espaço reservado no meu quarto , mudou também não estava preparado para estudar em casa, no começo tive problema na concentração. De ficar 8 horas na frente da tela de um computador, muito cansativo.
--

A concentração depende de ambiente favorável e, no contexto do aprendizado, de materiais indispensáveis para o estudo. Assim, um lugar reservado para a realização de leituras e resolução de questões é fundamental para o ensino remoto. Inferimos que o público atendido pela escola técnica federal, como demonstrado na descrição do perfil de estudante em capítulo anterior, em sua maioria, não possui esse espaço em casa.

Jorge, Vinicius e Antônio reafirmaram que os lares dos estudantes necessitam de espaços necessários para o estudo. Ao dizerem que não tinham um lugar reservado, corroboram os argumentos de que um espaço inadequado ocasiona outras atividades que tiram a concentração do estudante, como a escolha de um ambiente dentro de casa para que possa se organizar para a aula, o que atrapalhou o planejamento de Antônio.

Apesar de Rodrigo e Arnaldo afirmarem que tinham um espaço para as atividades de aprendizado, a reclamação do estudante Arnaldo a respeito das 8 horas que ficava em frente ao computador nas aulas síncronas revelaram mais um aspecto negativo das aulas remotas na escola participante da pesquisa: o fato de ser uma escola de tempo integral e as aulas síncronas organizadas pelos professores seguirem o horário como se fossem no ensino presencial.

Com todos esses argumentos, podemos afirmar que não existia concentração no ensino remoto por parte do estudante, que fatores que incluem as consequências da pandemia, a falta de tecnologia ou falta de domínio dela, além da falta de ambiente favorável ao estudo podem contribuir para afetar a saúde emocional de alguns estudantes. Analisando tal situação por meio de Vigotski (2010), que considera as emoções tendo funções psicológicas superiores, vemos aqui que o aparecimento de reações emocionais negativas surgem pro conta de influências do meio, trazendo transformações sócio históricas no comportamento.

5.4.1.3 Comunicação remota entre estudante e professor

Joana

[...] eu só uso **pra responder algum comentário que o professor fez** em relação a atividade.

Elba

[...] sempre mando mensagem para professor(a) **alguns deles não usam o WhatsApp para estar resolvendo as questões escolares com os alunos**, pois o Google Classroom, é o principal meio de estarmos resolvendo essas controvérsias.

Carmem

Sempre que **mando mensagens no Google Classroom alguns professores respondem, outros não**, sempre leio as repostas deles.

Roberto

Entro em contato com todos os professores por essa plataforma, também tem o WhatsApp e etc... **Na hora que chega mensagem dos professores eu já leio, tiro minhas dúvidas com eles e etc...** Pois estamos praticamente em uma sala de aula só que online. **As vezes eles demoram responder pois tem muitas coisas pra fazer** e eu entendo mais quando verem as mensagens, eles respondem.

A comunicação é fundamental na convivência entre as pessoas e, durante o período de ensino remoto, ela foi suprimida em favor da prevenção à contaminação de Covid-19. Assim, as mensagens por meio de aplicativos ganharam proporções maiores nas conversas entre as famílias, nas relações de trabalho e no contato entre professores e estudantes.

Contudo, a proporção do número de mensagens que um professor recebia no ensino remoto era maior do que no ensino presencial por razões óbvias. Tal fato fez surgir argumentos que destacam o pouco contato do professor com os estudantes ou a demora para responder uma pergunta feita por um estudante. Assim, inferimos

que respostas que delineiam a falta de contato mais direto entre professor e estudantes são mais frequentes ao se referir ao isolamento social.

Podemos afirmar, por experiência própria, que o diálogo entre professor e estudantes diminuía a tensão dos dias de isolamento, os quais os alunos estavam vivendo sem ter muitas esperanças de um aprendizado completo. Às vezes, esses estudantes ficavam em regiões onde se comunicar era difícil.

As declarações que se referem a forma de contato entre os estudantes e professores na pandemia para o propósito da tese destacam dois tipos de ambientes virtuais: o proporcionado pelo *Google Classroom* e o proporcionado pelo *Whatsapp*, aplicativo de conversa mais usado no Brasil. Na escola técnica federal, os contatos entre professores e estudantes eram oficializados no uso do *Google Classroom*, todavia o *Whatsapp* era muito usado por sua praticidade.

Os estudantes tinham consciência que só deveriam entrar em contato com o professor para tirar dúvidas sobre questões que envolviam as disciplinas ou para justificar outros problemas escolares, no caso a demora na devolução de alguma atividade. Porém, alguns entravam em contato com os professores para dizer que não estavam se sentindo bem, estavam ansiosos ou com outros problemas emocionais.

Nas declarações que aqui se encontram, destaca-se a demora dos professores para responder as mensagens mandadas pelos estudantes ou até a falta de respostas por parte dos professores. Tal fato comprova que o contato estabelecido por meio das tecnologia do ensino remoto não foi tão eficaz quanto no ensino presencial da escola técnica, e possivelmente foi um dos fatores que provocou manifestações emocionais negativas nos estudantes por aumentar a sensação de isolamento.

Joana

A maioria das vezes **eu me comunico apenas pelo WhatsApp, pois os professores responderam mais “rápido”**, eu costumo usar para tirar dúvidas em relação às atividades, em relação às notas e entre outros.

Elba

Sempre **utilizo para resolver problemas escolares com os professores sendo sobre: tira dúvidas, atividades, frequências e notas.**

Carmem

Sempre **utilizo o whatsapp para entrar em contato com os professores quando tenho alguma dúvida.**

Roberto

Às vezes quando eles não vê as mensagens do Google Classroom eu mando mensagens pelo ZAP tirando minhas dúvidas e pedindo sugestão pra mim fazer minhas atividades corretas.

Chico

Sim, **basicamente para pedir orientação para os professores em alguma atividade ou seja quando tenhamos dúvidas utilizamos o Whatsapp, pois é mais fácil e prático** e mais rápido, e também é bom que podemos enviar mensagem de texto, pdfs, áudios, documentos e muito mais.

Nas declarações acima, os estudantes confirmam que a comunicação era estabelecida mais pelo aplicativo de conversas *Whatsapp*, assim como destacam que esse contato era para tirar dúvidas. É uma tecnologia que merece a atenção nesse espaço porque acreditamos que muitas pessoas, por ter acesso a ela, a usavam na pandemia para se sentirem menos isoladas (lembrando que, por meio dela, podemos fazer chamadas de vídeos).

No processo de ensino/aprendizado, atender os estudantes para tirar dúvidas é pré-requisito para o estudante adquirir confiança em seu aprendizado e os professores sabem disso. Todavia, como já destacamos mais acima, os contatos por meio de aplicativo de mensagens não refletem os benefícios do contato pessoal em sala de aula por uma série de fatores, e o que expomos acima se refere ao número de atendimentos por mensagens.

Professores da escola técnica federal relataram, em conversas informais, que quantidade de mensagens enviadas para cada professor na pandemia foi em

número maior se comparado à quantidade de mensagens enviadas para eles no ensino presencial. O horário de atendimento a esses estudantes por meio dos aplicativos de conversa tinha início às 07:30 e encerrava às 17:30, como previsto no horário oficial de aulas da escola. Após esse período, os professores não atendiam os estudantes, só se quisessem.

Assim, a comunicação professor/estudante no ensino remoto foi marcada por limitações que impediram uma maior aproximação afetiva. Segundo Brasil (2018), um dos princípios estabelecidos para desenvolvimento das emoções no contexto escolar é a paridade do grau de importância que elas precisam ter para o ensino/aprendizado, em par de igualdade com o desenvolvimento cognitivo, ou seja, razão e emoção devem andar juntas para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Por meio dessa afirmativa, acreditamos que o simples diálogo entre professores e estudantes ajudaria o controle emocional estudantil ou até de ambas as partes no período pandêmico.

5.4.2 Uso de tecnologias para estudo

5.4.2.1 Acesso às tecnologias básicas para estudo

Tecnologias utilizadas no ensino remoto	Número de alternativas marcadas pelos estudantes
Celular	4
Notebook	3
Desktop	0
N.D.A.	0

Acesso à internet pelos estudantes	
Internet doméstica	5
Internet de outros lugares	0

O acompanhamento de aulas no ensino remoto tem como pré-requisito o uso das tecnologias elencadas no quadro acima, sendo o celular, computador e internet de qualidade fundamentais para o estudo. Os números acima, referentes às tecnologias utilizadas pelos estudantes, refletem a realidade do ensino remoto na escola técnica federal, com os estudantes¹³ que participaram da pesquisa tendo acesso aos materiais necessários.

A respeito do uso das tecnologias de informação e comunicação e da forma como elas se apresentam perante a sociedade, Bedran (2016, p. 226) destaca que:

Diversos modos de comunicação tornam-se possíveis no ciberespaço diante de recursos da internet que permitem às pessoas interagirem de maneira recíproca, assíncrona e a distância – particularidades inexistentes em outras formas de comunicação até então existentes, como o correio, por exemplo, [...], e principalmente de maneira síncrona, quando pensamos mais contemporaneamente na (re)organização de uma sociedade, a qual se dá a partir da utilização de recursos de áudio e vídeo para e na realização do processo de comunicação.

A citação acima nos leva a inferir que o uso desses aparelhos já faz parte do cotidiano dos estudantes e das pessoas em geral, e na sociedade há um consenso de que as atividades de entretenimento com os celulares ocupam o tempo das pessoas em seus momentos de descontração mais do que em outras atividades. Esse fato traduz-se em modernização da sociedade, na qual a tecnologia de informação, além de acelerar algumas atividades referentes à comunicação em geral, também as otimiza em diversos campo de trabalho, incluindo a educação.

Entretanto, já sabemos que essa tecnologia está distante da educação pública, com exemplos de escassez tecnologia para uso didático. Além disso, a condição socioeconômica das famílias que frequentam as escolas públicas não permite um avanço em relação ao acesso para uso educacional. É o resumo do que se entende por exclusão digital.

O número de pessoas excluídas digitalmente é fruto da exclusão socioeconômica que se acentuou no país no pico mais alto da pandemia, onde

¹³ Lembramos que os estudantes que não tinham acesso às tecnologias para ensino remoto tiveram um acompanhamento diferente por parte da escola técnica federal, com materiais impressos referentes às atividades escolares. A escola ainda distribuiu aparelhos celulares e computadores de mesa para os casos mais críticos, porém essa ação não conseguiu incluir todos os estudantes que precisaram.

muitas pessoas perderam seus empregos e ficaram sem recursos. Lembramos também que a exclusão digital também gera a exclusão socioeconômica, pois

Na sociedade em que vivemos atualmente, uma pessoa sem conhecimentos em informática, muitas vezes é tida como desqualificada para trabalhar, visto que mesmo nas pequenas empresas ou escritórios os sistemas de informação estão presentes. Com isso, o ciclo da pobreza e fome se torna mais intenso, havendo então, o desaquecimento da economia e os conseqüentes abalos diante dos mercados exteriores concorrentes, sem falar nos agravantes internos, como a proliferação de favelas, o aumento da violência e a elevação dos preços de mercado (ALMEIDA *et al.*, 2005, p. 59).

Sabemos que a exclusão digital também se prolonga no país quando se trata de gerações de pessoas que nasceram antes ao aparecimento da internet, dos computadores e dos celulares de maneira plural, porém, durante o período em que as tecnologias iam adentrando os lares das famílias na primeira década do século XXI, as pessoas mais experientes tiveram a oportunidade de aprender a manusear esses aparelhos, auxiliando assim no letramento digital das novas gerações. Isso reflete na boa avaliação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como demonstrou a pesquisa em se tratando do *Google Classroom*.

As dificuldades surgidas no percurso de aprendizagem do ensino remoto relatadas aqui se referem à falta de qualidade dos acessórios digitais e geralmente são: sinal de internet que falha, aparelho de telefone celular e notebook compartilhados entre outros membros da família que estudam no mesmo horário. Isso nos faz concluir que o acesso às tecnologias pelos estudantes da escola técnica federal durante a pandemia foi limitado.

Jorge
Sim, diversas vezes tive dificuldades em me conectar com a internet, principalmente em dias chuvosos, chegando até a perder algumas aulas , e eu só conseguia me atualizar através dos colegas de turma por meio de aplicativos como whatsapp.

Rodrigo
Sim. Atrapalhou bastante, pois as vezes estava na parte mais importante do

conteúdo (parte que ia cair na prova) e a internet caia, e depois a gente teria que pegar com os colegas. Atrapalhou um pouco no rendimento, mas deu tudo certo. Atualizava o conteúdo com os colegas.

Vinicius

Sim, **atrapalhava devido não ter como assistir as aulas e a dificuldade do conteúdo abordado. Tenho dificuldade de compreensão.**

Antônio

Sim. **Mesmo com um aparelho celular a falta de qualidade atrapalhava na hora do envio das atividades e na resolução delas com vários bugs, problemas de conversão de arquivos e de internet.**

Arnaldo

Foi muito, já que atrapalhava no entendimento do conteúdo esperava alguns minutos ou até mesmo horas então dificultava muito. Atualização demorava muito.

A qualidade do sinal de internet foi o maior empecilho no aprendizado estudantil para o ensino remoto. As reclamações são consequência do que é o serviço de internet no Brasil. Segundo Cavalcanti (1997, p. 310), A internet é uma maneira efetiva de mover informações; para os usuários, ela parece operar segura e instantaneamente. Algumas vezes, no entanto, a internet fica congestionada, como reflexo de elevado tráfego que os roteadores e linhas têm que lidar. Aqui, tivemos mais um exemplo de escassez tecnologia, um dos fatores que podem ter gerado manifestações emocionais negativas.

5.4.2.2 *Uso do Google Classroom*

Maísa

Nunca tive dificuldades com o app, e **além de ser um lugar para entrega de trabalhos, ele ainda serve como local onde pode ser tirado dúvidas.**

Raul

Sim, o Classroom é uma ferramenta essencial para o ensino remoto e que está sendo muito útil, sem falar que **o Classroom auxilia bastante nas organizações de tempo para realizarmos as atividades.**

Elis

[...], **o Google Classroom permite que tanto os professores quanto os alunos mantenham as atividades e conteúdos organizados e em dias**, além de conceber a comunicação entre docentes e discentes.

Clara

O Google Classroom é completo e perfeito para a organização dos conteúdos escolares, ele é simples de mexer, e como o próprio nome sugere serve como uma sala de aula virtual, então, a interação professor-aluno é bem dinâmica.

Maria

É uma plataforma simples de compreensão rápida e de modos de organização excelente.

Você tem alguma dificuldade no uso do Google Classroom?

Sim	0
Não	5

O *Google Classroom* é uma plataforma de ensino prática e simples, onde os professores podem postar as atividades, postar notas, marcar o prazo de entrega e notificar os estudantes. A escola técnica federal escolheu a plataforma por essa praticidade, além disso ela possui uma versão de aplicativo, muito utilizada pelos estudantes durante o ensino remoto.

Podemos afirmar que tal descrição comprova a unanimidade dos estudantes que têm uma avaliação positiva dessa ferramenta, sendo, por isso, a única tecnologia que não podemos associar às opiniões contrárias dos estudantes

referentes ao ensino remoto. Para o contexto do ensino remoto, ela facilitou as entregas de atividades e deixava os estudantes informados sobre as datas dessas atividades e trabalhos, pois bastava instalar o aplicativo em seus aparelhos celulares que eles ficariam informados de tudo que os professores postaram no mural.

A dinamicidade da plataforma fez com que ela seja utilizada atualmente para entrega de trabalhos no ensino presencial quando existir a possibilidade de reposição de aulas para as quais é necessário a autorização escolar. São essas tecnologias que fazem o ensino/aprendizagem ter oportunidades de ocorrer em ambiente virtual, tendo o estudante mais possibilidades de pesquisar um assunto de forma instantânea. É o que reconhecemos como revolução digital em contexto de ensino/aprendizagem.

A interatividade característica dos ambientes virtuais de aprendizagem, onde há diversos recursos para serem realizados ao mesmo tempo, além de algumas mudanças se comparado à rotina escolar tradicional - como se concentrar apenas no que o professor fala sem auxílio de imagens - ajuda a entender essa possível revolução. O uso de vídeos editados de acordo com os propósitos do conteúdo apresentado, uso de *links* relacionados a algum texto trabalhado pelo professor, produção de enquetes e participação em fóruns de discussão dimensionam o aprendizado, fazendo o estudante ter maiores oportunidades de diversificar o seu aprendizado, pois há pessoas que conseguem se concentrar em conteúdos interativos mais do que na mera transmissão de mensagens de um professor em sala de aula, a depender do ano de nascimento do estudante (alguns desses estudantes são considerados pertencentes à geração digital).

Apesar de comprovarmos que o *Google Classroom* foi uma ferramenta eficaz dentro do ensino remoto, defendemos o ensino, através dessas ferramentas, por meio da intervenção de um docente em aulas presenciais, tendo acesso a essa tecnologia como complemento. Faltou muito para que o ensino remoto alcançasse o que se esperava dele, pois o principal - o acesso de todos os estudantes à tecnologia – provou-se que ainda não foi alcançado pelo que vivemos no isolamento social.

5.4.2.3 *Uso do Google Meet*

O uso do Google Meet facilita o entendimento da explicação da matéria?	
Sim	5
Não	0

Roberto
Apesar de ficarmos todos conversando e prestando atenção na explicação, é um aplicativo muito legal que facilita bastante as nossas vidas, que além de assistir a aula, o professor ainda grava e manda a aula gravada no Classroom.

O *Google Meet* foi utilizado juntamente com o *Google Classroom* para formar a base do ensino remoto da escola técnica federal e os registros dos estudantes nos levam a afirmar que a facilidade de seu uso para as aulas remotas é comparada também à facilidade do uso do *Google Classroom*. Para reuniões instantâneas em sala de aula virtual, bastava criar um *link* para o compartilhamento direto com os estudantes, que poderia ser feito em aplicativo de conversa ou por meio de e-mail.

Novamente, aqui dizemos que as condições de uso da internet no ensino remoto era o empecilho maior na vida estudantil, pois apresentava problemas com quedas de sinal em meio à aulas síncronas. Destacamos, então, um contraste: entre o uso facilitador da ferramenta, enfatizado na resposta de Roberto, e as difíceis condições de uso da internet.

Do ponto de vista dos professores, necessário é apresentar a desconfiança que o corpo docente escolar tinha sobre o uso do *Google Meet*. Como identificar se os estudantes estavam atentos às aulas com a câmera desligada, se esses estudantes não eram obrigados a ligá-las em muitas disciplinas? Essas questões nos levam a afirmar, mais uma vez, que o ensino remoto dificultou a aprendizagem dos estudantes assim como prejudicou a saúde emocional também e, quando falamos em saúde emocional, nos baseamos nas distrações relatadas pelos estudantes em categoria anterior.

5.4.3 Estudo de Inglês durante o ensino remoto

5.4.3.1 Aprendizado de Inglês em geral

Sobre o estudo de Inglês durante a pandemia, as duas primeiras tabelas abaixo informam sobre o estudo por conta própria (autodidata) e os materiais de estudo usados pelos estudantes na pandemia:

Estudantes	Número de alternativas marcadas
Estudam por conta própria	2
Não estudam por conta própria	3

Ferramentas para o estudo de Inglês	Número de alternativas marcadas pelos estudantes
Livro didático e outros materiais impressos	0
Internet	5
Aplicativos para celular	0
Outros	0

Sabemos a importância do aprendizado de Inglês e das possibilidades de melhora na vida acadêmica e profissional do indivíduo, entretanto, para analisar um caso específico, devemos levar em conta as condições que o aprendizado do idioma acontece no país, com exemplos de empecilhos como falta de espaço adequado nas escolas, professores não especializados no idioma que completam a carga horária com a disciplina e falta de tecnologias necessárias para ensino/aprendizado nas escolas públicas.

No ensino remoto, entre 2020 e 2021, tivemos o uso, na escola técnica federal, das plataformas *Google Classroom* e *Google Meet* enquanto facilitador para o uso de tecnologias de ensino criadas especificamente para a Língua Inglesa, sendo uma dessas tecnologias o site Learn English, mantido pelo conselho britânico e usado pelo professor de Inglês da escola durante o período. Para os autodidatas, surgiu como mais uma sugestão de material para o aprendizado de Inglês e foi uma novidade para os estudantes que cumpriam apenas suas obrigações com a disciplina por não se identificarem com ela.

Todavia, devemos analisar essa vantagem do uso da tecnologia para o ensino de Inglês de acordo com o ponto de vista dos estudantes, inseridos no ensino

remoto em um momento de crise sanitária. Em relação ao ensino/aprendizado de Inglês, inferimos que houve a vantagem do uso de tecnologia no ensino remoto em comparação ao ensino presencial, nos baseando na facilidade de manuseio de ferramentas de *sites* e aplicativos. Dando sequência, vejamos as opiniões dos estudantes sobre o aproveitamento do aprendizado de Inglês no ensino remoto.

Você está gostando do seu aproveitamento na disciplina de Inglês durante o ensino remoto?	
Estudantes	Número de alternativas marcadas
SIM	1
NÃO	4

Raul:

“Não, não tô aproveitando muitas coisas esse ano, muitas matérias, e muitas atividades, e muitas atividades/responsabilidades domésticas estão me sobrecarregando.”

Elis:

“Quando eu tinha aulas presenciais meu desempenho era muito mais elevado, contudo, com o ensino remoto, os conteúdos não são fixados na minha mente, apenas por curtos períodos de tempo.”

Clara:

“Não estou tendo um aproveitamento na disciplina como eu gostaria de ter. Algumas aulas de Inglês são síncronas e nem todas consigo acompanhar por problemas técnicos ou pessoais e por conta disso acabo perdendo alguns conteúdos importantes. E isso acaba atrapalhando meu aprendizado.”

Maria:

“Não, pois sinto que não aprendi nada dos conteúdos passados durante os últimos dois anos.”

A primeira tabela dialoga com as declarações dos estudantes que aparecem nas tabelas em sequência e confirmam que o aprendizado de Inglês durante a pandemia foi abaixo do esperado, apesar das vantagens de uso de ferramentas tecnológicas próprias para o ensino do idioma pelos estudantes que tiveram condições de manuseá-las.

A justificativa de Raul, mais uma vez, cita a quantidade de atividades feitas pelos estudantes no período, tanto da parte escolar quanto da parte doméstica, sugerindo um empecilho que se repete depois de outras respostas com conteúdo parecido. Inferimos que a capacidade de memorização curta durante o período, citada por Elis, é justificada pelas muitas dificuldades existentes na pandemia, que afetou a concentração de muitos estudantes.

Outra justificativa muito repetida na pesquisa também é citada nessa parte: os problemas técnicos enfrentados pelos estudantes. Essas situações se referem às tecnologias em geral e já começam a esboçar o maior problema citado na pandemia juntamente com a falta de concentração dentro dos lares, o que nos leva a sugerir que eles são os fenômenos que ocasionaram a manifestação de emoções negativas.

Sobre o aprendizado de Inglês – que se baseia em quatro habilidades trabalhadas (reading, writing, listening e speaking) – os alunos citaram quais eles gostariam mais de aprender durante o ensino remoto, destacadas na tabela abaixo:

Habilidades	Número de alternativas marcadas pelos estudantes
leitura (reading)	2
escrita (writing)	3
fala (speaking)	2
escuta (listening)	3

Os números demonstram que as quatro habilidades, sem exceção, merecem ser trabalhadas. Lembramos que essa pergunta se baseia no uso de tecnologia e não na realidade da sala de aula, que envolve o uso de quadro, pincel e livro didático. Outro ponto a destacar é que o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Língua Estrangeira indica que o ensino de Inglês nas salas de aula deve se basear

na leitura e escrita, o que pode ser interpretado como argumento que leva em conta as condições de infraestrutura das escolas públicas.

Em geral, devemos entender que ao ensinar qualquer idioma, as quatro habilidades são trabalhadas ao mesmo tempo. A fala que refere-se ao ensino de habilidades separadas tem o significado voltado ao uso de métodos diferentes para o ensino, com a utilização de áudio e vídeo em maior quantidade na sala de aula. No ensino remoto não foi possível um melhor aproveitamento desse uso por causa da escassez de qualidade tecnológica e preocupações com a Covid-19 por estudantes e professores.

5.4.3.2 Ensino diversificado de Inglês

Com o alcance que a internet tem para fornecer diferentes materiais, as aulas de Inglês podem ficar mais diversificadas na prática?	
SIM	5
NÃO	0

Você acha que o ensino do idioma pode melhorar com o uso de sites como o LearnEnglish, do British Council, para o ensino nas aulas presenciais?	
SIM	4
NÃO	1

O uso de tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa como alternativa para o planejamento de atividades diversificadas confirmou-se nessa parte da discussão dos resultados. Destaca-se que esse uso tem como pré-requisito as condições materiais para utilização em sala. Sobre o uso do site do conselho britânico, os estudantes destacaram:

Joana
“Mas não com o uso 100% desse site, apenas como um complemento de estudo e seria bom pois ele é fácil de entender.”

Elba

“Sim, ele é um aplicativo muito valioso durante esse momento da pandemia, através dele tem como colocar vídeos, textos, dentre outros. E isso ajuda muito a interpretação do aluno durante as respostas das questões.”

Roberto

“Sim, porque além de ter jogos bastante legais ajuda demais no nosso aprendizado para ficarmos mais feras em Inglês.”
--

Chico

“Sim, pois como nas aulas remotas ele já ajuda muito em partes das habilidades como da escrita, leitura, fala e escuta no qual elas podem ser boas aliadas para transmissão de vários conhecimentos e aprendizados.”

Carmem

“Não melhoraria, ajudaria. Mas as pessoas estão bem cansadas de utilizar tudo on-line, acho que não seria necessário a adoção desses métodos por um bom tempo , pois como já disse as pessoas estão bem cansadas de tudo isso.”
--

É fato que o processo de ensino/aprendizado de Língua Inglesa se beneficia das tecnologias de informação e comunicação desde o aparecimento do primeiro computador. A começar pelos comandos da área de informática: no teclado o idioma utilizado é o Inglês. Além disso, há muitos materiais para o estudo do idioma ao navegarmos pela internet. É o caso de *sites* especializados e *blogs* criados por professores. Além disso, para os usuários de aparelho celular, existem aplicativos para o estudo sistemático do idioma, como o *Duolingo* e o uso de tradutores simultâneos para quem quer se comunicar diretamente com outra pessoa, mesmo sem ter muita habilidade.

Sobre o aprendizado de Inglês através de recursos *on-line*, Tumolo (2014, p. 207) cita que “Essas atividades possibilitam respostas automáticas, com *feedback* customizado, ou seja, com comentários sobre o desempenho de cada aprendiz, seus acertos e seus erros, com explicações para ambos.” E justamente um exemplo

de *site* que possui esse tipo de interatividade é o *site* do Conselho Britânico, www.learnenglish.com. Nele, o estudante tem a possibilidade de trabalhar com atividades voltadas para as quatro habilidades básicas do idioma, além de se autoavaliar de acordo com a habilidade escolhida. O *site* possui jogos, atividades voltadas para gramática, vocabulário, textos, *podcasts* e testes de proficiência, além de outros itens, todos acompanhados por áudio.

Há uma resposta negativa sugerindo que o uso dessas tecnologias não tem que prevalecer sobre outros métodos de ensino, e que o professor que souber balanceá-las terá bons resultados de seus estudantes. Essa afirmação de Carmem pode ser associada ao trauma do mau uso da tecnologia de informação e comunicação na pandemia. É uma resposta que reflete uma manifestação emocional negativa, o estresse, pois ela afirma que “não tem que ser usada por um bom tempo”.

5.4.3.3 Uso de tecnologias para estudo

Você acha que o ensino remoto facilita o aprendizado do idioma?	
Estudantes	Número de alternativas marcadas
SIM	1
NÃO	4

Você acha que o uso da plataforma junto a outras ferramentas <i>on-line</i> melhorou o trabalho com as quatro habilidades do ensino de Inglês (fala, escuta, escrita e leitura)?	
Estudantes	Número de alternativas marcadas
SIM	4
NÃO	1

Joana
“Sim, principalmente a questão da fala e da escuta pois tem vários meios de aprender , a gente se concentra mais, a gente não fica com receio de errar.”

Elba

“Sim, pois temos várias formas de aprender o inglês juntamente com suas quatro habilidades de ensino, sendo por meio de jogos, aplicativos, músicas, dentre outros. ”

Roberto

“Sim, pois apesar do professor ajudar bastante ao decorrer de suas aulas temos também o Google Tradutor para ajudar mais ainda no nosso aprendizado.”
--

Chico

“Sim, apesar de estarmos em um momento difícil, mas... sim ajudou muito no desenvolvimento das nossas habilidades , ensinando a escrever de maneira certa, falar de maneira certa, ler de maneira certa e escutar para compreender de maneira certa...”
--

Carmem

“ Não melhorou, mas ajudou. ”

Inferimos que o ensino remoto não facilitou o aprendizado do idioma por conta do ambiente envolto aos empecilhos ocasionados pela pandemia, entretanto ao se tratar do uso da plataforma *Google Classroom* junto ao *Google Meet*, sabemos que elas facilitaram o acesso às tecnologias digitais que gostaríamos de usar em sala de aula no ensino presencial e que não podemos por diversos fatores.

Por exemplo, na escola técnica federal onde a pesquisa ocorreu, durante as aulas semanais no bloco de salas do ensino médio integrado ao técnico, o uso da internet oscila muito, o que impede que o professor utilize diferentes ferramentas tecnológicas para os encontros em sala de aula. O ensino remoto apresentou essa vantagem nas aulas síncronas, pois apesar da internet não ter boa qualidade para todos os envolvidos, as plataformas usadas facilitavam a postagem de materiais diferenciados. Portanto: o que impedia um alcance maior era o que os estudantes já

registraram anteriormente sobre o estudo remoto: a falta de internet nas aulas síncronas e as distrações do ambiente doméstico.

Todos os estudantes destacaram a vantagem do uso de tecnologias para o ensino/aprendizado de Inglês, justificando a ideia de que o ensino de idiomas tem que se basear nas tecnologias digitais para um melhor aproveitamento por parte dos estudantes de língua inglesa da escola técnica federal. Já é uma realidade no contexto do aprendizado dos estudantes autodidatas, que, por experiência própria, já chegam na sala de aula tendo melhor desempenho em Inglês do que outros estudantes por gostar de estudar o idioma.

Sobre as inovações trazidas pelas tecnologias digitais para o ensino/aprendizado de Inglês destacadas nessa parte, os participantes da entrevista apresentam as seguintes opiniões sobre seu uso, que envolvem o rendimento escolar e os tipos de atividades retiradas da tecnologia digital que eles gostariam de utilizar nas aulas presenciais:

Jorge

“Eu não diria “inovações” e sim mudanças, pois de certa forma isso acabou prejudicando os estudantes de alguma forma, e acho que para esse rendimento voltar a crescer os professores deveriam optar por aulas mais práticas e etc, até porque os alunos estão cansados de atividades on-line. ”

Rodrigo

“ Vídeos curtos, brincadeiras educativas em Inglês. ”
--

Vinicius

“ Sim, ajudou com a prática e o estímulo aos estudos. ”
--

Antonio

“ Sim. Facilitou a imersão. ”

Arnaldo

“A realização de jogos, treinar a pronúncia para o professor. E também seminário de pronúncia em idioma Inglês. ”
--

Sabemos que o rendimento na disciplina depende de diversos fatores, entre eles a dedicação estudantil para que o aprendizado ocorra, porém o pedido de Jorge por aulas práticas é contextualizado no sentido de diversificação nas metodologias de ensino, que tem que ir além do uso de materiais didáticos tradicionais. O lúdico também é citado referente às aulas de Língua Inglesa, sendo um meio de ensino que usa de brincadeiras e jogos nas aulas do idioma.

Canagarajah (1999) valoriza o questionar do estudante sobre a maneira de aprender língua estrangeira e não o porquê dela ser aprendida. A criticidade sobre a forma de ensino aparece de forma indireta quando há sugestão por parte dos estudantes de atividades que poderiam ser empregadas pelos professores nas salas de aula. A experiência de utilização de material diversificado nas aulas remotas foi uma forma de avaliar as atividades desenvolvidas.

Sobre o real aprendizado dos estudantes da escola técnica federal no isolamento, que não é tão simples assim de definir por conta das diferenças sociais existentes, podemos dizer que não ocorreram da maneira mais adequada porque o *feedback* do que foi ensinado durante o tempo em que eles ficaram em casa não condiz com a realidade. Na presente pesquisa, por exemplo, algumas das respostas “sim” para as questões referentes ao aprendizado de Inglês e suas justificativas apontam para métodos como utilização positiva das diversas ferramentas de estudo *on-line*, pesquisa de aprofundamento em *sites*, aprendizado mais eficaz por meio de jogos e revisão de conteúdo. Mesmo assim, esses métodos não foram suficientes para o aprendizado real (aquele que apresenta conhecimento que o estudante usa quando solicitado) por conta dos contratempos impostos pela pandemia, o que é capaz de gerar mais preocupações voltadas para saúde mental nos estudantes.

Segundo Moita Lopes (2006), a LA Indisciplinar tem como propósito criar inteligibilidade para problemas sociais em que a linguagem está no centro das discussões. Até o momento, antes de adentrarmos no subtítulo sobre manifestações emocionais, registramos que houve muitos termos com denotação negativa nas respostas dos participantes (nas frases em **negrito**), termos esses que apresentam a descrição das dificuldades do período de pandemia em se tratando do uso de tecnologia necessária, com a linguagem utilizada nas respostas registrando que o ensino remoto ofertado aos estudantes do ensino médio da escola técnica federal de

Araguatins-TO na pandemia de Covid-19 não ocorreu de forma plena, por conta da escassez de tecnologia.

5.4.4 Manifestações emocionais durante o ensino remoto

5.4.4.1 descrição de sentimentos e/ou emoções durante a pandemia

Maísa
“Tenho insegurança em relação a aparência, e não me sinto segura para fazer isso.”

Raul
“Não vejo necessidade de exibir meu rosto durante a aula.”

Elis
“Muitas vezes não me encontro apresentável ou bem psicologicamente pra mostrar o rosto.”

Clara
“Não me sinto confortável e nem sempre nos horários das aulas estou arrumada para ocasião.”

Maria
“Não me sinto confortável em ligar a câmera.”

Uma das causas que atrapalham o aprendizado estudantil é a falta de segurança com a aparência, não só nas aulas presenciais. As declarações se referem ao uso da câmera no *Google Meet* durante as aulas síncronas do ensino remoto, e nessa situação o desconforto foi maior. A insegurança que surge aqui, ao ligar a câmera, pode se estender além do rosto e voltar-se também para o ambiente onde o estudante acompanha as aulas, pois em conversas informais, descobrimos que havia estudantes que sentiam vergonha de mostrar o lugar onde estudavam no

ensino remoto. Ambas as situações descrevem que o uso da câmera nas aulas síncronas deveria ser trabalhado junto aos estudantes para evitar situações que causassem possíveis manifestações emocionais negativas. Todavia, entendemos que evitar uma situação que causa desconforto no estudante não é resolver o problema por definitivo porque ele é mais complexo.

A situação descrita acima nos leva ao estado afetivo do medo, uma das emoções negativas descritas na pesquisa. Ele surge, por exemplo, quando o indivíduo evita o contato com objetos e ambientes que causam essa emoção. “Muitos medos são considerados próprios do desenvolvimento, exigindo do indivíduo que se adapte aos diversos estímulos estressantes do ciclo vital” (SCHOEN E VITALLE, 2012, p. 75). O enfrentamento de situações adversas seria uma forma de desenvolver o equilíbrio emocional, próximo ao que Vigotski (2010) descreve quando sugere que a educação emocional deva surgir por meio da interação social, sendo resultado da relação do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca.

O motivo do uso da câmera foi por conta da necessidade que alguns professores tinham de verificar a presença ou não dos estudantes nas aulas síncronas. Isto era comprovado também por meio do áudio dos microfones, em alguns casos. Justifica-se a iniciativa porque os professores não sabiam se os estudantes estavam acompanhando as aulas ou não, se estavam dispersos também. Ainda existia a possibilidade de alguns aparelhos estarem com os microfones desinstalados ou com as câmeras quebradas, em último caso.

Resumidamente foi uma situação estressante tanto para estudantes quando para os professores, pois não havia regras para uso e nem sempre esse uso garantia a presença ou não do estudante nas *lives*. Então, foi um fator que podemos afirmar: contribuiu para a aparição de emoções negativas, apesar de não podermos nos basear no registro de Elis¹⁴. A vantagem do ensino remoto para alguns estudantes era a gravação das aulas síncronas e suas respectivas postagens via *Google Classroom*, que poderiam ser assistidas pelos estudantes após o trabalho ou após uma queda de internet, como já citado anteriormente.

A respeito das emoções negativas descritas pelos estudantes e como eles estavam se sentido no período, destacamos as seguintes declarações:

¹⁴ Ela não associou o fato de não estar bem psicologicamente ao uso da câmera do celular ou computador.

Maísa

“ Nada bem. Ter certa pressão da escola e de ter que se manter seguro acaba me deixando mal, não só isso, mas também tem vários fatores.”
--

Raul

“ Péssimo e ansioso para o ensino presencial.”

Elis

“ A emoção que se mostra é a ansiedade , tanto por coisas grandes quanto por pequenas.”
--

Clara

“Um sentimento de que não estou aprendendo como se estivesse na escola presencialmente, me sinto muito frustrada por saber que perdi e estou perdendo academicamente. Sem contar que há uma grande sobrecarga sobre o aluno. [...], o ano já está quase acabando e estou esgotada e exausta psicologicamente. ”

Maria

“ Estou me sentindo cansada, impotente, ansiosa, triste por não conseguir adquirir o conhecimento da expectativa que tinha, acelerada devido a demanda de conteúdos e atividades.”

Os estudantes que participaram da pesquisa foram diretos em suas respostas negativas, dizendo que não estavam se sentindo bem no ensino remoto. O que já foi demonstrado por eles em respostas anteriores ajuda a buscar uma razão para o que eles relatam nessa parte do texto: falta de ambiente propício para o aprendizado, distrações, preocupação com a Covid-19 e suas consequências na saúde física e mental. Tal fato desencadeou nos estudantes respostas que são associadas a uma saúde mental que necessita de cuidado: pessimismo, frustração, esgotamento, ansiedade, impotência e tristeza.

Tal fato confirma que as influências negativas do período de pandemia causaram emoções adversas nos estudantes, reforçadas pelas péssimas condições de uso de tecnologia no período de ensino remoto, o que nos causou a sensação de

que tudo o que estava sendo feito em relação ao ensino no isolamento, não estava surtindo efeito.

Aqui, podemos destacar duas habilidades citadas em Colagrossi e Vassimon (2017), em capítulo anterior, que poderiam ser trabalhadas (a depender da forma como o estudante manifesta as emoções):

- Autoconhecimento: a capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e como isso influencia o comportamento do sujeito.
- Auto regulação: a capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações.

Supomos que o trabalho com essas habilidades surgiriam em situações de conversa em grupo ou individualmente, nas quais o sujeito é levado a se autoavaliar, em perguntas que envolvem contribuição em sala de aula e em situações em que algumas emoções aflorariam, autocontrole para resolução de problemas de interesse de todo um grupo. Todavia, sabemos que para o ensino remoto só era possível conversas, em muitos casos, individuais. Acreditamos que reservar momentos escolares pós-pandemia, nesse sentido, é razoável.

Logo abaixo, destacam-se as emoções presentes nos participantes da pesquisa de forma mais direta, e transcritas por eles no questionário dois:

Joana
“Ansiedade, raiva e alegria.”

Elba
“Ansiedade, depressão, solidão.”

Carmem
“Medo, insuficiência e esperança.”

Roberto
“Tristeza: pois não é uma situação fácil de conviver; Alegria: Pois estamos conseguindo estudar online e não estamos perdendo o ano; Felicidades: Pois

vamos conseguir passar por isso com fé em Deus.”
--

Chico

“Positividade, coragem, persistência.”

Uma palavra referente às emoções, que se destacou aqui e em respostas de categorias anteriores, foi *ansiedade*. É um estado corporal e refere-se a uma reação ao medo e à preocupação. Sendo uma reação em excesso, pode se tornar uma condição psicológica adversa, que futuramente atrapalha atividades cotidianas estudantis. Sugerimos que essa manifestação desenvolveu-se nos estudantes na pandemia e se manifestou também após ela. Registramos aqui que houve dois casos de crise de ansiedade em aulas de Inglês pós-pandemia, sendo uma ocasionada por conta de prova oral e outra sem causa aparente. Nas duas crises, o professor teve que interromper a aula e encaminhar os estudantes para o serviço de orientação educacional da escola.

A ansiedade é muito associada à causas ambientais (estresse durante o ensino remoto e pandemia) e ao tipo de personalidade (a depender da pessoa). Associamos os dois casos ocorridos na escola com o período da pandemia associando-os ao tempo em que ocorreram (no primeiro mês da pandemia). A raiva, a depressão, a solidão e o medo foram outras palavras sugeridas nas respostas e acreditamos que também se desenvolvem no indivíduo de acordo com o momento vivido. Não podemos destacar as diversas causas que levaram os estudantes a citarem essas palavras, mas são emoções negativas e mereciam ser investigadas por um profissional da área de Psicologia.

Nos apoiando em Vigotski (2010), aqui temos casos de emoções com aspectos culturais e passíveis de desenvolvimento. Aspectos culturais porque podemos inferir que as descobertas científicas que concluíram que o vírus era mortal em muitos casos, ocasionaram manifestações emocionais negativas em boa parte da população, assim como a forma como a mídia enfatizou os casos de filas intermináveis em hospitais, por exemplo. Faz parte da cultura, também, os boletins com números de infectados por cada região. Cremos que o desenvolvimento dessas emoções negativas também se justifica pelas afirmações anteriores.

O que surpreende, nessa parte, são as palavras positivas que os estudantes citaram: esperança, alegria, positividade, coragem e persistência. Essas palavras se originam do pensamento de estudantes que avaliam a situação de maneira positiva não por achar “bom” o período de pandemia, mas sim como uma forma de enfrentar uma situação difícil, que exigia equilíbrio emocional. Justifica-se aqui que esse estado mental descrito por alguns estudantes pode ser benéfico na ajuda a outros estudantes que passam por condições mentais adversas.

Aqui entra o conceito de inteligência interpessoal, pois reflete a capacidade que algumas pessoas têm de lidar com situação adversa, na qual essas pessoas influenciariam terceiros a enfrentar tal situação com maior segurança, o que nos leva a destacar duas competências socioemocionais da BNCC que se enquadrariam em casos em que as palavras positivas desses estudantes serviriam para um trabalho específico com a turma a qual eles fazem parte:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2018, p. 9)

Mais abaixo, temos a descrição das emoções sentidas na pandemia pelos participantes da entrevista:

Jorge

“Acho que a “saudade” de uma forma negativa , pois sinto muita falta de meus colegas e do calor da sala de aula.”
--

Rodrigo

“Emoção de determinação e persistência de chegar e passar ao final do ensino médio e curso influência cada vez mais positivamente.”
--

Vinicius

<p>“Pelo fato de ter andado sobrecarregado, tendo afetado negativamente meu conhecimento nessa pandemia.”</p>
--

<p>Antônio</p>

<p>“A sensação de “isolamento” e falta de interação como ambiente acadêmico dificultaram meu aprendizado.”</p>

<p>Arnaldo</p>

<p>“Aprender coisas novas como aplicativos de idiomas como o Duolingo. Negativas: não pronunciei muitas palavras em outros idiomas.”</p>
--

As respostas descritas aqui não destacam as emoções diretamente, com os participantes da pesquisa relatando que sentiram *tristeza* ou *ansiedade*, por exemplo. A saudade é um estado emocional ligado à falta de alguém ou algo e que influencia na formação pessoal. Aqui, ela está relacionada a volta às aulas, apesar de ter sido respondido no início das aulas pós-pandemia.

Na fala do estudante Vinicius apresenta-se, mais uma vez, a condição de estudos no isolamento social, com alunos sentindo-se sobrecarregados. Adiantamos que é o tipo de resposta mais encontrada aqui e que está de acordo com a tese, pois acreditamos que o fato de os estudantes estarem sobrecarregados com atividades das disciplinas também contribui para o surgimento de emoções negativas.

A sensação de isolamento é o resumo do que foi a pandemia, apesar de não ser uma emoção. Aqui surge o fato de que nada substitui a sala de aula presencial enquanto meio de interação e desenvolvimento pessoal. Por isso, afirmamos que o ensino remoto não desenvolveu os conhecimentos dos estudantes de maneira completa, pois faltava a interação direta entre estudantes e professores, além dos encontros diários em sala de aula.

Sugerimos, com a resposta de Arnaldo, que o aprendizado de assuntos voltados à língua inglesa está relacionado ao surgimento de emoções positivas, o que se destaca sendo o intuito da educação, que é desenvolver os estudantes em seus conhecimentos nas diversas disciplinas. Arnaldo citou como negativo o não

aprendizado de pronúncias em outros idiomas, resumindo suas emoções ao que foi capaz de aprender durante a pandemia, sendo reconhecidamente um autodidata.

Por último, as emoções foram descritas nessas respostas da seguinte forma: uma mistura que identificou mais as ocorrências negativas, que sobrecarregaram o aprendizado dos estudantes, os fazendo perder muitas oportunidades de contato com novos conhecimentos. Todavia, as palavras positivas registradas pelos estudantes nos surpreenderam e revelaram alguns estudantes equilibrados emocionalmente.

5.4.4.2 Paralisação de estudos na pandemia

Você já pensou em paralisar os estudos por conta da pandemia?	
Sim	3
Não	2

Joana

“Sim, pois nessa pandemia mexeu muito com o emocional e psicológico da gente, e também estava/está sendo muito difícil conciliar as tarefas de casa e as da escola, pois muitas vezes a gente tem que assistir aulas e fazer as tarefas de casa ao mesmo tempo, então isso acabou puxando muito da gente e acaba gerando um “cansaço” e com isso vem a dúvida de se deve continuar ou paralisar os estudos.”

Elba

“Sim, porque essas aulas remotas foram e são muito difíceis de manter as atividades e vida pessoal organizada. E nem sempre a humanidade entendi os problemas pessoais ou se coloca no lugar do próximo. Essas aulas foi algo novo para mim, eu não sabia nem mexer em notebook muito menos no pacote Office, tive e tenho problema pessoais demais sendo saúde, moradia, dinheiro entre outros [...].”

Carmem

“Não vou dizer que não pensei, pois estaria mentindo. É um meio bem cansativo, alguns professores não respeitam os horários de suas aulas e passam aula pelo meet e atividade pelo Classroom e isso acaba se tornando bem cansativo para os alunos e dá um certo desânimo.”

Roberto

“Não, pois dá para continuar aprendendo online!”

Mais uma vez destaca-se nas respostas de três estudantes a dificuldade de conciliar as atividades escolares envolvidas no ensino remoto com outras atividades que exigiam a concentração dos estudantes fora de situações escolares. A partir daqui, podemos dizer que isso foi algo comum no cotidiano estudantil da pandemia. Necessário é considerar esse fato sendo o resultado negativo do ensino remoto, demonstrando o quanto esse tipo de ensino necessita de organização das aulas síncronas e assíncronas, regularização da quantidade de atividades por parte dos professores e melhoria na tecnologia utilizada.

Já por parte dos estudantes, faltou a concentração, todavia reconhecemos que foi algo impossível de ocorrer tendo uma possível contaminação batendo na porta das famílias desses estudantes. O que resultou dessa situação foi a falta de aprendizado de conhecimento básico, que refletiu na volta do ensino presencial, com atividades voltadas para o reforço dos conteúdos ensinados durante o período.

A única resposta positiva, de Roberto, não condiz com a realidade da maioria se compararmos essa resposta com a forma como foram descritas as declarações anteriores dos estudantes, todas apresentando aspectos negativos do ensino remoto e pandemia. Talvez se incluía em casos únicos nos quais as condições de uso de tecnologia, a proteção contra a pandemia e os recursos para mantimentos familiares estivessem equilibrados.

Em se tratando das emoções negativas surgidas no período, é importante sugerir um trabalho específico envolvendo psicólogos e professores para poder acompanhar os estudantes que mais sofreram com essas emoções em período pós-pandemia. No geral, necessário é esboçar-se o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas como aparece na BNCC, pois a pós-modernidade apresenta desafios que também atinge as emoções, como o desenvolvimento exacerbado da individualidade ocasionado pelas redes sociais.

Destacamos novamente que, de acordo com Azevedo *et. al.* (2021), é válido que os professores possam desenvolver competências socioemocionais a partir das demandas estudantis em diferentes situações do ensino e aprendizagem, tendo por

base conceitos como respeito, empatia, o “saber ouvir”, criatividade e autocontrole. Dessa forma, declarações iguais a de Carmem seriam mais raras em situações de crise.

5.4.4.3 Equilíbrio das emoções durante o ensino remoto

Para a análise do equilíbrio das emoções, apresentaremos os quadros abaixo com a síntese das respostas:

Você acha que os diversos sentimentos surgidos por conta do isolamento ocasionado pela pandemia atrapalham o foco de estudo? Se sim, como você consegue equilibrá-los para dar sequência nos estudos?	
Sim	4
Não	1

Joana

“Sim, demais, surgindo muitos sentimentos de uma vez só e foi atrapalhando o foco nos estudos pois era meio difícil de se concentrar. Um das coisas que me ajudaram bastante a manter o foco foi tirar um tempo pra mim, fazer meditação, assistir study vlog, praticar exercícios físicos e sair com os amigos para distrair.”

Elba

“Sim, porque o momento da pandemia foi, e está sendo, muito difícil. Consegui equilibrar conversando com pessoas próximas e ocupando minha mente sendo com estudos e trabalho.”

Carmem

“O que me ajuda a equilibrar é exercício físico, conversar com amigos e assistir séries, não faço muito pois nem sempre consigo por conta do tempo.”

Roberto

“Porque presencial agente iria aprender mais!! Mais online **tenho meus contatos com amigos tirando dúvidas e explicando o que eu entendi, consigo equilibrar meus estudos também acessando as redes sociais assistindo vídeo na internet e etc... pelo whatsapp.**”

O foco somente no estudo ocasiona problemas que são capazes de atingir a saúde física e mental, até em momentos em que não há crise. Concordamos com os estudantes sobre a dificuldade de concentração no ensino remoto da pandemia, e podemos concluir que foi impossível manter as atividades escolares em dia tendo outras tantas referentes à atividades domésticas por fazer.

Para evitar consequências graves do período pandêmico, atividades que envolvem distrações foram necessárias, e os estudantes que responderam à pergunta souberam o que fazer. Podemos afirmar que assistir séries, ler, praticar exercícios físicos (com todo cuidado necessário) e conversar com pessoas próximas resguardaram as energias estudantis no ensino remoto, apesar da falta de organização do ensino remoto em relação à quantidade de exercícios e trabalhos postados na plataforma de ensino.

Cuidar da saúde mental, principalmente, é o que nos leva a destacar novamente o ensino de habilidades voltadas para as competências socioemocionais nesses subtítulos, destacando-se aqui a ênfase nas inteligências intrapessoal e interpessoal com atividades que envolvam interação em grupo. Acreditamos que tal fato ajudaria a enfrentar problemas graves como os que ocorreram durante a pandemia.

5.4.5 Visão das emoções pós-pandemia

5.4.5.1 Uso da inteligência interpessoal e intrapessoal

Jorge
“Bem, eu me sinto um aluno bem mediano até porque meu rendimento caiu consideravelmente durante a pandemia, e mesmo que fosse necessário eu achei o ensino remoto muito desprodutivo.”

Rodrigo

<p>“Mantive sempre o isolamento para me proteger e proteger minha família, sabemos que não foi fácil pra ninguém, ainda mais para estudante de nível médio. Tendo apenas aulas online, sem a prática do curso. Minha autoavaliação é que na medida do possível, conseguimos vencer.”</p>

Vinicius

<p>“Pelo fato de ter trabalhado, não tinha muito como estudar e foi deprimente quanto o meu alcance como estudante.”</p>

Antônio

<p>“Durante o período online pude observar uma baixa no meu rendimento escolar devido a uma grande dificuldade pessoal em conciliar os estudos com meus afazeres pessoais.”</p>
--

Arnaldo

<p>“Foi muito complicado, porém tive acesso a todos os meios para continuar estudar na pandemia.”</p>
--

O fato de conhecer a si mesmo, analisando suas características e peculiaridades é característico da inteligência intrapessoal. A reação à diversas situações cotidianas e a forma de resolvê-las está incluída nesse tipo de inteligência, que indica o grau de autoconhecimento do sujeito, fazendo-o analisar valores e atitudes que não estejam de acordo com as boas relações sociais.

Os estudantes avaliaram o próprio desempenho no ensino remoto e eles foram unânimes em destacar as dificuldades em estudar de forma isolada. Os argumentos reforçam que a queda de produtividade é consequência de diversos fatores, entre eles a necessidade de trabalhar durante o isolamento social.

Outras justificativas para a queda de rendimento surgiram do ensino remoto em geral que, além de apresentarem tecnologias que falhavam constantemente, não permitiam que acontecessem as aulas práticas nas disciplinas técnicas por conta do isolamento social. Isso acabou prejudicando a formação técnica dos estudantes,

com a possibilidade de causar nos mesmos emoções negativas, pois eles sabem que o ensino técnico depende das aulas práticas.

Acreditamos que a necessidade da existência de momentos para autoavaliação estudantil são necessárias para o desenvolvimento da inteligência emocional, onde o contato social com outros indivíduos dependem de habilidades comunicacionais que evoluem, conforme se reconhecem os erros e acertos para com os outros, ou seja, quando se ajusta a forma de falar e de se comportar para se relacionar com os outros.

Você consegue ajudar um amigo (colega de sala de aula ou não) que esteja com dificuldades no estudo durante a pandemia, mesmo à distância? Se sim, em que situação você o ajuda e de que forma?	
Sim	5
Não	0

Joana
“Geralmente eu ajudo com as atitudes, tirando alguma dúvida que a pessoa ficou, e sempre ajudo através do WhatsApp.”

Elba
“Sim, ajudei e ajudo sempre, sendo em esclarecimentos de: atividades, seminários, trabalhos ou até mesmo na sua vida e dificuldades pessoais.”

Carmem
“Sempre consigo ajudar pelo WhatsApp quando me pedem ajuda.”

Roberto
“Por exemplo: pergunto o que a pessoa não entendeu tento explicar tudo até a pessoa aprender, dou sugestão pra assistir vídeo na internet e etc... pelo Whatsapp.”

Chico

“Sim, ajudando de várias formas, esclarecendo alguma questão de atividades, interagindo, motivando para dar encorajamento em momento tão difícil, como esse que estamos vivendo de pandemia e muito mais...”

A inteligência interpessoal exige habilidades de relacionamento com outras pessoas. É a capacidade de lidar com as emoções de diferentes indivíduos, sabendo ajudar quando eles precisam. A capacidade de entender e se “colocar no lugar do outro” é o conceito do que conhecemos como empatia, que nem todas as pessoas possuem, mas que podem se desenvolver conforme as relações interpessoais aumentam.

Nas respostas dos participantes da pesquisa, todos se referiram à ajuda aos outros estudantes em conteúdos escolares, com esclarecimento de questões de atividades, sobre seminários e trabalhos, justificando a ideia de que as pessoas se unem em momentos difíceis.

Outro exemplo de empatia está nas respostas que citam ajuda na vida particular de algumas pessoas, que pode se estender desde o encorajamento para o enfrentamento da pandemia até a presença em momentos de luto. Alguns estudantes citaram, em contexto de sala de aula pós-pandemia, que conversar por meio de aplicativo ou chamadas de vídeo fizeram com que muitos estudantes continuassem sua trajetória escolar, mesmo com poucos recursos tecnológicos e nenhum contato pessoal.

Inferimos, assim, que a inteligência interpessoal, se trabalhada em sala de aula, garantiria um melhor convívio social entre os estudantes, os fazendo tolerar as características negativas de cada um, melhorando as produções intelectuais que surgem em grupo. Hoje podemos dizer que alguns estudantes formam grupos em sala de aula e que esses grupos não se desfazem quando há sugestão de trabalho em conjunto, infelizmente tendo exclusão de indivíduos que não pertencem a esses grupos. A situação de pandemia fez com que as pessoas se unissem mais de maneira geral, todavia, no contexto escolar, não se pode afirmar que esses mesmos grupos se desfizeram no período em turmas mais avançadas, como nas turmas de segunda série de ensino médio, de onde os participantes da pesquisa vieram.

5.4.5.2 Trabalho com as emoções no contexto escolar pós-pandemia

Jorge

“De certa forma, se readaptar não foi fácil, até porque passamos um ano no ensino remoto, porém pela minha experiência vejo que as aulas de língua estrangeira estão sendo muito produtivas.”
--

Rodrigo

“Não foi muito fácil se readaptar, as medias as vezes eram muito baixas por conta de readaptação. Para mim o novo normal realmente é novo.”
--

Vinicius

“Na minha opinião eu me adaptei bem do retorno das aulas presenciais.”

Antônio

“Faltou uma certa atenção coordenadora para com a situação dos professores e alunos durante o retorno.”
--

Arnaldo

“Foi muito diferente passar esse tempo fora da sala de aula, foi algo novo. Estávamos desacostumados.”

O retorno à sala de aula após dois anos de ensino remoto dividiu a opinião dos estudantes. Oficialmente, esse retorno foi programado conforme a campanha de vacinação avançava, tendo os estudantes e professores utilizado os meios sugeridos pelos especialistas em saúde para evitar a contaminação, como uso de máscara e álcool em gel. O distanciamento em sala de aula tinha suas limitações por conta do número de estudantes em sala, em média de quarenta e sete estudantes.

As declarações de Jorge e Rodrigo reforçam a dificuldade de readaptação ao ensino presencial. A resposta de Arnaldo descreve o ensino remoto como algo que dificultou o retorno. Através de observação, podemos dizer que a dificuldade está relacionada ao medo da contaminação e ao costume com os horários, que envolvem

desde a saída dos estudantes de casa para o ponto de ônibus e o horário de entrada dos professores em sala de aula. Inferimos que a volta às aulas também foram difíceis para os estudantes em relação ao horário da escola de tempo integral, que começam as 07:30 e se estendem até as 17:30.

O retorno de alguns estudantes foi tranquilo, e associamos a isso o fato de alguns deles não se contaminarem com a Covid-19 ou se contaminarem sem apresentar os sintomas. Além disso, se o discente não teve familiares que adoeceram por causa da doença, teve todos os acessórios necessários para acompanhar o ensino remoto e teve equilíbrio emocional para lidar com notícias negativas, conseqüentemente teve uma volta às aulas mais equilibrada, como no caso de Vinicius.

A declaração de Antônio cita que a coordenação escolar apresentou falhas para com os estudantes e professores. Todavia, podemos afirmar que as unidades escolares trabalharam o retorno conforme o direcionamento das secretarias de saúde, exigindo a carteira de vacinação atualizada, com a segunda dose para a entrada em sala de aula. Talvez o aluno esteja se referindo a alguma ação especial, seja com palestras, momentos de informação para comunidade escolar, por meio de *folders*, e diálogo com ambos.

Sobre o uso da afetividade no retorno às aulas, no sentido de trabalhar o psicológico abalado de alguns estudantes, tivemos as seguintes respostas:

Jorge

“Acho que sim, isso é muito importante, não vejo muito vindo da escola em relação às emoções dos alunos, mais creio que ela deveria se empenhar em trazer mais atividades como gincanas e palestras para atrair a atenção dos alunos.”

Rodrigo

“Sim. Não muito boas. Acrescentaria mais criatividade, os profissionais trabalhar em forma de diversão com os estudantes.”

Vinicius

“Sim, acredito que é algo que deveria ser reavaliado, já que as emoções pode afetar sua aprendizagem. Eu vejo as vezes que parece que a escola não leva a sério os seus estudantes, mas também com os estudantes dificultando o trabalho, já que não vão procurar ajuda emocional.”

Antônio

“Sim, não tive o conhecimento de tais debates.”

Arnaldo

“A emoção influencia muito na aprendizagem pós-pandêmica dever ser levado mais em consideração. Ter mais diálogo com os professores.”

A escola técnica federal trabalha as emoções estudantis com acompanhamento individual quando há o encaminhamento do estudante pelo professor para o Serviço de Orientação Educacional. Neste caso, as atividades referentes às manifestações emocionais não trabalham no sentido de orientar os estudantes para terem equilíbrio emocional porque essas manifestações são específicas para cada indivíduo.

Entretanto, o que os estudantes citam em seus enunciados se referem a uma quantidade maior de atividades preparadas para trabalhar as emoções, com diálogos, palestras e atividades lúdicas. De acordo com suas falas, essas atividades não foram realizadas no retorno às aulas presenciais.

O cotidiano escolar envolvido em ambiente acolhedor, onde há o contato direto de professor e estudantes permitem conversas sobre diversos assuntos, inclusive sobre as consequências da pandemia. A justificativa das respostas dos estudantes está no fato de que na escola federal os estudantes tem que acordar mais cedo para pegar o transporte, fazendo com que eles cheguem em horários anteriores aos da coordenação escolar, que começa a chegar na escola a partir das sete e meia, horário em que esses estudantes já estão em sala esperando os professores. Assim, o contato com a coordenação diminui, existindo só quando necessário.

O fato de estudantes não procurarem ajuda para resolver problemas emocionais está ligado ao tabu que envolve o acompanhamento psicológico escolar, onde as pessoas associam esse acompanhamento a desequilíbrios psicológicos. As

peças não entendem que o acompanhamento psicológico trabalha em prol da melhoria do desempenho escolar quando necessário. Tal fato justifica a baixa procura.

Podemos afirmar que o ensino remoto apresentou consequências que afetaram as emoções pós-pandemia, como a queda de rendimento citada pelos estudantes, a qual eles associaram a diversos fatores do isolamento social como a falta de materiais necessários para estudo, desconcentração em ambiente doméstico, preocupação com a pandemia e necessidade de trabalhar durante o isolamento social. Isso contribuiu para afetar a concentração dos estudantes no início do retorno às aulas.

5.4.5.3 A inteligência emocional

Joana

“É como o ser humano lida com os seus sentimentos.”
--

Elba

“A inteligência emocional é algo usado para designar a capacidade do ser vivo de lidar com as emoções. Então podemos dizer que se trata da capacidade de um indivíduo em perceber e expressar suas emoções de maneira consciente, ou seja, significa que, em vez de simplesmente reagir às situações, a pessoa é capaz de raciocinar emocionalmente.”
--

Carmem

“Quando a pessoa conhecer seus sentimentos, saber o que eles estão dizendo, o porquê deles estarem acontecendo e saber lidar com esses sentimentos.”

Roberto

“Para mim que eu estou lidando com minhas próprias emoções ao decorrer do tempo.”
--

Chico

“Para mim, a inteligência emocional é um conceito que trata do psicológico de cada um que é usado para saber sobre a capacidade do ser humano de lidar com suas emoções, incluindo a capacidade de intuição, compreensão de linguagem, músicas e gestos entre outras, ou seja, administrar nossas emoções e conquistas [...] é preciso haver equilíbrio entre nossa mente, nosso raciocínio, nosso cérebro, tanto o esquerdo quanto o direito.”

Levar os estudantes a conceituar a inteligência emocional é uma forma de iniciar a reflexão sobre o controle emocional, tema sobre o qual os estudantes conhecem a importância, mas não sabem os benefícios que ele tem para a saúde mental da comunidade escolar. O estresse pós-pandemia causou sequelas aos estudantes, sendo o aumento da falta de concentração um dos fenômenos notados nas salas e aula. Crises de ansiedade e depressão também foram apresentados por eles nas aulas pós-pandemia (em situações presenciadas pelo professor e relatadas por eles).

Inferimos que trazer ao debate a inteligência emocional é uma forma de pensar a estrutura organizacional escolar para o futuro, pois para que haja um maior contato entre as disciplinas, conhecida como troca de saberes de acordo com a teoria da complexidade (que serviu como base à pesquisa) é urgente que as pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem estejam aptas a terem equilíbrio emocional.

Nas respostas dos quadros representativos, os participantes da pesquisa citaram o fato de lidar com as emoções enquanto objetivo da inteligência emocional. No cotidiano escolar, esses estudantes passam por momentos de tensão, por exemplo, antes de iniciar uma apresentação de seminário ou a participação em uma prova. Ocorre que antes desses momentos, há casos de estudantes que preferem perder aulas de disciplinas anteriores a essas atividades escolares para se concentrar e isso acaba afetando ainda mais as emoções desses estudantes e não os fazendo cumprir as obrigações escolares. Ou seja: não há um preparo emocional dos estudantes para enfrentar essas situações.

Acreditamos que apresentar na escola um momento em que os estudantes possam falar sobre como estão se sentindo, sem ser em datas específicas, individualizar os tratamentos do professor para com eles em sala de aula e reconhecer os feitos desses estudantes com premiações, os fariam se sentir valorizados pela equipe escolar. Os professores e equipe escolar sabem disso, porém não há a possibilidade de organização escolar para ações desse tipo porque há muitos projetos de outras áreas de conhecimentos, principalmente as áreas técnicas, voltadas para o ensino profissional. Somente as ações do setembro amarelo se destacam na escola.

Após essa exposição e as de outras categorias, podemos afirmar que o ensino remoto trouxe como consequência manifestações emocionais negativas e que mesmo sem os estudantes defini-las diretamente em suas declarações, elas existiram enquanto resultado da falta de melhores condições de estudo na pandemia, ocasionadas pela péssima estrutura de internet, falta de tecnologia digital suficiente para muitas famílias, ambiente de estudo tumultuado, situações de trabalho doméstico, necessidade de trabalhar para se auto sustentar ou ajudar a família e falta de atenção nas explicações, o que acabou influenciando também o aprendizado de língua inglesa.

5.5 Síntese de resultado

Depois da pesquisa bibliográfica empreendida e depois de concluir a análise dos instrumentos de pesquisa respondidos por estudantes de ensino médio que estavam no ensino remoto durante a pandemia, apresentaremos afirmações plausíveis a respeito da pesquisa realizada com os estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO, lembrando que focamos nas condições de estudo desses estudantes no isolamento social para traçar a descrição de manifestações emocionais, surgidas em suas palavras.

Antes de mais nada, é necessário lembrar que o objetivo geral da tese é **investigar** se o ensino remoto ofertado aos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO durante a pandemia de Covid-19 influenciou na manifestação de emoções negativas, considerando o uso de TICs durante as aulas remotas. Por isso, utilizamos referencial teórico que destaca as emoções e suas

consequências para a saúde mental, considerando o conceito de inteligência emocional e o de competências socioemocionais como a base para um estudo que contempla a sugestão de projetos escolares voltados para o trabalho com as emoções estudantis.

Lembramos que houve um estudo para a criação das temáticas organizadas que se basearam nos objetivos específicos da tese, além de leituras pertinentes que consubstanciaram-se à leitura das declarações dos participantes da pesquisa, que responderam os dois questionários e participaram da entrevista. Tivemos declarações semelhantes em ambos instrumentos de pesquisa que nos levaram a olhar para a problemática como uma reunião de condições inadequadas vividas pelos estudantes no período, condições essas que os “impediram de estudar” praticamente, os levando a terem problemas emocionais que se manifestaram de forma diferente em cada um e se estenderam até o retorno às aulas presenciais.

Tendo por base o que foi exposto nos parágrafos anteriores desse subtítulo, evidenciou-se que o ensino remoto não contemplou totalmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio da escola federal, reforçando a crença comum de que a falta de condições para estudar de forma isolada com a ausência da tecnologia necessária, acompanhada da crise pandêmica, trouxe consequências negativas para a saúde emocional. Justifica-se a afirmativa porque a práxis utilizada no ensino remoto pelos professores afetou as emoções estudantis, sendo essa práxis detalhada na fala dos estudantes pela falta de comunicação direta e constante entre eles e os professores, aulas síncronas que não obedeceram o horário de 55 minutos de uma reunião no *Meet* para outra e um número maior de atividades nas aulas assíncronas postadas no *Google Classroom*, em comparação à exposição de conteúdos no *Meet* ou em aulas postadas na plataforma de ensino.

Todavia, afirmamos que, se os problemas emocionais estudantis causados pelo ensino remoto e pandemia refletem-se em suas performances nas variadas disciplinas atualmente, esse fato não pode ser justificado somente pelas situações de ensino/aprendizado organizadas pela escola entre 2020 e 2021, apesar dos participantes da pesquisa focarem somente nos aspectos negativos da práxis docente no ensino remoto em suas declarações para a pesquisa. É necessário entender que os professores estavam cumprindo com as obrigações docentes e que suas condições de trabalho também eram influenciadas por situações da pandemia,

situações essas que acabavam atingindo as emoções desses professores também. Além disso, os professores não tiveram formações suficientes a tempo para trabalhar nessa modalidade de ensino.

Após as leituras das declarações dos estudantes e consequente análise da problemática diagnosticada, resumidamente podemos dizer que todos os participantes da pesquisa passaram por dificuldades semelhantes no ensino remoto tendo uma internet de péssima qualidade, falta de materiais necessários, distrações domésticas e restrições causadas pela pandemia como base para exposições emocionais negativas. Essas inferências não são trazidas aqui através apenas do que foi exposto pelos estudantes na análise e discussão de resultados. Soma-se a isso as teorias que formaram o corpo dessa tese e que nos permitiram fazer observações, apontamentos e confirmações a respeito do tema.

Para apresentação dos caminhos tomados durante a discussão apresentada, procuramos contextualizá-los de acordo com as concepções teóricas, epistemológicas e metodológicas da LA Indisciplinar naquilo que ela nos permite: o diálogo entre áreas de estudo para entender e explicar os fenômenos sociais. Baseados nisso, acreditamos ser necessário realocar os objetivos específicos para essa parte do texto e assim relembrar de forma resumida os detalhes de tudo que foi escrito conforme a proposta de investigação da tese, apoiando-se nas teorias advindas do estudo das emoções não de maneira ininteligível, mas sim de forma a abarcar os fenômenos de maneira simples.

O primeiro objetivo específico destacado na tese foi **analisar** as tecnologias utilizadas pelos estudantes do ensino médio da escola técnica federal durante o ensino remoto – plataforma Google Classroom, aplicativo de conversa e outros – e sua influência no aprendizado durante o ensino remoto.

Para contextualizar esse objetivo na tese, consideramos que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) usadas pelos estudantes da escola técnica federal seriam o ponto de partida para analisar se o ensino remoto contemplaria a mesma qualidade de ensino fornecido pela modalidade presencial, com acompanhamento docente *on-line* adequado em cada dúvida, conteúdos e atividades adequados conforme à tecnologia utilizada, além de acompanhamento remoto por parte da escola.

Lembrando que a pergunta norteadora da pesquisa é “O ensino remoto ocasionou o surgimento de emoções negativas nos estudantes no processo de ensino/aprendizado de Língua Inglesa e isso, de fato, afetou o aprendizado individual desses estudantes?” e considerando a **tese** de que as emoções negativas citadas pelos estudantes da escola técnica federal de Araguatins é consequência de como o ensino remoto se apresentava a eles, de forma negativa, reforçado pela crise social oriunda da pandemia, acreditamos que alcançamos o primeiro objetivo, com algumas ressalvas, uma vez que foi demonstrado que as falhas ou a ausência de tecnologia são fatores que influenciaram negativamente o aprendizado dos estudantes no ensino remoto, sendo provado, por exemplo, por meio da semelhança nas respostas dos estudantes sobre a “queda” da internet nas aulas síncronas e pela falta de comunicação adequada no ambiente virtual.

Além disso, os estudantes também compararam o ensino remoto com o ensino presencial e destacaram mais as vantagens que o ensino presencial tem em comparação ao ensino remoto, principalmente por serem estudantes que precisavam ter aulas práticas nas disciplinas técnicas, que no ensino remoto não eram possíveis por motivos óbvios.

Em se tratando do uso das tecnologias, um ponto positivo que os estudantes apresentaram foram as opiniões que envolvem a plataforma de ensino *Google Classroom* adotada pela escola técnica federal, onde a facilidade de utilização da mesma destacou-se entre os percalços das falhas tecnológicas e escassez de material suficiente. Isso nos leva a crer que ela pode ser adotada, juntamente com o *Google Meet*, em atividades escolares extras no ensino presencial, de acordo com a necessidade escolar.

Enfim, o uso de tecnologia e sua escassez foram constantes no ensino remoto oferecido pela escola técnica federal, sendo um causador do aparecimento de emoções negativas nos participantes da pesquisa, que manifestaram-nas quando destacaram a falta de concentração nas respostas que citavam o ambiente onde estudavam. Por fim, sobre uso de tecnologia e sua ausência, Mattos (2003, p. 112) destaca que:

É preciso levar em conta que questões como inclusão social, redução da pobreza e da desigualdade de renda e de riqueza entre pessoas e entre países não são resolvidas apenas pela evolução tecnológica. Se o fossem, não estariam se arrastando e tornando-se cada vez mais complexas com o passar dos séculos (uma vez que a evolução tecnológica não é prerrogativa apenas desses tempos das chamadas “novas tecnologias”, evidentemente).

O segundo objetivo específico se refere ao ensino de língua inglesa na modalidade remota e teve por propósito de **observar** como ocorreu o aprendizado de Língua Inglesa durante o ensino remoto, contando com o uso das TICs sendo material de apoio.

Contextualizamos o presente objetivo baseados nas experiências docentes do pesquisador no papel de professor de Inglês da escola técnica federal, que observou o processo de ensino/aprendizado de língua inglesa com o uso de tecnologias para ensino poucos utilizadas no ensino presencial por causa da falta de tecnologia necessária na escola federal¹⁵, que incluíam o Duolingo, o site do Conselho Britânico e vídeos acompanhados de áudio.

Considerando a pergunta norteadora e a tese – expostas no objetivo específico anterior - afirmamos que o segundo objetivo específico também foi alcançado, pois mesmo utilizando *sites* e aplicativos específicos para as aulas síncronas de língua inglesa, as péssimas condições de uso da tecnologia pelos estudantes e os contratempos da pandemia fizeram com que eles não contemplassem um bom aprendizado, exceto os autodidatas, que aproveitam qualquer material referente à disciplina. Porém, todos aprovaram o uso de atividades retiradas do site do Conselho Britânico e o uso do Duolingo para uso em sala de aula, mesmo que as preocupações existentes no ensino remoto tenham diminuído o interesse dos estudantes em qualquer tecnologia voltada para o aprendizado de Inglês naquele momento.

Sobre o uso de tecnologia para o ensino/aprendizado de idioma em sala de aula, Silva (2019, p. 165) destaca que

¹⁵ Por ficar em zona rural, a escola não conta com sinal de internet suficiente para explorar sites e usar aplicativos de forma direta em suas salas do bloco de salas do ensino médio (a escola é organizada em blocos). Todavia, o processo de urbanização de Araguatins – que já alcançara o local onde a escola se encontra – pode melhorar essa situação em breve.

Apesar do contato cotidiano por meio de músicas, filmes, séries, etc. que a maioria dos alunos já estabelece com as diversas variedades de língua inglesa, o enfoque à pluralidade do idioma no contexto escolar ainda precisa ser mais fortalecido. A impressão é a de que existem mundos dicotômicos no que tange ao contato dos alunos com o inglês na escola, pois, nela, os alunos geralmente se relacionam com um idioma caracterizado por sua homogeneidade, engessamento e padronização, enquanto nas práticas cotidianas, eles interagem com pluralidade.

De acordo com as observações feitas no período de aplicação das tecnologias de ensino apresentadas, o engessamento das práticas persistiram, mas não pelo fato da aplicação das tecnologias em si, mas pela quantidade de tempo utilizado pelo professor (55 minutos em cada sala), escassez de oportunidades de aplicação das tecnologias na presença dos alunos (no ensino remoto) e dificuldades surgidas pelas situações de isolamento, como no caso do ambiente conturbado que alguns estudantes registraram nas respostas, não os permitindo participar das atividades.

Para as aulas presenciais, essas novidades tecnológicas podem ser acrescentadas ao fazer pedagógico docente que precisa se adequar ao seu uso, tão comum aos estudantes. Identificamos, então, que o aprendizado de língua inglesa no ensino remoto ficou aquém do praticado em aula presencial, sendo as novidades de uso do site e aplicativo nas aulas deixados em segundo plano, pois, segundo uma estudante que participou da pesquisa, “as pessoas estão cansadas de tanta tecnologia”, lembrando que ela se referiu assim à forma como o ensino remoto estava sendo apresentado aos estudantes.

O terceiro objetivo foi o de **classificar** as emoções estudantis de acordo com as declarações dos participantes da pesquisa, levando em conta a descrição das respostas registradas que citavam as emoções nos questionários e na entrevista.

A classificação das emoções tornou-se difícil na tese pelo fato dos participantes não se referirem a elas diretamente em muitas respostas registradas nas categorias de análise. Se fosse a classificação de emoções primárias e secundárias seria quase impossível destacá-las. Eles descreviam mais as sensações que envolveram determinados acontecimentos no ensino remoto, sendo elas ligadas diretamente às condições de uso das tecnologias voltadas para essa modalidade de ensino ou por problemas pessoais ocorridos pela pandemia, além das obrigações domésticas ocasionadas pelo fato de “ficarem em casa”.

Todavia, registramos que a maior parte das respostas analisadas na categoria “Manifestações emocionais durante o ensino remoto” se referem às emoções negativas. Sobre o uso de câmeras nas aulas síncronas, temos os seguintes relatos: “não me encontro bem ou apresentável psicologicamente” (Elis); “Nada bem”; Sobre como estavam se sentindo: “A emoção que se mostra é a ansiedade” (Maisa); “Péssimo e ansioso” (Raul); “Me sinto muito frustrada... estou esgotada e exausta psicologicamente” (Clara); “Estou me sentindo cansada, impotente, ansiosa, triste” (Maria). Essas respostas foram registradas nas perguntas em que não era preciso que os participantes da pesquisa citassem diretamente as emoções que estavam sentindo no momento e isso justifica o que estamos defendendo.

Já na pergunta em que foi pedido que eles citassem os sentimentos ou emoções diretamente, tivemos as seguintes palavras registradas: “Ansiedade, raiva e alegria” (Joana); “Ansiedade, depressão, solidão” (Elba); “Medo, insuficiência e esperança” (Carmem); “Tristeza, alegria e felicidades” (Roberto); “Positividade, coragem, persistência” (Chico); “Saudade” (Jorge); “Determinação e persistência” (Rodrigo); “Sobrecarregado” (Vinicius); “sensação de isolamento” (Antônio).

Como dito anteriormente, há registros de palavras que não se referem às emoções negativas: “alegria, positividade, esperança, coragem, determinação e persistência”. São os únicos registros com significados positivos que as respostas apresentaram. Demonstram que mesmo vivendo em momento difícil, que exigiu equilíbrio mental para situações que influenciavam até a desistir do ensino remoto do ponto de vista do aprendizado, alguns estudantes mantiveram uma postura positiva, não utilizando em nenhum momento palavras negativas em suas declarações. A colocação da palavra “alegria” foi a única que surgiu de maneira incoerente, sugerindo que o estudante que a registrou não levou em conta o período de pandemia como extremamente grave.

Pelo fato de os estudantes utilizarem palavras negativas para descrever o ensino remoto também em outras categorias, acreditamos que o terceiro objetivo foi alcançado, sendo esse objetivo, juntamente com todas as respostas relacionadas às emoções, a base para justificar a tese de que as emoções negativas citadas pelos estudantes da escola técnica federal de Araguatins é consequência de como o ensino remoto se apresentava a eles, de forma negativa, reforçado pela crise social oriunda da pandemia.

O quarto objetivo da tese é **compreender** como o trabalho com as habilidades socioemocionais sugeridas na BNCC podem auxiliar no trato das emoções estudantis. Consideramos que esse objetivo não foi contemplado pelo fato de que na escola em que a pesquisa baseou-se, até o momento ainda não foi implantado o novo ensino médio, no qual o trabalho com essas habilidades está sugerido.

A leitura e análise das dez competências gerais da BNCC auxiliou-nos a pensar em considerar as competências socioemocionais nos planejamentos futuros das aulas de língua inglesa porque acreditamos que não observar emoções negativas que os estudantes apresentam atualmente em sala de aula é não valorizar o aluno em seu desenvolvimento pleno.

As atuais relações sociais voltam-se para o imediatismo que a tecnologia da informação impôs às pessoas, o que acelerou a forma como estudantes de escola pública agem no país, fazendo com que eles não se concentrem mais em atividades como a leitura, e pensem que tudo é fácil de resolver, bastando apenas dar uma “clicação” no Google. No contexto escolar, quando não há a possibilidade de se alcançar tudo de maneira digital, aparecem as manifestações emocionais negativas, tipo a ansiedade antes de aplicação de provas e antes de seminários.

Apesar de não ser debatida na base educacional na época de sua criação, envolvendo todas as comunidades escolares registradas no Brasil, a BNCC deu visibilidade para as competências socioemocionais, inserindo-as no mesmo grau de importância que as outras competências voltadas para os aspectos cognitivos tem.

Afirmamos que o ensino remoto trouxe consequências negativas para os estudantes. Numa visão em geral da educação na pandemia, os reflexos do ensino remoto na pandemia apareceram agora, quase dois anos após o retorno ao ensino presencial, com estudantes que atualmente frequentam a escola técnica federal apresentando falta de conhecimentos básicos nas quatro operações básicas, leitura e interpretação de textos e sem domínio de vocabulário básico em Língua Inglesa. Isso acaba afetando emocionalmente os estudantes, pois eles sabem que precisam melhorar esses conhecimentos básicos.

Por fim, acreditamos que as emoções estudantis, afetadas pelas consequências da Covid-19 nas famílias, devem ser analisadas em situações pós-pandemia por conta das sequelas ainda existentes nos estudantes e professores,

por conta da rotina escolar na instituição federal (com mais disciplinas do que as disciplinas básicas de ensino médio) e por conta da presença da tecnologia no cotidiano estudantil, que diminui a concentração e aumenta o ritmo de ações que podem ser realizadas ao mesmo tempo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar a tese intitulada **“Tinha uma pandemia no meio do caminho: uma investigação sobre as manifestações emocionais dos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-To”** em suas considerações finais, é necessário destacar novamente o seu objetivo geral que teve por propósito **investigar** se o ensino remoto ofertado aos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins-TO durante a pandemia de Covid-19 influenciou na manifestação de emoções negativas, considerando o uso de TICs durante as aulas remotas.

Os métodos de investigação utilizados para análise bibliográfica, aplicação de questionários e entrevista consideraram os embasamentos provenientes da Linguística Aplicada Indisciplinar, onde buscamos estudos voltados para as emoções, considerando os conceitos de emoção, sentimento, competências socioemocionais, inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal.

As hipóteses levantadas se confirmaram, como a de que o isolamento junto ao uso (ou falta de tecnologia) afetaram as emoções estudantis no período de tempo de estudo da pandemia, de 2020 a 2021. Afirmamos que as técnicas e os procedimentos de pesquisa utilizados se confirmaram como eficientes pelos resultados obtidos, apesar de diminuirmos os exemplares de questionários e entrevistas por estarem com respostas lacônicas ou incompletas.

Embora o tema escolhido, o estudo sobre as emoções estudantis na pandemia, seja complexo e passível de críticas negativas pela forma como foi exposto nesse texto, acreditamos que conseguimos alcançar a intenção de mostrar que as emoções negativas apresentadas pelos estudantes de ensino médio da escola técnica federal de Araguatins, além de serem consequência da pandemia, também estavam ligadas à maneira como o ensino remoto se apresentou aos estudantes, afetando também o aprendizado de Inglês, mesmo sendo uma disciplina muito beneficiada por recursos encontrados na internet, de acordo com nosso ponto de vista e práxis de sala de aula.

Um ponto que mereceu destaque durante a pesquisa foram as leituras realizadas para aprofundamento, que incluíram a história da Linguística Aplicada e todo o seu percurso, textos sobre o objeto de estudo da Linguística Aplicada

Tradicional e sobre a Linguística Aplicada de vertente crítica, com a qual baseamos nossa investigação, pois ela permite que as pesquisas da área adentrem realidades sociais complexas partindo do estudo da linguagem, por exemplo, como a falta de oportunidades de aprendizado oriunda de períodos de crise, no caso da pandemia, que deixou muitas crianças e jovens sem estudar praticamente durante dois anos, sugerindo vocábulos ligados à exclusão, que adentram a língua portuguesa e aumentam a desigualdade social, pois supõe-se que pessoas com má intenção possam repeti-las para magoar outras pessoas e afetar o equilíbrio emocional.

Outras leituras proveitosas que merecem destaque pela importância no período de escrita estão ligadas à teoria da complexidade utilizada para justificar o uso da Linguística Aplicada Indisciplinar na tese e estudo de teorias diversas que incluem as emoções. Lembramos que nosso tema de investigação antes da pandemia estava voltado para o uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de língua inglesa, sendo investigação aplicada em oficinas em sala por meio de pesquisa-ação. Já o tema de pesquisa sobre as emoções, sugerido pela orientadora, veio em boa hora, pois a partir dali consideramos a importância do bem estar emocional estudantil em nossa práxis docente, pois as incertezas da vida podem os levar a desistir dos caminhos da aprendizagem.

Assim, o principal obstáculo para a investigação foi o surgimento da pandemia de Coronavírus entre 2020 e 2021, que fez com que o percurso de pesquisa desse trabalho fosse conturbado do início ao fim. Pensávamos em interromper o percurso, mas as leituras, as aulas presenciais e remotas do início, as amizades feitas, as orientações, a investigação em si com o passo a passo da aplicação dos questionários e da entrevista ofereceram a oportunidade de vivenciar nas palavras dos estudantes o que os estavam angustiando: através de manifestações emocionais negativas, eles relataram o quanto é difícil aprender sem a tecnologia adequada, em ambiente conturbado, tendo pouco contato com o professor e com aplicação de atividades em excesso na plataforma. Todos esses fatores influenciaram negativamente a saúde mental dos estudantes, os fazendo mandar mensagens fora do horário na pandemia, quase implorando por ajuda (como a mensagem de aplicativo de conversa contida nos anexos da tese).

Após a análise das palavras dos participantes da pesquisa, podemos afirmar que é um dever do Estado considerar as condições emocionais para um melhor

ensino nas escolas. Entretanto, devemos entender que isso resultaria em meta educacional se todas as outras condições para melhorar o aprendizado nas instituições públicas fossem contempladas, começando por melhoras na infraestrutura e pela valorização dos professores. Contudo, hoje não seria utópico apenas um tratamento mais humanizado dos professores para com os estudantes, sendo esses estudantes números para a escola em uma sala com quarenta pessoas.

Justificamos o parágrafo acima dizendo que os professores não tem culpa por não lembrar de todos os alunos. Sabemos que na escola pública trabalhamos com uma grande quantidade de estudantes e que isso nos faz esquecer os seus nomes. Acreditamos que só o fato de lembramos os nomes dos estudantes os fazem se sentir melhor, os tirando da situação de serem apenas representações numéricas em salas de aula superlotadas.

A pandemia foi um caso atípico de paralisação de atividades essenciais e consequentemente ela traria consequências negativas para todos nós, que ficávamos esperando informações positivas sobre a cura para uma doença que deixava muitas vítimas por onde ela passava. A preocupação com a própria vida e com a vida dos familiares elevou o nível de estresse ao máximo, e isso faria qualquer um afirmar que aumentaram as manifestações emoções negativas na maioria das pessoas. Todavia, no contexto de ensino, no qual era essencial ter encontros presenciais para o melhor aprendizado (que obviamente não ocorreram pela gravidade da doença), em que sentido o isolamento social poderia prejudicar ainda mais os estudantes, se boa parte deles tinha como acessar a internet por meio de celular, a exigência mínima para que o aprendizado acontecesse?

A partir da investigação é que começamos a entender a complexidade desse fenômeno, que teria resultados negativos apenas por estarmos em uma pandemia que ameaçava a vida. Só o fato de termos estudantes que não tinham condições de acompanhar as aulas remotas e que estavam em ambientes que pouco ajudariam no aprendizado, alunos que precisavam trabalhar para pagas suas despesas, estudantes que eram obrigados a fazer atividades domésticas além do estudo, nos leva a afirmar que o ensino remoto não foi realizado de uma forma a garantir o verdadeiro aprendizado estudantil e isso realmente prejudicou a saúde mental dos estudantes, levando-os até a terem crises de ansiedade, por exemplo.

Por mais que a escola técnica federal tenha ajudado os estudantes mais carentes no período de isolamento social, aprovando auxílios estudantis, as situações tinham outras complexidades. Por exemplo, como ajudar os alunos que moravam em zona rural ou aqueles que tiveram perdas familiares durante a pandemia? São questões que infelizmente não tiveram suas respostas nesse trabalho, pois o foco no ensino remoto como gerador de emoções negativas nos estudantes de ensino médio durante o uso de TICs não nos permitiu ir adiante.

E sobre o uso de TICs na pandemia, que achamos que pode ser utilizado no retorno das aulas presenciais como complemento ao ensino? Sabemos que o uso de tecnologias de informação e comunicação já estão inseridas em meio à população brasileira e que no contexto do aprendizado temos como exemplo o ensino à distância, em nível superior, principalmente oferecendo licenciaturas voltadas para o trabalho em sala de aula. Apesar de defendermos o ensino presencial por sua qualidade insubstituível, lembramos que é mais uma oportunidade de formação para pessoas que não podem frequentar as salas de aula por conta do trabalho.

Voltando ao uso das tecnologias, destacamos o aparelho celular como a tecnologia mais utilizada pelos brasileiros. Lembramos, segundo Oliveira e Barroco (2023, p. 3), que:

Só no Brasil, segundo Meirelles (2019), há mais de 230 milhões de smartphones em uso, o que representa mais de um dispositivo por habitante. Nunca antes, um único e pequeno aparelho condensou um conjunto tão grande de recursos que, outrora, eram funções isoladas de diversos aparelhos individuais, mesmo estando *off-line* (sem conexão com a internet), o que pode explicar o seu tamanho sucesso (OLIVEIRA E BARROCO, 2023, p. 3).

A representação de mais de um *smartphone* por habitante pode significar que a popularização dos aparelhos digitais chegou aos lares, porém, enquanto ao uso, podemos dizer que são muito utilizados para fins de entretenimento em geral. Todavia quando se trata da utilização para fins educacionais, temos algumas considerações a fazer. Em se tratando do ensino remoto, não tivemos condições de atender a todos, justamente pela falta de tecnologia adequada, no caso da internet. Em outros casos, esses “mais de um dispositivo por habitante” tiveram que ser compartilhados em sua utilização para as aulas remotas com mais de um membro

da família em alguns casos. Ou seja: as pessoas tinham acesso, mas era um acesso limitado.

Hoje, em contexto pós-pandemia de sala de aula, a utilização desses aparelhos passa por um debate: permitir ou não seu uso nas salas de aulas de escolas públicas, sendo liberado somente para atendimento de urgências. A pesquisa em recursos como o Chat GTP, *sites*, aplicativos e o Google Tradutor nas aulas de Inglês, se não observados pelos professores em sala de aula, podem prejudicar o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos estudantes, causando a dependência dos estudantes nessas tecnologias para toda atividade cognitiva realizada.

Defendemos que a possível aplicação de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula em contexto pós-pandemia deva ser bem planejada pelos professores, pois além de evitar a dependência dos estudantes por essas tecnologias para questões em que o raciocínio é necessário, também evitaria possíveis consequências emocionais nos estudantes.

Sobre o uso de tecnologias para acompanhar o ensino remoto, tivemos duas das quais foram importantes para as aulas remotas na escola federal: o Google Classroom e o Google Meet, porém a plataforma de ensino se destacou mais do que a plataforma de reuniões. O Google Meet cumpriu sua função para aula síncrona, porém “travava” muito a tela e o áudio paralisava por causa do sinal fraco da internet, segundo os estudantes relataram. Já o Google Classroom se destacou pela facilidade do uso de seus recursos e também por conta de sua organização, que lembrava a data de entrega das atividades através de notificações.

Por último, o ensino de Língua Inglesa pode envolver as mesmas atividades em sala de aula que foram aplicadas no ensino remoto na escola da pesquisa, todavia só quando houver condições para o uso, com uma internet de qualidade e facilidade para instalação dos dispositivos, como, por exemplo, um data show colocado no teto. Lembrando que as aulas do idioma na escola contemplam um encontro de cinquenta e cinco minutos.

Durante o caminhar da presente tese para qual tentamos responder a problemática investigada, contemplando estudantes angustiados com a pandemia e com o ensino remoto, enfrentamos muitos desafios, sendo o maior de todos pesquisar estando em serviço. Por isso, vale destacar que o trajeto foi difícil,

reservando momentos de apreensão, principalmente na devolução do primeiro questionário, tendo alguns retornados incompletos para o pesquisador. Lembramos que estávamos em meio a uma pandemia nunca antes vivida pela atual geração de estudantes, e por isso entendemos os contratempos como esse.

Antes de encerrar definitivamente o texto, destacamos o quanto a pesquisa foi importante para a nossa prática em sala de aula, pois descobertas que venham a somar para uma melhor performance em sala de aula em tudo que envolve os estudantes, agora encontra caminho também na análise das emoções desses mesmos estudantes, pois a queda no rendimento de muitos alunos associam-se à problemas emocionais também, dando o ensino presencial mais oportunidades de acompanhamento para essas problemáticas.

Assim chegamos ao final desse texto tendo a impressão de que fizemos o que poderíamos fazer com as condições que nos foram impostas pela pandemia. Sabemos que nem tudo o que foi falado aqui será digno de consideração e que poderíamos falar mais sobre o assunto, mas só o voltar a atenção para as emoções estudantis nos deixa satisfeitos, pois, antes, poucos consideravam esse fator.

Esperamos que realmente tenhamos, dentro dos nossos limites, contribuído com a LA enquanto área científica que cuida das práticas sociais dentro das interações humanas que utiliza a linguagem e que um trabalho voltado para a inteligência emocional possa um dia surgir nas escolas públicas, considerando as especificidades dos estudantes individualmente.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Marcos. O saber popular e sua influência na construção das representações sociais. **Comum**. Rio de Janeiro. v.5. n. 15. p. 161 - 171, ago./dez. 2000.
- ALEXANDROFF, Marlene Coelho. O papel das emoções na constituição dos sujeitos. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v.20, n. 20, 2012.
- ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de; CARELLI, Flávio Campos; OSÓRIO, Tito Lívio Gomes; GENESTRA, Marcelo. O Retrato da Exclusão Digital na Sociedade Brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- ALMEIDA, Rodrigo da Silva; CRISPIM, Maria Sônia da Silva; SILVA, Dionísio Souza da; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Ciências Humanas e Sociais**, Maceió, v. 4, n. 2, p. 89-106, 2017.
- AMORIN, Franciel Coelho Luz de; PEIXOTO, Tainá Christine da Conceição; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A “teoria da complexidade” de Edgar Morin e suas implicações às políticas educacionais do Estado brasileiro para a educação do campo. **Temporalidades – Revista de História**, 30 ed., v. 11, n. 2, mai./ago, 2019.
- ANTONIO, Vanderson; COLOMBO, Marília Majeski; MONTEVERDE, Diana Toledo; MARTINS, Glaciele Moraes; FERNANDES, Juliana José; DE ASSIS, Marjore Bauchiglioni; BATISTA, Rodrigo Siqueira. Neurobiologia das emoções. In: **Revista de Psiquiatria Clínica**, n, 35, p. 55-65, 2008.
- APOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295 p.
- APOLINÁRIO, Josimere de Souza Lima; TARRAGÓ, Saiuri Tota; FERST, Enia Maria. Tendências pedagógicas e competências gerais da base nacional comum curricular para a educação básica: implicações para o currículo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n.3, p. 33227-33240, março, 2021.
- ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elisabeth Barros de; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. Falando de Metodologia de Pesquisa. **Estudos de Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 2, p. 18-28, 2005.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação

dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-7, 2017.

ARREGUY, Marília Etienne. Violência e ausência de psicólogos nas escolas. **Physis Revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 229-252, 2014.

ASSIS, Marluce Maria Araújo; KANTORSKI, Luciane; TAVARES, José Lucimar. Participação Social: um espaço em construção para a conquista da cidadania. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 48, p. 329-340, out./dez., 1995.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Deve-se definir Transdisciplinaridade? **Ciência e saúde coletiva**, n. 2, 1997.

AZEVEDO, Camila Moraes de; BALSANELLI, Alexandre Pazetto; TANAKA, Luiza Hiromi. Competências socioemocionais de professores na educação técnica em enfermagem. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, n. 74, 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; DOS ANJOS, Ana Beatriz Leite; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia de COVID-19. **CoDAS**, n. 34, v. 4, 2022.

BARBOZA, Sandra Noeli R. O.; TENO, Neide Araújo C.; COSTA, Natalina Sierra A. Linguística Aplicada e investigação científica: considerações teóricas para o ensino de multiletramentos. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 118-139, jul./dez., 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Mayckel da Silva; CARAM, Carolina da Silva; SANTOS, José Luís Guedes dos; SOUZA, Rebeca Rosa de; GOES, Hebert Leopoldo de Freitas; MARCON, Sonia Silva. Fake news sobre a pandemia de COVID-19: percepção de profissionais de saúde e seus familiares. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, p. 1-9, 2021.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, Brasília, n. 29, 2020.

BEDRAN, Patricia. Letramento Digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n. 2, p. 225-247, jul./dez., 2016.

BEM, Lana Yara do Nascimento; CARVALHO, Silvia Meirilany Pereira de; OLIVEIRA, Cristiane Ayala de; SANTOS, Marcelo Anderson Batista dos. A teoria behaviorista e suas implicações na concepção e prática no contexto escolar. **Revista Semiárido de Visu**, Petrolina, v. 7, n. 2, p. 166-178, 2019.

BÓ, Francisco Machado; FERREIRA, Rogério Castro; OLIVEIRA, Adão Francisco de. Fronteira Capitalista e Ocupação Territorial: A Região do Bico do Papagaio-Tocantins. **Revista Sapiência: Sociedades, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, v. 9, n. 2, p. 205-222, 2020.

BOHN, Hilário Inácio. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, Maximira Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**, Campinas: Pontes Editores, 2005. 294 p.

BORGES, Thais Regina Santos. Braquitude e epistemologia antirracista: por uma linguística aplicada efetivamente crítica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 60.3, set./dez., 2021, p. 826-840.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? In: **Serviço social e sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 66-83, jan./abr., 2021.

BUENO, José Maurício Haas; SANTANA, Priscilla Rodrigues; ZERBINI, Juliana; RAMALHO, Thales Barbosa. Inteligência emocional em estudantes universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 3, pp. 305-36, Set.-Dez., 2006.

BUENO, Melinda Brandt; LEITE, Graciliana Garcia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. In: **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 6, p. 179-191. jul.-dez., 2013.

CAMARGO, Eder Pires de. A comunicação e os contextos comunicativos como categorias de análise. In: CAMARGO, Eder Pires de. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física [on-line]**. São Paulo: Editora Unesp, 2012. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 1999.

CANETIERRI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. In: **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, maio/agosto, 2021.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 154, n. 53, p. 1-14, dezembro, 2020.

CARVALHO, Leonardo Lana de; BRAGA, Elayne de Moura; ANDRADE, Alessandro Vivas; ASSIS, Luciana Pereira de. Emoção, afeto e racionalidade: em direção a uma ontologia do agente cognitivo. In: ALVES, Marcos Antonio (Org.). **Cognição, emoções e ação**. Coleção CLE, v. 84, p. 177-200, 2019.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar., 2019.

CAVALCANTI, José Carlos. A internet, o modelo nacional e uma proposta de enfoque para uma política de tarifas em sua operação no país. In: **Revista de economia política**, v. 17, n. 2, pp. 299-314, abril-junho, 1997.

CAVALCANTI, Marilda Aila. Estado da Arte em Microcosmo da Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Ed.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, 215 p.

CEOLIN, Alessandra Carla; BRITO, Eduardo Magno Santos de; JUNIOR, Florisvaldo Cunha Cavalcante; SANTOS, Josaias Santana dos; NETO, Herrisson Queiroz; BATISTA, Michel Ferreira. Percepção dos docentes sobre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas remotas na pandemia da covid-19. **Saber Humano**, v. 11, n. 18, p. 94-106, 2021.

CERQUEIRA-SILVA, Simone; DESSEN, Maria Auxiliadora; JÚNIOR, Áderson Luiz Costa. As contribuições da ciência do desenvolvimento para a psicologia da saúde. In: **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 1599-1609, 2011.

CEZAR, Adielton Tavares; JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. In: **Revista IGT na rede**, v. 13, n. 24, p. 4-14, 2016.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 382-401, abril/junho, 2019.

CLARK, Otávio Augusto Câmara; CASTRO, Aldemar Araújo. A pesquisa. In: **Pesquisa Odontológica Brasileira**, n. 17, p. 67-69, 2003.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção Psicopedagógica [online]**, v. 25, n. 26, pp. 17-23, 2017.

CONSEUIL, Carlos Henrique Leite; FRANCA, Maíra Penna; POLOPONSKI, Katcha. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos estudos**, São Paulo, v. 39, n. 3, pp. 501-520, set.-dez., 2020.

CORREIA, Paulo Rogério Miranda; JR., John W. A. Donner; INFANTE-MALAQUIAS, Maria Helena. Mapeamento conceitual como estratégia para romper fronteiras disciplinares: a isomeria nos sistemas biológicos. **Ciência e educação**, v. 14, n. 3, p. 483-95, 2008.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. Análise sobre as emoções no livro Teoría de Las Emociones. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, p. 628-637, 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1997.

DAMMAERT, Lúcia. A relação entre a confiança e a insegurança: o caso Chile. **Revista Criminalidad [online]**, v. 56, n. 1, 2014.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 97-106, janeiro/junho, 2019.

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas de escolarização: uma análise contemporânea. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 695-710, jul./set., 2017.

DIAS, Érika. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. In: **Ensaio: avaliação de políticas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set., 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a Covid-19. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.28, n. 108, p. 545-554, jul./set., 2020.

DIAS, Joselúcia da Nóbrega; LIMA, Naligia Renata Bandeira de; ARRUDA NETO, Celso Lourenço de; PINTO, José Breno de Almeida; SILVA, Maria Priscilla Cibelle Ferreira; DIAS, Vanessa da Nóbrega; LIMA, Isabela Pinheiro Cavalcante. Inter e transdisciplinaridade nas ciências: considerações disciplinares no campo da saúde coletiva. **Revista da universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 2, p. 438-449, 2015.

DOS ANJOS, Maylta Brandão. Interdisciplinaridade na condução docente: impressões a partir da vivência. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Guilherme; FERRAZ, Elzimar Pereira do Nascimento. **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

DOS SANTOS, Myrian Sepúlveda. Integração e diferença em encontros disciplinares. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, n. 65, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENSSLIN, Leonardo. O *desing* na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção – questões epistemológicas. In: **Revista Produção On Line**, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2008.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FALEIROS, Fabiana; KÄPPLER, Christoph; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa; GOES, Fernanda dos Santos Nogueira de, CUCICK, Cibele Dias. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, n. 25, p. 1-6, 2016.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e Catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 3, Rio de Janeiro, set./dez., 2019.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO, Tatiana de Cassia; REIS, Katiele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, p. 1-14, 2020.

FERRAZ, Maria Aparecida Ragalzi. A percepção como premissa para a construção do conhecimento. **Saber Humano**, edição especial, cadernos de Ontopsicologia, p. 172-179, fev., 2017.

FERREIRA DE MELO, Ramásio. **Aprendizagem colaborativa mediada pelo Moodle como apoio ao ensino de Licenciatura em Computação do IFTO – Campus Araguatins**. 147 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Asnar. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr.-jun., 2010.

FETTERMANN, Joyce; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e resignificação de práticas e papéis na educação. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n.1, p. 1-10, 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-23, 2022.

FISHER, Rosa Maria; NOVELLI, José Gaspar Nayme. Confiança como fator de redução da vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, abril/junho, 2008.

FOLGADO, R. M.; MACHADO, L.; ZIVIANI, A.L.; TERZI, A.M. Interdisciplinaridade, interculturalidade e intersetorialidade: princípios e aplicação no programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). **Holos**, ano 30, v. 4. 2014.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. In: **Revista Psicopedagogia**, n. 33, p. 365-384, 2016.

FONTES, Marisa Aghetoni; DUARTE, Antônio Manuel. Aprendizagem de estudantes do ensino técnico brasileiro: motivos, investimento e satisfação. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019.

FRADE, Isabel Cristina da Silva Alves. Palavra aberta: BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFOLD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

FRASER, Márcio Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, n. 14, p. 139-152, 2014.

FREIRE, Maximina Maria. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de ensino e articulando saberes. In: **Educação & Linguagem**, v. 23, n.1, jan./jun., p. 245-261, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIMENEZ, Rosane Montefusco; BERVIQUE, Janete de Aguirre. Relação entre as emoções e o organismo como um todo. **Revista eletrônica de Psicologia**, ano IV, n. 7, novembro de 2006.

GIRALDI, Mariana; HANAZAKI. Uso e conhecimento tradicional de plantas medicinais no Sertão do Ribeirão, Florianópolis, SC, Brasil. **Acta botânica brasílica**. 24(2): 395-406. 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional [recurso eletrônico]**. Tradução Marcos Santarrita, Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONÇALVES, José Roberto; RICHTER, Tamara Tomitan; LUCENA, Tiago Franklin; SILVA, Tânia Maria Gonçalves da. Comunicação e educação em saúde: o COVID-19 na Folha de São Paulo. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 704-717, 2022.

GONÇALVES, Nicole Cristina de Almeida; JUNIOR, Randolpho Santos; MIYAZAKI, Maria Cristina de Oliveira Santos; SANTOS, Loiane Leticia dos; ANDRÉ, Júlio César; CASTIGLIONI, Lilian. Pandemia do Coronavírus e Ensino Remoto Emergencial: Percepção do Impacto no Bem Estar de Universitários. **Psicologia, Conocimiento y Sociedad**, n. 11, p. 40-59, noviembre 2021 – abril 2022.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues; MONTEIRO, Janine Kieling. Inteligência emocional no Brasil: um panorama de pesquisa científica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, vol. 27, n. 2, p.225-232, abr.-jun., 2011.

GUEDES, Marcello Barbosa Otoni Gonçalves; LIMA, Kenio Costa; LIMA, André Luiz; GUEDES, Thais Sousa Rodrigues. Validade de um questionário para avaliação do apoio social informal para idosos: seção 1. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, n. 21(6), pp. 671-680, 2018.

GUIMARÃES, Maria dos Santos; OLIVEIRA, Samya Karla Lopes; FONSECA, Suely Bastos da; CAMPOS, Vania Piau Santana; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. Educação Emocional como mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem: estudo de revisão. In: **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU): educação como (re)existência; mudanças, conscientização e conhecimentos**. 5, 6 e 17 de outubro de 2020, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió-AL.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

HERINGER, Cristina Freitas; SOUZA, Airle Miranda de. O que é especial... **Revista Paraense de Medicina**, Vol. 20(4), outubro-dezembro, 2006.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e responsabilidade. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março, 2003.

JAMES, William. O que é uma emoção? Trad. de Raphael Silva Nascimento. **Clínica & Cultura**, v. II, n. 1, p. 95-113, jan.-jun., 2013.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas; SUANNO, João Henrique. Uma experiência transdisciplinar no ensino superior. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Guilherme; FERRAZ, Elzimar Pereira do Nascimento. **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; MORAES, Cristina de Cassia Pereira. Orientações e instigações presentes na Base Nacional Comum Curricular quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino. In: **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, set./dez., 2021.

JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. In: **Psicologia da educação**, n. 50, p. 104-113, 1º semestre de 2020.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. 286 p.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization e Language Education**. New Haven CT: Yale University Press, 2008. 272 p.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos; HERMANNNS, Tanandra; SILVA, Ana Cláudia Pinto da; RODRIGUES, Liana Nolibos; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier.

Educação remota: desafio dos pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21 (supl. 2), p. 5403-5412, maio, 2021

LIMA, João Paulo Cavalcante; ANTUNES, Maria Thereza Pompa; NETO, Octavio Ribeiro de Mendonça; PELEIAS, Ivan Ricardo. Estudo de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de contabilidade e organizações**, v. 6, n. 14, 2012, p. 127-144.

LIMA, Suzana Maria Valle; MACHADO, Magali dos Santos; CASTRO, Antônio Maria Gomes de. Confiança: modos de produção e principais determinantes no relacionamento entre equipes de pesquisa parceiras. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, v. 2, n. 1, janeiro/junho, 2002.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, 2020.

LOBO, Larissa Aline Cordeiro; RIETH, Carmen Esther. Saúde mental e COVID-19: uma revisão integrativa de literatura. **Saúde em debate**, n. 45, jul.-set., 2021.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 49-61, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rodrigo César da Silva. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, n. 28, pp. 1263-1267, 2021.

MAIA, Regina Sousa. O uso do gênero textual fílmico nas aulas de Língua Inglesa: **uma interface com as emoções dos alunos de uma segunda série do Ensino Médio**. 177f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras, Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, Araguaína, 2019.

MIRANDA, Gilcifran Andrade. O processo histórico de ocupação do Bico do Papagaio e seus reflexos no desenvolvimento regional. In: **Simpósio Latino-Americano de Estudos de Desenvolvimento Regional**, 2., 2020, on-line. *Anais eletrônicos* [...]. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/slaedr/issue/view/224/2>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma linguística aplicada Indisciplinada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

LINHARES, Maria Beatriz; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, p. 1-14, 2020.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; NASCIMENTO, Andrea; SOUSA, Jeff Barbosa de; SILVA, Núbia Rafaela Martins da; PEREIRA, Teresa Gama Nogueira; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 46, 2021.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; BOMFIM, Helder Freitas do. COVID-19 no Brasil: o que se espera para população subalternizada? **Revista encantar – educação, cultura e sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-10, jan./dez., 2020.

MACHADO, Ida Lucia. Análise do discurso & texto paródico: um encontro marcado. In: **Lingua(gem), texto e discurso. Entre a reflexão e a prática**. Glaucia Muniz Proença Lara (org.) Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez., 2011.

MAGALHÃES, Amanda Júlia de Arruda; ROCHA, Mateus Henrique Almeida; SANTOS, Samilla Cristinny; DANTAS, Cecília Borges; MANSO, Glauber José de Melo Cavalcanti; FERREIRA, Maria Dirlene Alves. O ensino da anamnese assistido por tecnologias digitais durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 44, 2020.

MAGALHÃES, Rodrigo César da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, n. 28, v. 4, p. 1263-1267, out./dez., 2021.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/agosto, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial da; ANDRADE, Erica Isabel Dellatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência Socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista brasileira de terapias cognitivas**, 13(2), pp. 92-103, 2017.

MATOS, Mayana; GOMES, Lúcia; GUIMARÃES, Kelinne; SOUZA, Greiciane. Minha vida no IFTO: estudantes relatam como a educação está transformando suas vidas. **Instituto Federal do Tocantins Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, Palmas, 11 de ago. de 2021. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/noticias/dia-do-estudante-minha-vida-no-ifto-estudantes>>

relatam-como-a-educacao-esta-transformando-suas-vidas-por-meio-de-diversas-aco-es-a-instituicao-promove-permanencia-e-exito-dos-discentes>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

MATTEI, Lauro; HEINEN, Vicente Loeblein. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Revista de Economia Política**, v. 40, n. 4, pp. 647-668, outubro-dezembro, 2020.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor. Exclusão digital e exclusão social: elementos para uma discussão. In: **Transiformação**, Campinas, n. 15, p. 91-115, set./dez., 2003.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: concepts, analytics, práxis**. Durham, Duke University Press, 2018. 292 p.

MIGUEL, Fabiano Koick. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.20, n.1, p. 153-162, jan./abr. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLON, Nilton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec., 2012.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; ALMEIDA, Matheus Lucas de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. In: **Alfa**, São Paulo, v. 66, p. 1-15, 2022.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 49, p. 49-56, 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim. Pesquisa quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul.-dez., 2019.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jun./abr. 2020.

NETO, Marcus Bentes de; MAYER, Paulo César Morales. Skinner e a assimetria entre reforçamento e punição. **Acta Comportamental**, Belém, v. 19, janeiro, 2011.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 281-298, Maio-Agosto, 2011.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de; VIANNA, Cláudia Pereira. Quando e como usar entrevistas por e-mail: Reflexões com base em pesquisa sobre assexualidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

OLIVEIRA, Elizângela de Jesus; CARVALHO, Letícia Soares; ROCHA, Alice Nascimento Teixeira; LOPES, Rute Holanda; DAMIÃO, Wanderson Silva. A importância da inteligência emocional no ambiente corporativo na visão de jovens universitários. In: **Anais da XIII Semana Nacional de Ciência e Tecnologia ICET/UFAM e IFAM**, 21 a 26 de outubro de 2019, Itacoatiara, Amazonas.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. 190f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo às evidências. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set., 2020.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CARRARA, Kester. Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. In: **Estudos de Psicologia**, n. 10, p. 397-405, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global South**. Routledge: London, 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

PEREZ, Clotilde; SATO, Silvio; POMPEU, Bruno; ORLANDINI, Rafael. Os sentidos das lives no contexto da pandemia: do escapismo e da filantropia às lógicas identitárias. In: **Galáxia**, São Paulo, v. 47, p. 1-23, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-2553202255576>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2023.

PIRES, Marília de Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no ensino. **Interface: comunicação, saúde, educação**, 2 (2),

Botucatu, fev., 1998. In: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

PRADO, Cláudia; SANTIAGO, Luiz Carlos; SILVA, Jackeline Alcântara Marcelino; PEREIRA, Irene Mari; LEONELLO, Valéria Marli; OTRENTI, Eloá; PERES, Heloisa Helena Ciqueto; LEITE, Maria Madalena Januário. Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino de Enfermagem: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, n. 65, p. 862-866, set./out., 2012.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, abril de 2005.

QUINTANA, Mário. Seiscentos e sessenta e seis. **Nova Antologia Poética**, 9. ed. São Paulo: Globo, 2003.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

RAMOS, Saulo Passos; RIBEIRO, Rogeane Morais (org.). **Manual de Metodologia de Pesquisa**. Sobral: Faculdade Luciano Feijão, 2022. 57p.

RÊGO, Ana Paula Monteiro; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Cuidados éticos nas interações síncronas no contexto das aulas on-line. **Educar em revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-17, 2023.

RÊGO, Cláudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar., 2009.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.03, p. 637-652, jul./set. 2012.

ROBERTS, Richard D.; FLORES-MENDOZA, Carmem E.; NASCIMENTO, Elizabeth do. Inteligência emocional: um constructo científico? **Paidéia**, 12(23), p. 77-92, 2002.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o imprevisível: saúde mental dos universitários e educação médica na pandemia de Covid-19. **Revista brasileira de educação médica**, n. 44 (sup.1), 2020.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fátima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista PRISMA**, Rio de Janeiro, v.2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128p.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. 286 p.

RUNGUE, Gabriel Gonzalez. Sobre as emoções: António Damásio e a crítica à teoria James-Lange. **Revista Brasileira de Filosofia da Religião**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 156-175, dez., 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 690 p.

SANTOS, Bruno Freitas. Educação emocional: uma breve discussão. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 204, maio, 2018.

SANTOS, Irisvaldo Ramos dos; SILVA, Josilene Santiago da; SAMPAIO, Milena Augusta Pereira. Competências Socioemocionais: um mapeamento sistemático de literatura no Estado do Tocantins. In: **CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação, Educação como (re)Existência: mudança, conscientização e conhecimentos**, 15, 16 e 17 de outubro de 2020, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió, Alagoas.

SANTOS, Maristela Volpe dos; SILVA, Talita Fernanda da; SPADARI, Gabriela Fabbro; NAKANO, Tatiana de Cássia. Competências Socioemocionais: análise de produção científica nacional e internacional. In: **Gerais: Revista Institucional de Psicologia**, 11(1), 2018, 04-10.

SANTOS, Roberta de Oliveira Jaime Ferreira Lima dos; TEIXEIRA, Enéas José; CURSINO, Emília Gallindo. Estudo sobre as relações humanas interpessoais de trabalho entre os profissionais de enfermagem: revisão integrativa. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2017.

SCHEFFER, Nataniel; MULLE, Rafael Lima Dalle; VERSUTI, Fabiana Maris. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica: uma revisão de literatura. **Pesquisas e práticas educativas**, v. 1, p. 1-16, 2020.

SCHÖNFFELDDT, Sofia Daniela Giacobbo; BÜCKER, Joana. Saúde mental de pais durante a pandemia de COVID-19. In: **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, n. 71 (2), p. 126-132, 2022.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. In: **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, n. 5 (1), p. 187-192, 2000.

SELWIN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 815-850, out., 2008.

SHOEN, Teresa Helena; VITALLE, Maria Sylvia S. Tenho medo de que? In: **Revista Paulista de Pediatria**, v. 30, n. 1, 2012.

SILVA, Daniela; BORGES, Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. In: **Intercom-RBCC**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 99-114, set./dez., 2020.

SILVA, Daniel do Nascimento e. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, n. 31 especial, p. 349-376, agosto, 2015.

SILVA, Flávia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. (58.1), p. 158-176, jan./abr., 2019.

SILVA, Francismary Alves da. Fronteiras (inter)disciplinares: o ensino da história no contexto das universidades novas. **Monções UFMS/CPXC**. v. 3. n. 5. ISSN 2358-6524.

SILVA, Jeferson Batista; SANTOS, Tainara Augusta Amaral dos; LIMA, Jeferson da Conceição. Contribuições e desenvolvimento da Inteligência Emocional no ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 37959-37970, abril, 2021.

SILVA, Marco Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate do empoeirado discurso. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Rosélia Sousa. **Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos de des(re)territorialização e a necessidade do devir**. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.

SIMONETTI, Erica Ribeiro de Sousa; BARDEN, Julia Elisabete. Agricultores familiares nos assentamentos em Araguatins/TO: identidade e a relação com a terra. In: **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 17, n. 44, p. 248-298, abr., 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE; Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINÉZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan.-mar., 2015.

SOARES, Priscila da Silva; AMARAL, Cledir de Araújo. A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-17, 2022.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estudos**, n. 72, julho, 2005.

STORTO, Giovanna Gonzalez; ARITA, Sany Tomoni de Almeida Rocha; SANTOS, Mayara Suzano dos; OBA, João Roberto. Bioética e a alocação de recursos na pandemia de covid-19. In: **Revista Bioética**, v. 29, n. 4, Brasília, p. 825-831, out./dez., 2021.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo de pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em educação**, Juiz de Fora, UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 – 1416, jul. – dez., 2020.

SOUZA, Joelson Carvalho; HICKMANN; Adolfo Antônio; ASINELLI-LUZ, Araci; HICKMANN, Girlane Moura. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, n. 2, p. 177-201, jul./dez., 2003.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicologia escolar e educacional**, v. 23, 2019.

TOASSA, Gisele. Muito Além dos padrões: as emoções como objeto interdisciplinar. In: ALVES, Marcos Antonio. **Cognição, emoções e ação**. Coleção CLE, v. 84, pp. 335-358, 2019.

TOMAZ, Carlos; GIUGLIANO, Lilian G. A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. **Estudos de Psicologia**, n. 2(2), 407-411, 1997.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. In: **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 203-238, jan./jun., 2014.

VAN HOOFF, E. **Lockdown is the world’s biggest pshycological experiment – and we will pay the price.** Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>. Acesso em: 09 set. 2023.

VANIER, Alain. Temos medo de quê? **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 285-298, jul./dez., 2006.

VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila C.; SCHLEGEL, Rogerio; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andréa; SANCHES, Zila M. Vida sem escola e saúde

mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr.-jun., 2022.

VASQUEZ, Daniel Arias; PESCE, Lucila. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 27, n. 01, p. 183-204, 2022.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da; MIRANDA, Vera Regina. A importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel dos profissionais da área da saúde. In: **Ciências e Cognição**, v. 9, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch, 1896-1934. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, 563 p.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação e sociedade**, Campinas, v.39, n. 143, p. 419-435, abr.-jun., 2018.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura; NOGUEIRA, Débora Rinaldi; HEIDEMANN, Ivonete Terezinha Schülter Buss, DURAND, Michelle Kuntz; MAGAGNIN, Adriana Bitencourt; ARAKAWA-BELAUNDE, Aline Megumi. O ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: repercussões sob o olhar docente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 76, n. 3, p. 1-8. 2023.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Carlos Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: reflexão e crítica**, n. 22, p. 1-11, 2009.

APENDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA –
PPGL
ARAGUAÍNA - TOCANTINS

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO A RESPEITO DO ENSINO REMOTO I

A) Sobre o ensino remoto:

1. Marque a alternativa que você utiliza para acompanhar as aulas à distância:

- celular
- notebook
- computador de mesa
- nenhuma das alternativas acima

2. Você acha que o ensino à distância facilita o aprendizado de alguma disciplina? Justifique sua resposta logo após marcar a alternativa.

- sim
- não

O ensino presencial é bem melhor na questão de ensino, temos mais contato direto com o professor para nos ajudar nas dúvidas e podemos estar 100% focados na aula, sem quedas de internet ou outras coisas que venham nos atrapalhar durante a realização das atividades e nas lives com o professor

3. Considerando que o número de disciplinas na escola técnica que você frequenta é maior do que em outras escolas de ensino médio, como você realiza as atividades “para casa” quando não está on-line em alguma aula? O ensino à distância modificou a organização do tempo reservado para fazer atividades e trabalhos?

As maiorias das atividades podem ser realizadas pelo computador e tem alguns softwares específicos que os professores, das matérias técnicas principalmente, indicaram para a realização das atividades destas matérias,

isso ajudou muito. Minha organização mudou devido a quantidade de atividades enviadas, alguns professores enviam atividades fora do seu horário de aula e com um prazo pequeno de entrega, isso acabou atrapalhando todo meu tempo reservado.

4. Você utiliza a internet de casa para acompanhar as aulas?

- sim
 não

5. Você está gostando do uso do Google Classroom para o ensino à distância em sua escola durante o período de pandemia? Justifique sua resposta.

- sim
 não

Classroom é uma plataforma ótima, bastante fácil de ser utilizada.

B) Sobre o aprendizado de Inglês:

1. Você estuda inglês por conta própria, além do que é ensinado na escola?

- sim
 não

2. Você acha que, com o alcance que a internet tem para fornecer diferentes materiais, as aulas de inglês podem ficar mais diversificadas na prática?

- sim
 não

3. Você acha que o ensino à distância facilita o aprendizado do idioma?

- sim
 não

4. Marque a fonte que você mais utiliza como ferramenta para o estudo de inglês:

livro didático e outros materiais impressos.

internet (sites especializados, vídeos, jogos on-line, etc).

aplicativos para celular.

outras (cite-os na linha ao lado: eu consumo muito conteúdo, como séries, filmes e músicas em inglês, isso acaba ajudando um pouco

5. Você está gostando de seu aproveitamento na disciplina de inglês durante o ensino à distância? Marque uma das alternativas e justifique sua resposta.

sim

não

C) Sobre a pandemia:

1. Você está trabalhando durante a pandemia?

sim

não

2. Você está conseguindo se concentrar nas aulas on-line? Se marcar a alternativa não, justifique sua resposta.

sim

não

3. Você gosta de ligar a câmera de seu celular ou computador nas “lives” com os professores, mesmo quando eles pedem? Justifique sua resposta nas linhas abaixo.

sim

não

As vezes é bom ver o rosto de meus colegas, é como se estivéssemos na sala de aula mesmo.

4. Em relação às emoções, como vocês estão se sentindo em relação às aulas à distância durante o período de pandemia?

Perdi um pouco da minha capacidade de concentração, sinto que não tenho mais muita facilidade para entender os assuntos abordados nas matérias e meu desempenho caiu em algumas matérias caiu.

5. Fazendo um comparativo, quais seriam os pontos positivos e os pontos negativos das aulas presenciais e das aulas à distância, segundo seu ponto de vista?

Os pontos positivos das aulas presenciais são os já citados melhor interação com o professor e nível de concentração melhor, e das aulas à distância é a flexibilidade de horários. Os pontos negativo das aulas à distancia são as atividades excessivas, menor interação com os professores e colegas, isso prejudica muito quando precisamos fazer uma atividade em grupo.

APENDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA –
PPGL
ARAGUAÍNA - TOCANTINS

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO A RESPEITO DO ENSINO REMOTO II

A) Sobre o ensino remoto:

1. Você tem alguma dificuldade no uso do Google Classroom? Se a resposta for sim, descreva-a nas linhas abaixo.

() sim

() não

2. Você acha que essa plataforma poderia ser usada após a pandemia, como complemento das aulas presenciais? Se a resposta for sim, justifique sua resposta logo após marcar a alternativa.

() sim

() não

Sim, seria viável para aqueles alunos que por algum motivo faltou nas aulas, que por acaso perdeu atividades ou conteúdos ulteis.

3. Você entra em contanto com o professor através do sistema de mensagens do Google Classroom? Se sim, descreva como ocorre esse contato (se você lê as mensagens enviadas, se quando você envia as mensagens, o professor responde prontamente...).

() sim

() não

APENDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA –
PPGL
ARAGUAÍNA - TOCANTINS

Entrevista:

Tema da pesquisa: Língua Inglesa e trabalho remoto em escola pública federal: o uso da tecnologia e as emoções nas aulas de Inglês em tempos de pandemia

1 – Você acha que a falta de tecnologia ou a ausência dela em momentos cruciais (como a queda do sinal de internet em aulas do *Google Meet*) no ensino remoto atrapalhou o seu rendimento enquanto estudante de curso técnico integrado ao ensino médio? Na ausência dela, como você atualizava os conteúdos?

2 – Considerando que o isolamento social pegou todos de surpresa, como você se via sendo estudante durante o período pandêmico? Qual sua autoavaliação no contexto do ensino remoto?

3 – Você considera que o fato de a escola ter “invadido” os lares na pandemia mudou sua rotina e a de seus familiares durante o período? Como você se preparava para assistir as aulas? Existia em seu lar um espaço próprio para o estudo?

4 – Na sua visão, o uso das tecnologias *Google Classroom*, *Google Meet*, *LearnEnglish* (site do conselho britânico para o estudo de inglês) no ensino remoto apresentaram inovação em se tratando das aulas de Língua Inglesa? No contexto pós-pandêmico, o que é necessário fazer para ocorrer uma transformação nas aulas do idioma, com mais aprendizado?

5 – Na sua opinião, faltou algo a mais para o retorno das aulas presenciais ou foi fácil se readaptar à sala de aula? O novo “normal” é realmente novo?

6 – Que tipo de emoção ou emoções que você sentiu durante a pandemia você destaca como um fator que influenciou seu aprendizado positivamente ou negativamente?

7 – Você acha que a afetividade (consideração das emoções) deve ser levado em conta no processo de ensino/aprendizado em contexto pós-pandêmico? De que forma você vê as ações que a escola promove para debater as emoções estudantis? Falta algo para melhorar em relação a isso ou você não acrescentaria nada?

Dados do entrevistado:

gênero:

idade:

ANEXO A

MENSAGEM DE TEXTO DE ESTUDANTE NO PERÍODO DA PANDEMIA

sua matéria. Estou passando por uma fase muito difícil onde pensamentos suicidas (por motivos pessoais) não saem da minha cabeça. Eu estou fazendo tratamento graças à unidade escolar, esse mês eu tive uma recaída grande e eu não consegui manter o controle de tudo que estava acontecendo... deixei acumular muitas atividades e agora estou tentando me levantar. Quero pedir que se puder aceitar as atividades que estão atrasadas ou me avaliar de outra forma vai me ajudar muito, se não for atrapalhar seus planejamentos, claro! Peço que não comente com alunos ou em aulas via Meet, estou me tratando juntamente com minha família e eu vou ficar bem, obrigada!

23:23

