

LINGUASAGEM

COMPLEXIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO NO CRONOTOPO PANDÊMICO: SENTIDOS EMERGENTES EM NARRATIVAS SOBRE O ENSINO- APRENDIZAGEM EM MODO REMOTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO PIAUI

Marília Mesquita Queiroz¹
Poliana Bruno Zuin²

RESUMO

Neste artigo, que é parte de uma tese em desenvolvimento, partimos de uma pesquisa narrativa categorial para verificar os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem em modo remoto e ao cronotopo dos ambientes de aprendizagem nas narrativas do livro “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, produzidas por estudantes de uma escola pública da rede federal no estado do Piauí. Entendendo a educação como fenômeno complexo, nos apoiamos em Davis e Sumara (2006), Freire (2011; 2013) e Morin (2021; 1995) para reafirmar a multidimensionalidade ligada ao sistema da escola e ao ensino-aprendizagem. Para guiar as análises, tomamos como base categorias como sentido (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2018; Vygotsky, 2007) e cronotopo (Bakhtin, 2018; Bemong, 2015), às quais associamos características de complexidade. Nas análises das narrativas, as reflexões de Dias e Novaes (2009) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) nos apoiam ao tratarmos das práticas implicadas na migração para o Ambiente Virtual de Aprendizagem. As análises mostram que os sentidos atribuídos ao ensino remoto tendem a considerá-lo como pouco relevante para a aprendizagem. Imbricado ao novo espaço de aprendizagem, o cronotopo da casa foi ressignificado, sendo atribuídos a ele sentidos como prisão, tumulto, lazer, sobrecarga, superlotação. O cronotopo do AVA, por sua vez, foi retratado como tedioso, cansativo e menos atraente que os espaços virtuais informais.

PALAVRAS-CHAVE: Sentido; Ensino-aprendizagem; Complexidade; Cronotopo; Pandemia.

ABSTRACT

In this article, which is part of a study in progress, we develop categorical narrative research to understand the meanings attributed to teaching-learning in remote mode and the chronotope of learning environments in the narratives of the book “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*, written by students from a federal public school in the state of Piauí. Understanding education as a complex phenomenon, we rely on Davis and Sumara (2006), Freire (2011; 2013) and Morin (2021; 1995) to reaffirm the multidimensionality linked to the school system and to the teaching-learning process. To guide the analyses, we were based on categories such as meaning (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2018; Vygotsky, 2007) and chronotope (Bakhtin, 2018; Bemong, 2015), to which we associate characteristics of complexity. In the analyzes, considerations of Dias and Novaes (2009), and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016) give us base to reflect on the practices involved in migrating to the virtual learning environment.

¹ Doutoranda em Linguística pela UFSCar. Docente do Instituto Federal do Piauí, campus Dirceu. E-mail: marilia.mesquita@ifpi.edu.br.

² Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: polianazuin@ufscar.br.

Análises mostram que os significados atribuídos ao ensino remoto tendem a considerá-lo pouco relevante para a aprendizagem. Imbricado com o novo espaço de aprendizagem, o cronotopo da casa ganhou novos significados: prisão, agitação, lazer, sobrecarga, superlotação. O cronotopo do ambiente de aprendizagem virtual, por sua vez, foi retratado como tedioso, cansativo e menos atraente do que os espaços virtuais informais.

KEYWORDS: Meaning; Teaching-learning; Complexity; Chronotope; Pandemic.

Introdução

A busca pelo entendimento das peculiaridades ligadas ao ensino e à aprendizagem no contexto pandêmico tem gerado muitas pesquisas. Os resultados desses estudos são relevantes, entre outros aspectos, por documentarem como, em cada contexto e sistema pesquisado, buscou-se diminuir os impactos do isolamento social compulsório na educação. Ao pensarmos no sistema de uma escola, é importante lembrar, como destaca Morin (2021), que existe nesse pequeno núcleo de um todo maior uma complexidade que envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos. Dessa maneira, é essencial pensar esses aspectos em conjunto para uma melhor compreensão de cada sistema em específico.

Tomando como eixo norteador as narrativas do livro “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí*³, da autoria de estudantes da terceira série do ensino médio de uma escola pública da rede federal no estado do Piauí, propomos como objetivo deste artigo, que é parte de um trabalho maior em desenvolvimento, verificar os sentidos atribuídos por esses discentes-autores ao ensino-aprendizagem em modo remoto e examinar como significam o cronotopo dos ambientes de aprendizagem físicos e virtuais nos quais estavam inseridos no período pandêmico. Para isso, fazemos uma revisão de conceitos como ensino e aprendizagem (Freire, 2011; 2013; Morin, 2021; 1995) sentido (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2018; Vygotsky, 2007) e cronotopo (Bakhtin, 2018; Bemong, 2015), associando-os a aspectos da teoria da complexidade ao destacar os diversos elementos que interagem em sua composição, fazendo emergir transformações estruturais (Davis; Sumara, 2006).

Por estarmos conduzindo uma pesquisa narrativa, lembramos que, vendo a experiência como um fenômeno narrativo, Clandinin *et al.* (2016) defendem que esta pode ser mais bem estudada por meio de histórias vividas e contadas. Nesse viés,

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

destacando as possibilidades emancipatórias das pesquisas narrativas, que permitem conviver com as diferenças e compreender a rede de relações que a nós todos envolve, Reis (2023) ressalta que, a partir de narrativas, possibilita-se a ampliação do ver, do sentir e do ouvir aquilo que, sozinhos, não nos seria possível. Referindo-se ao contexto educacional, Reis (2023, p. 13) lembra ainda que narrar permite perceber “a complexidade da vida cotidiana e [...] pensar em soluções, mesmo que provisórias, para os dilemas vividos cotidianamente nas escolas”.

Com base em Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998), Paiva (2019) aponta que a pesquisa narrativa pode ser holística, quando a unidade de análise é uma narrativa integral, ou categorial, quando se utiliza excertos. Em ambas pode haver foco na forma ou no conteúdo. Em nossa análise, levamos em conta o aspecto categorial com foco no conteúdo, pois buscamos entender as percepções dos estudantes sobre ensino e à aprendizagem no modo remoto, além de verificar suas impressões sobre o cronotopo dos ambientes físicos e virtuais em que se encontravam no período pandêmico.

Para uma melhor organização, dividimos este artigo em seis itens, além desta introdução e das considerações finais. Os três primeiros são dedicados à revisão teórica e reúnem evidências para a hipótese de que os conceitos de ensino, aprendizagem, sentido e cronotopo podem ser entendidos como complexos, já que emergem a partir da interação de um conjunto de elementos dinâmicos que estão a eles imbricados e que influenciam na sua concepção. Nos itens seguintes, conduzimos a parte analítica do trabalho. Nela, os 40 excertos analisados, retirados das 31 narrativas do livro, estão identificados tanto pela numeração, que serve para fazer remissões a eles ao longo das análises, quanto pelo sujeito-autor do trecho, que é situado entre parênteses ao final de cada excerto como S1, S2...S31, conforme a ordem em que aparecem no livro de onde foram selecionados.

No tópico intitulado *Complexidade e ressignificação no cronotopo do ensino remoto pandêmico*, averiguamos com maior ênfase os sentidos dados pelos sujeitos aos ambientes físicos em que se encontravam, especialmente ao cronotopo da casa e suas implicações no ensino-aprendizagem. No item seguinte, denominado *A migração para o ambiente virtual de aprendizagem*, são tratadas questões mais ligadas ao cronotopo do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O último item de análise, *Considerações discentes sobre o ensino e a aprendizagem no modo remoto*, reúne as impressões dos narradores sobre as ações desenvolvidas no ensino remoto, além de questões sobre a própria aprendizagem e as consequências relacionadas ao que foi vivenciado naquele período.

Educação e complexidade

Pautado no entendimento da multidimensionalidade do real, o pensamento complexo tem sido cada vez mais difundido na busca da compreensão dos fenômenos humanos. Distantes de um paradigma ortodoxo, as ideias que embasam esse modo de compreender o mundo advém de pesquisas das mais diferentes áreas. Refletindo sobre sistemas complexos e educação, Koopmans e Stamovlasis (2016) apontam que a teoria dos sistemas dinâmicos complexos lida com a análise de sistemas (moléculas, células, palavras, pessoas ou organizações humanas), independentemente de como a unidade de análise desses sistemas é definida. Segundo os autores, o termo *complexidade* indica que o comportamento de uma constelação sistêmica maior (na qual os membros interagem entre si) não pode ser reduzido ao de seus membros individuais. Nesse viés, Morin (2021, p. 14) afirma que “quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” se configura a complexidade.

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

Evocando a metáfora do cosmo, Koopmans e Stamovlasis (2016) ressaltam que a noção de sistema como constelação de indivíduos pode ser pensada com relação a escolas, distritos, salas de aula e reuniões de pais e professores e que, quando queremos compreender o comportamento dos indivíduos dentro de tais sistemas, também precisamos olhar para o comportamento de outras unidades no mesmo nível de descrição dentro do mesmo sistema. Citando Bateson (1979; 2002), esses autores destacam que, numa perspectiva complexa, nossos contextos biológicos, ecológicos, pessoais, sociais e/ou culturais têm alta relevância e que a variação e a mudança são características importantes dos processos de aprendizagem.

Ao destacar o movimento dialético relativo ao ato de educar, afirmando que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, Freire (2013, n.p.) também deixa entender que a educação é um fenômeno complexo, pois ressalta a importância das ações, interações e retroações, e a necessidade de ruptura com aquela que denomina educação bancária, unilateral. O autor também repensa os papéis dos principais envolvidos no processo, destacando a importância de tratar os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e ideológicos no desenvolvimento dos processos educativos. Ciente das imprevisibilidades do existir, o pensamento freiriano alerta que ensinar exige risco, aceitação do novo, pesquisa (Freire, 2011).

Pensando o microcosmo representado pelo sistema complexo da escola como parte de um todo maior que envolve componentes sociológicos, psicológicos, afetivos, econômicos e políticos, Morin (1995) leva à constatação de que estamos interligados ao tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações e acasos que constituem o mundo fenomênico no qual estamos inseridos. Distinto da ideia de acumulação estéril, essa forma de pensar “situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural” (Morin, 2021, p. 25).

Tratando sobre educação nessa perspectiva, Davis e Sumara (2006, p. 15) caracterizam a aprendizagem, as salas de aula, as escolas, os currículos e as estruturas administrativas em termos de sistemas aninhados, abertos e auto-organizados que operam longe do equilíbrio. Nesse viés, Borges e Paiva (2011) também reforçam a ideia da sala de aula como *Sistema Adaptativo Complexo* (SAC), visto que, segundo compreendem, trata-se de um sistema que “muda e evolui constantemente na coadaptação de seus elementos constitutivos, também SACs, como o professor e cada aluno” (Borges; Paiva, 2011, p. 345).

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

As múltiplas variáveis do enunciado e a dinamicidade do sentido

A associação de elementos teóricos da complexidade, feita por diferentes autores com relação ao ensino-aprendizagem, também pode ser pensada a partir de conceitos como sentido e cronotopo, categorias-chave para o desenvolvimento deste trabalho. Dessa maneira, quando se pensa no sentido de um enunciado, por exemplo, entende-se que questões ligadas a fatores históricos, sociais, políticos, culturais e bio-cognitivos estão envolvidas e que a sua emergência está imbricada a todos esses elementos que o compõem em uma situação específica.

Diante dessa característica de vinculação ao situacional, o contexto social e histórico são fundamentais na construção do sentido, visto que, segundo Bakhtin (2017), o sentido depende da sua inclusão no contexto real da sua realização, já que língua e sujeito são permeados pelas práticas sociais, culturais e ideológicas nas quais estão inseridos. Dessa maneira, o sentido é moldado por relações de poder, valores compartilhados e visões de mundo presentes nas diferentes esferas discursivas, e a compreensão plena de um enunciado não ocorre senão a partir dessas relações dialógicas, abrindo espaço para a interpretação entre as múltiplas significações que são concebidas nas interações, no contexto cultural e na diversidade de vozes que coexistem no diálogo social.

O viés bakhtiniano de apreender os fenômenos da língua é complexo e heterogêneo, já que os considera de modo integrativo ao envolver elementos contextuais que vão dos aspectos individuais do sujeito na situação enunciativa imediata a questões históricas, sociais, culturais e políticas. Ao se referir aos movimentos opostos que atuam sobre a língua, as forças centrífugas, que direcionam à multiplicidade, e as forças centrípetas, que tendem à cristalização do sentido, Bakhtin (2017) também reforça a visão sobre a dinamicidade do sentido, percebida quando o autor se refere à maneira dinâmica e complexa pela qual as palavras, vozes, pessoas e grupos sociais agem e reagem uns sobre os outros e, ao mesmo tempo, são transformados nesse processo.

De maneira similar, Volóchinov (2018, p. 227-228), ao definir *tema* como “o sentido da totalidade do enunciado [...] individual e irrepitível como o próprio enunciado”, também o trata como “um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação” (Volóchinov, 2018, p. 229). Deixando subentendida a auto-organização do sentido quando se atualiza em um enunciado, o autor

também o contrasta com a significação, considerada um artefato técnico de realização do tema. Essa visão complexa do sentido, corroborada pela citação de Volóchinov (2018), também pode ser inferida a partir de outros autores. Vygotsky (2007), por exemplo, ao discorrer sobre as peculiaridades semânticas do discurso interior, aponta, a partir de Paulhan⁴ que

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

Ainda se referindo ao pensamento de Paulhan, Vygotsky (2007, p. 144) ressalta que “o sentido é um fenômeno complexo, móvel, multiforme; modifica-se com as situações e consoante os espíritos e é praticamente ilimitado”. O autor reforça, dessa maneira, que o enriquecimento das palavras pelos sentidos que agregam nos diferentes contextos é a lei da dinâmica dos seus significados. Dentith (2005) também corrobora essa ideia quando reflete sobre a atualização de um enunciado completo, cuja orientação adquire complexidade adicional ao focar nas circunstâncias sociais imediatas do discurso. Associando as referidas teorias, Ooi (2013) reflete que Bakhtin introduziu complexidade nos textos por entender que o dialogismo caracteriza o mundo social como diverso e intrinsecamente entrelaçado. Segundo o autor, nessa leitura relacional cada fenômeno social é constituído por muitas outras forças e esferas sociais interligadas. Com isso, há o reconhecimento de que a sociedade é complexa e que existem áreas tanto de coerência e ordem, quanto de desordem e conflitos.

Os trechos das obras de Bakhtin e dos autores supracitados permitem perceber a relação entre o pensamento do teórico russo e aspectos da teoria da complexidade. A noção de dialogismo corrobora a ideia de que o sentido é construído no diálogo, em interação com outras vozes e, conseqüentemente, alinha-se com uma visão da realidade como resultado de múltiplas interações entre diferentes componentes de um sistema. O conceito bakhtiniano de *polifonia*, no qual é destacada a multiplicidade de vozes e perspectivas que compõem um todo com características únicas, também sugere que o

⁴ Vygotsky (2007) apresenta, nesta passagem da obra *Pensamento e Linguagem*, várias menções às ideias de Paulhan. No entanto, o psicólogo bielo-russo não faz qualquer referência sobre títulos ou datas de publicação dos trabalhos de Paulhan, mesmo na seção de fontes bibliográficas do livro.

sentido é dinâmico e permite essa associação, pois na teoria da complexidade, sistemas complexos são compostos por múltiplos agentes que interagem de maneiras não lineares, gerando comportamentos emergentes.

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

O conceito de cronotopo

Ao elaborar uma definição para cronotopo, Bakhtin (2018) aponta que o conceito foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade e que, no campo dos estudos da literatura, importa destacar o uso do termo para a expressão da inseparabilidade do espaço e do tempo. Uma definição inicial do termo é feita pelo autor da seguinte forma: “chamaremos de cronotopo (que significa ‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin, 2018, p. 11). Esse entrelaçamento se torna visível, segundo o autor, com a intensificação do espaço que se incorpora aos movimentos do tempo, do enredo e da história, determinando também a imagem do homem.

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

Bemong *et al.* (2015), ao refletirem sobre a definição de cronotopo, apontam como uma das críticas fundamentais a ausência de uma conceituação definitiva do termo por Bakhtin. Diante disso, Holquist (2015, p. 34) chama a atenção para a “pletora de

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

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

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

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

representação social, sendo dotados de significados próprios que têm caráter relativamente estável.

Essa estabilidade relativa do motivo do encontro e sua característica social implicam numa dinamicidade que deixa ver o caráter complexo do cronotopo, que está sempre vinculado a interações em determinado contexto e pode se desdobrar ou se reconfigurar de acordo com a necessidade dos sujeitos ali envolvidos e as circunstâncias com as quais se deparam, dadas as interconexões e a interdependência entre os vários elementos culturais da sociedade.

A característica sistêmica do cronotopo também é tratada por Bemong (2015), que aponta para o aspecto cognitivo ao relacioná-lo com a ideia de que os esquemas espaciais e temporais funcionam como substratos para outros processos de significação. A autora ressalta que no viés polissistêmico dos fenômenos sociossemióticos, assim como na teoria bakhtiniana do cronotopo, os estratos culturais inferiores (populares) têm papel chave nos processos dinâmicos de interconexão. Às semioses estão, portanto, imbricados tanto valores sociais quanto valorações subjetivas. Considerando que “salta à vista a importância figurativa dos cronotopos”, visto que “neles o tempo adquire um caráter pictórico-sensorial” (Bakhtin, 2018, p. 226), trazemos essas reflexões para pensar sobre as narrativas em estudo neste trabalho buscando aplicar essa orientação às análises das representações discentes da casa e da instituição escolar, cronotopos reconfigurados pela mudança radical ocorrida entre os anos de 2020 e 2022.

Complexidade e resignificação no cronotopo do ensino remoto pandêmico

Apesar de analisarem as próprias experiências a partir de sua atuação num lócus virtual, os sujeitos narradores, fisicamente situados nos seus respectivos municípios, mencionam de forma recorrente esses espaços *reais* em suas narrativas, nas quais os aspectos do ambiente físico são referidos como fatores de influência nas ações para a aprendizagem no ciberespaço. Estando a instituição escolar situada virtualmente naquele momento, temos, ainda assim, um cronotopo marcado pela imbricação do virtual com o *real*⁵, já que, ao longo dos episódios narrados, o espaço-tempo discursivo em que os sujeitos aprendizes transitam oscila entre um e outro. O espaço físico da casa e seus

⁵ Ao afirmar que, filosoficamente, o real não se opõe ao virtual, Lévy (1999, p. 42) destaca que “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”.

arredores, por exemplo, fosse aquela em que o estudante habitava ou a de outrem, é mencionada por muitos sujeitos:

1. “Nesse período, comecei sem aparelho celular, mas, depois disso, consegui ter um celular e acesso ao Wi-Fi de **outra residência**” (S4).
2. “... eu estudava alguns dias **no cercado** por causa do acesso à internet” (S8).
3. “... Todos os dias eu ia para a **casa de uma amiga que morava na cidade** para poder assistir às aulas com ela...” (S12).
4. “Em 2021, minha localidade foi, e ainda é, no interior de Jardim do Mulato. [...] meu acesso à internet era na **casa do meu namorado**...” (S28).
5. “... às vezes caía bem na hora da aula on-line e eu tinha que ir à **casa do vizinho**...” (S30).
6. “Eu era e ainda sou do interior de São Pedro [...] consegui resolver indo para a **casa do meu tio**...” (S31).

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

Ao mencionarem essas práticas usuais de deslocamento e suas respectivas motivações, além de deixarem claro que em seus contextos o isolamento social não foi cumprido à risca, os sujeitos mostram que o espaço de suas casas, algumas situadas no *interior*, não estava estruturado de modo a propiciar condições necessárias para o acompanhamento das aulas remotas. Importa notar que a palavra *interior*, trazida por dois desses narradores (S28 e S31) nos excertos 4 e 6, denota ideias diferentes quando se pensa em regiões distintas do Brasil. No Piauí, quando se fala em interior de tal ou qual município, a palavra *interior* tem o sentido de zona rural, localidade afastada da cidade e pouco povoada, geralmente desprovida de serviços como bancos, supermercados, escolas. Este seria o sentido do cronotopo do interior mencionado por esses estudantes. De maneira distinta, em estados como São Paulo, o sentido da palavra *interior* parece estar em oposição à capital, visto que as cidades do interior desse estado são relativamente desenvolvidas e povoadas. O intuito dessa comparação é reforçar que, sendo difícil o

acesso à internet em algumas das maiores cidades do Piauí, a situação é ainda pior no *interior*, ou seja, na zona rural desses municípios⁶.

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

Santos e Reis (2021), ao refletirem sobre o caráter segregador do ensino remoto emergencial lembram que, para vários estudantes, o acesso condizente não é uma realidade. Para esses autores, um acesso condizente às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), envolve conexão, instrumento adequado (computador, notebook ou tablet, mas não o smartphone, devido ao tamanho da tela) e ambiente propício (incluindo-se mobília adequada). Como foi possível perceber nos excertos de 1 a 6, vários estudantes não possuíam o referido acesso condizente. O cercado, por exemplo, geralmente não é um lugar que possui uma mesa para estudos. Além disso, alguns sujeitos dispunham apenas de aparelho celular para acessar as aulas.

Paradoxalmente, há estudantes do grupo que não mencionam ter tido problemas para acessar o ambiente virtual de aprendizagem. Ao retratarem desigualdades quanto ao acesso à *internet* dentro do próprio grupo analisado, as narrativas mostram diferentes reconfigurações dos espaços de estudo. A casa, que como vimos nos trechos de 1 a 6 não é necessariamente o lar do próprio estudante, passa por ressignificações e adquire novos sentidos ao se tornar algo que vai além de um novo lócus de atividades acadêmicas, englobando significados outros que lhe são dados conforme as experiências vivenciadas.

Além das menções relativas à busca de espaços para a realização das atividades acadêmicas, que se ligam a questões problemáticas como necessidade de deslocamento (e o conseqüente não cumprimento da medida preventiva do isolamento) ou à limitação de acesso à *internet* no *interior* dos municípios, o cronotopo do ambiente de aprendizagem também é marcado nas amostras discursivas pelas referências constantes ao tempo nas narrativas, que emergem várias vezes com sentido positivo:

⁶ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) realizada pelo IBGE, o uso da Internet por pessoas de 10 ou mais anos de idade no estado do Piauí relativo ao ano de 2021 no período de referência dos últimos três meses foi de 75,2 %. A posse de telefone móvel celular para uso pessoal para esse mesmo público foi de 74,7%. Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/10070/64506?ano=2021>

7. “... como tinha bastante tempo, **conseguia estudar as matérias que mais gostava** [...] aprendi a ter mais **autocuidado**, como **aproveitar meu tempo**...” (S2).
8. “... minha rotina era beneficiada e eu conseguia **ler, passar mais tempo com minha família e me dedicar nos estudos, na igreja**...” (S17).
9. “Um ponto positivo era o tempo que tínhamos para **fazer outras coisas**...” (S21).

Como se percebe nos trechos de 7 a 9, as menções específicas ao tempo estão vinculadas a vivências positivas como fazer outras coisas, estudar o que gostava, ter mais autocuidado, aproveitar, ficar com a família, se dedicar à igreja. Nesses casos, ter tempo para fazer *outras coisas* parece ter o sentido de estar livre para realizar atividades diferentes daquelas requeridas como deveres escolares, ou seja, fazer o que era agradável e interessante, conforme se desejasse, mesmo que dentro de certas limitações. A tranquilidade implícita no discurso de S17 (excerto 8), por sua vez, inferida a partir do andamento normal de atividades como frequentar a igreja, permite ver o dialogismo com o discurso negacionista que pregava a não gravidade da Covid-19, remetendo ainda às querelas que marcaram o embate sobre o fechamento ou não das igrejas naquele período.

Em outras narrativas, o tempo também é significado de forma alongada e desagradável por alguns sujeitos. Nestes casos, a conotação negativa e a sensação de prolongamento temporal deixam entender uma dilatação do sofrimento.

10. “...além de ser muito **entediante** ficar o tempo todo trancado” (S22).
11. “... eram apenas alguns dias em casa, e esses dias **viraram anos, anos que machucaram muito**” (S23).
12. “... afetou meu estado emocional porque **foram meses preso em casa com medo de pegar a covid**” (S28).

O espaço-tempo em alguns dos excertos acima indica sentidos variados na abordagem do cronotopo. O sentido de demora e lentidão nos trechos 10 e 11, retirados das narrativas de S22 e S23, por exemplo, implica num prolongamento de sensações como tédio e dor que, além de se relacionarem diretamente ao tempo, também estão associados ao próprio espaço físico em que se encontravam os sujeitos naquele período. Dessa

maneira, percebe-se que, nesses excertos, a ideia de casa, que usualmente significa abrigo, proteção, repouso, privacidade e aconchego, passa a ter sentidos distintos. No trecho 10, por exemplo, S22 compara indiretamente o lar a uma prisão ao expressar que era entediante “ficar o tempo todo trancado”. S23, por sua vez, o associa a sofrimento quando afirma que os anos em casa “machucaram muito”. Com relação ao trecho 12, de S28, apesar de estar clara a ideia de casa como abrigo e proteção contra a Covid-19, implica-se, como no enunciado de S22, a ideia de prisão a partir do trecho “foram meses preso em casa”. Como se percebe, a ideia de casa é ressignificada pelos sujeitos, e essa oscilação de sentidos apresenta nuances diversas, como também pode ser visto nos seguintes trechos:

13. “... estava vivendo uns um dos piores anos de minha vida, muitos **problemas em casa e problemas mentais...**” (S15).
14. “Eu enfrentei muitas dificuldades no isolamento, como muito **incômodo, barulhos...**” (S22).
15. “... **todos trabalhando de casa e teria que ter espaço para todos...**” (S25).

Como se percebe, os excertos 13, 14 e 15 apresentam ideias pressupostas de casa como lugar de sofrimento, tumulto e conflitos. Em 15, subentende-se uma sensação de incômodo ocasionada por uma possível restrição espacial, com muitas pessoas para dividir um espaço que, neste caso, torna-se não apenas local de estudos para o discente, mas de trabalho para outros membros da família. Os sentidos dados ao cronotopo da casa por esses sujeitos denotam em sua inadequação como extensão do ambiente de aprendizagem. Num polo distinto, S7 apresenta, no excerto 16, um sentido de casa como espaço de aconchego e lazer:

16. “...tive tempo para **assistir bons filmes, ler bons livros, ficar mais tempo com a família e conhecer melhor cada um deles, e cozinhar bastante, que é algo que eu amo**” (S7).

Como vemos, estar no lar com a família e praticar a atividade de cozinhar são retratados por S7 como situações prazerosas. Não há, neste caso, o entendimento da tarefa doméstica como empecilho para a realização dos deveres escolares. No entanto, essa dedicação às tarefas domésticas causou empecilhos para outros adolescentes do grupo

aqui estudado. A ideia de satisfação que S7 vincula à tarefa doméstica de cozinhar, que parece não ter causado problema algum com relação à administração de seu tempo, se opõe às dos sujeitos S9 e S10, que significam as tarefas domésticas como fatores de interferência não desejada e como empecilhos para o desenvolvimento das atividades escolares:

17. “... *me atrapalhava porque fazia atividades domésticas e aí as atividades escolares ficavam para depois...*” (S9).

18. “Os *desafios* enfrentados foram ligados ao ambiente de casa, como *tarefas domésticas*” (S10).

Como se observa, nos trechos 17 e 18 a ideia de casa tem sentido de sobrecarga de atribuições. A menção às atividades domésticas como limitadoras do tempo de estudos também aparece nas narrativas de S19, que afirma ter enfrentado “dificuldades no ambiente de casa, como tarefas e barulhos” e S31, que ficando “sozinha em casa, tinha que fazer comida”. Os sentidos dados à casa também oscilam em outras direções. Assim como S7, que retrata o lar de forma positiva, outros estudantes atribuem à casa um sentido relativamente convencional de local para relaxamento, para estar à vontade e em trajés confortáveis que geralmente não são usados em público. No excerto 19, S11 vai nessa direção quando diz estar sempre desarrumada e mostra se importar com a própria aparência ao não se permitir aparecer estando vestida de tal maneira diante da câmera durante as aulas.

19. “Eu sempre fui uma pessoa que gosta muito de interagir, não tanto no remoto, pelo fato da vergonha e de estar *sempre desarrumada* durante as aulas no Meet” (S11).

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

Os sentidos atribuídos pelos sujeitos à casa (casa prisão; casa tumulto; casa lazer; casa sobrecarga; casa superlotação etc.) permitem perceber que, estando imbricado ao

sistema do novo ambiente de aprendizagem, esse espaço interferiu na emergência de novos comportamentos ao trazer elementos e situações peculiares que influenciaram os sujeitos em seus desempenhos e ações de aprendizagem.

A migração para o ambiente virtual de aprendizagem

Diante dos abalos produzidos no sistema escolar pela situação pandêmica, a metamorfose no comportamento coletivo dos sujeitos teve como movimentos iniciais os arranjos para a inserção dos aprendizes no AVA, com treinamentos para uso das ferramentas necessárias à realização das atividades remotas. Em exemplos como o do excerto a seguir, o fato de estar utilizando novas ferramentas e, subentende-se, experienciando novas habilidades técnicas e linguísticas, é apontado por S6 como fator de influência em seu desempenho:

20. *“A pandemia [...] influenciou meu desempenho como aprendiz porque o ensino remoto foi uma ferramenta nova” (S6).*

Na lida com o novo, além da manipulação dos recursos disponíveis nas plataformas adotadas no âmbito institucional, outros saberes se fizeram necessários. É provável que, por terem o costume de utilizar o espaço virtual como local de lazer, de convivências informais e de relações interpessoais não institucionalizadas, os estudantes tenham demorado um pouco mais para se adaptar ao AVA. Nessa perspectiva, ao discorrerem sobre questões de letramento e interação em ambientes digitais, Dias e Novaes (2009, p. 6) afirmam que

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

O letramento digital, vinculado nesse sentido não apenas à apropriação das práticas sociais de leitura e escrita e das habilidades para a utilização adequada do espaço virtual formal, aparece associado a uma mudança no modo de viver em sociedade, na

relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais (Soares, 2009). Além da relação novidade *versus* desempenho mencionada por S6 no trecho 20, que implica interferência na aprendizagem, a participação efetiva nas atividades de ensino mediadas por essas plataformas foi descrita como problemática por vários estudantes:

21. “... a plataforma às vezes saía do ar, às vezes os arquivos não iam” (S25).
22. “Tive que aprender a mexer no Classroom e no Meet, aí, com a internet fraca, sempre dava uns bugs” (S26).

Comuns nas narrativas, as menções às dificuldades e ausência de determinadas habilidades dos jovens narradores com as plataformas vão de encontro às críticas feitas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 26) que atestam que “a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito”, visto que fatores como “posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica [...] gênero, raça, língua têm impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais”. Como é de conhecimento comum, em nosso país a exclusão digital é uma realidade das classes de menor poder aquisitivo e abrange todas as faixas etárias.

Ao refletir sobre a competência tecnológica da geração mais jovem, os autores destacam que, mesmo que muitos tenham experiência “no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e das armadilhas tecnológicas” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 26).

Para além das habilidades de letramento digital relacionadas ao AVA, essas dificuldades podem estar ligadas a instabilidades, à baixa eficiência dos dispositivos eletrônicos ou à própria *internet* que, apresentando *delay*, não chegava a efetivar o envio dos materiais/arquivos preparados pelos estudantes como deveres escolares. Com relação ao último aspecto, diversos sujeitos mencionam dificuldades no acesso às aulas ou aos conteúdos postados devido à ineficiência da *internet*:

23. “... acesso à *internet ruim*, só nos dados móveis, os aparelhos emprestados...” (S26).
24. **O acesso à *internet era muito ruim*, vivia só faltando [...]. Com a pandemia, necessitávamos de muita memória no celular, pois precisávamos baixar**

aplicativos. Tive que trocar de aparelho celular para que suportasse a quantidade de apps e melhorasse a qualidade das fotos enviadas (atividade enviada aos professores) [...]. Houve bastante dificuldade por parte da internet, todos trabalhando de casa e teria que ter espaço para todos, [...] houve um pouco de impacto da pandemia porque às vezes não lembro de algo relacionado a determinado assunto” (S25).

Os excertos 23 e 24, como outros, demonstram que os problemas com a *internet* enfrentados pelos sujeitos do grupo em estudo estavam relacionados a fatores variados como dados móveis insuficientes, falta de sinal no local de residência do aluno e quantidade excessiva de pessoas utilizando a mesma rede concomitantemente para estudo e trabalho. Esses trechos ilustram que os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino remoto estão atrelados a dificuldades que vão do ambiente físico à apreensão dos conteúdos.

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

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

Diante das dificuldades, os aprendizes foram buscando soluções para reorganizar suas rotinas. Em alguns casos, vimos que o estudo no isolamento do lar não foi possível, sendo feitos deslocamentos. Em várias situações, os percalços relativos aos locais para acesso à internet e aos dispositivos eletrônicos que tinham (ou deixavam de ter) disponíveis para levar adiante os seus estudos foram sendo resolvidos com a ajuda dos que estavam mais próximos:

25. “... eu estudava remotamente através do **computador da minha irmã mais velha**” (S3).
26. “**Eu usava um celular do meu pai** porque nós não tínhamos condição muito boa para comprar um celular para mim” (S5).
27. “... **meu celular quebrou, tive que usar o da minha mãe**” (S7).

Refletindo sobre a situação pandêmica, Guedes e Rangel (2021, p. 24) apontam, a partir de Silva (2017), que os indivíduos são dotados de recursos individuais (ativos ou atributos físicos, financeiros, humanos e sociais) que determinam “a capacidade de enfrentamento em um cenário de adversidade incluindo-se crises sanitárias e pandemias”. O ativo social é, segundo eles, materializado por meio das redes interpessoais. Com relação a esse aspecto, as narrativas em estudo deixam mostrar, a partir dos excertos de 25 a 27, entre outros, que quando houve falha nos dispositivos ou na rede de *internet*, de forma dinâmica e adaptativa a rede de apoio composta pelo entorno familiar mais próximo (pai, mãe, irmã, tio) ou por outros tipos de relações sociais (namorado, amiga) foi fundamental para o rearranjo no andamento das atividades acadêmicas.

Peculiaridades como essas deixam mostrar que, como um sistema complexo, a escola é aberta a trocas com o meio, e os estudantes, que também se caracterizam como sistemas complexos, possuem suas próprias redes de relações, essenciais para o seu relativo equilíbrio naquele momento. Por outro lado, como lembram Guedes e Rangel (2021, p. 25), quando se pensa em aspectos como a “vulnerabilidade sobretudo em cenários de crises sanitárias e pandemias é perceptível que as comunidades mais periféricas e não por acaso com menor acesso aos direitos fundamentais mais elementares encontram-se claramente em maior risco e exposição”. Como vimos, para que os referidos intercâmbios fossem possíveis, a exposição ao risco da contaminação foi inevitável para alguns.

Considerações discentes sobre o ensino e a aprendizagem no modo remoto

Em várias narrativas do livro em análise, seja de maneira clara ou implícita, os sujeitos deixam entender a impressão geral de que não aprenderam os conteúdos como deveriam no ensino remoto, dando a ele um sentido de ineficiência. Essa lacuna é atribuída, em alguns casos, à falta de motivação ou à acomodação:

28. “No ensino remoto me sentia sempre muito prejudicada porque me sentia acomodada, na maioria das vezes, em apenas responder os questionários e ir mexer em outras coisas no celular” (S1).
29. “O ensino remoto afetou muito a motivação. Muita coisa, muita matéria, conteúdos para fazer” (S7).
30. “O ensino remoto acabava atrasando muito o aprendizado. Se eu pudesse dar uma nota para essa época escolar, seria 2. O ensino remoto me desmotivou porque deixava muito a desejar” (S14).

Ainda que haja destaque à falta de motivação, os problemas destacados nos excertos acima denotam sentidos bastante distintos na maneira como os sujeitos lidaram com as atividades remotas. Como se percebe no excerto 28, S1 cumpria apenas o dever de responder questionários, os quais, ao que parece, não a sobrecarregavam, pois dividia seu tempo fazendo “outras coisas no celular”, aparentemente não relacionadas aos deveres demandados pela escola. S14, por sua vez, ao afirmar, no excerto 30, que o ensino remoto “deixava muito a desejar” parece mostrar o entendimento de que os conteúdos não eram satisfatórios ou mesmo ministrados de forma eficiente. Com relação ao enunciado de S7, percebe-se o destaque à grande quantidade de matérias e deveres a cumprir.

Há, nos excertos 28, 29 e 30, uma distinção relevante entre as maneiras de ver as demandas escolares. Enquanto S7 enfatiza o excesso, S1 e S14 parecem focar na falta quando utilizam as já destacadas expressões “apenas responder questionários” e “deixava muito a desejar”. Em comum, tem-se as referências à questão da motivação. Ao refletir sobre esse tema a partir de autores como Brown (1997) e Mouly (1979), Lima (2010, p. 117) aponta que a motivação, compreendida como uma *força interior propulsora*, “é uma das variáveis afetivas fundamentais para a aprendizagem do aluno”, tratando-se de um impulso, emoção ou vontade interior que leva a pessoa a agir de determinado modo.

Nos três excertos, os sentimentos de acomodação e desmotivação são mencionados como fatores intrínsecos ao ensino remoto. Todavia, percebem-se distinções com relação às razões para esses modos de agir e sentir nas interpretações dos sujeitos, pois, no caso de S7, a motivação é afetada pelo excesso de atribuições para o estudante (“muita coisa, muita matéria...”), e, nas narrativas de S1 e S14, implica-se que seria pelo conteúdo insuficiente.

Quando S1 destaca sua acomodação em responder apenas os questionários (deveres de casa obrigatórios para a obtenção de notas em algumas matérias) e “mexer em outras coisas no celular” também permite uma percepção sobre o uso desse dispositivo que parece comum a vários adolescentes: diante de tantas opções de lazer geralmente encontradas no celular (não necessariamente na *internet*, pois há modelos que já trazem jogos instalados), S1 mostra o quão difícil é manter o foco no estudo das disciplinas do currículo com a mediação de um dispositivo eletrônico que, a princípio, é mais associado ao relaxamento e ao desligamento das obrigações do que às demandas e ações formais ligadas ao ambiente virtual institucional de aprendizagem.

Refletindo sobre atitudes relacionadas às possibilidades de desvio do foco quando da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Rojo e Moura (2019) mencionam a citação de Leu *et al.* (2017) ao trabalho de Coiro *et al.* (2017) destacando que

Conforme Leu, Coiro *et al.* (2017: 6),
As novas tecnologias de informação e comunicação em rede são complexas e requerem muitas novas estratégias para seu uso efetivo. Tecnologias de hipertexto, que incluem múltiplas formas de mídia e liberdades ilimitadas de padrões múltiplos de navegação apresentam oportunidades que podem seduzir alguns leitores para além do conteúdo importante, a menos que eles tenham desenvolvido estratégias para lidar com essas seduções (Rojo e Moura, 2019, p. 26).

Além da aparente *sedução* à qual S1 sucumbiu diante das outras possibilidades oferecidas pelo celular, o sentido inicialmente destacado de AVA como espaço não eficiente, entediante, e, conseqüentemente, não apropriado para aprender fica subentendido nas comparações recorrentes entre o ensino remoto e o presencial:

31. “Para mim, as aulas on-line foram mais ou menos porque **on-line a gente não aprende muito**” (S5).
32. “O ensino remoto foi péssimo para mim, **não conseguia fixar os assuntos da mesma forma de quando a aula era presencial**” (S12).
33. “O ensino remoto infelizmente impactou bastante, de forma negativa. **Aprendi muito pouco durante a pandemia, pois não é a mesma coisa que o presencial**” (S30).

As comparações feitas nos excertos acima deixam bem clara a interpretação, por parte dos sujeitos, de que o ambiente virtual não é propício à aprendizagem. Ao afirmar, no excerto 31, que “on-line a gente não aprende muito”, S5, como outros estudantes, valora negativamente o ensino remoto, pondo em xeque a sua eficiência. Ao fazê-lo, reforça a importância do espaço físico escolar e todas as possibilidades didáticas do ensino presencial. Subjacente a esses enunciados, verifica-se, além de uma rejeição à modalidade remota de ensino, a ideia de que as competências não são desenvolvidas em sua plenitude se estão apartadas das experiências presenciais de aprendizagem, seja nos experimentos científicos realizados nos laboratórios de disciplinas como física e química, seja nas interações com professores e colegas.

Bastante comuns entre os sujeitos, esses pontos de vista não são unânimes. Ainda que em minoria, alguns enunciadores significam o ensino remoto de maneira neutra ou mesmo positiva. Nesse sentido, o uso de qualificadores e intensificadores como “muito bom”, “bem melhores” e “mais leves e dinâmicas” mostram, nos excertos 34 e 35, que as percepções dos sujeitos S11 e S16 apontam para outro polo:

34. “... as aulas on-line não foram tão eficientes, mas **as atividades on-line foram bem melhores por questões de ser mais fácil para tirar nota boa**” (S11).
35. “O ensino remoto não afetou tanto assim minha motivação, pois acho que **as aulas no ensino remoto eram mais leves e dinâmicas**” (S16).

As visões retratadas nos excertos 34 e 35 remetem a aspectos considerados positivos com relação ao ensino remoto, apesar de tais vantagens estarem vinculadas ao pouco esforço que, segundo eles, era demandado pelas aulas e atividades. S16, por exemplo, caracteriza as aulas remotas como “mais leves”. Esse sentido de leveza também pode ser atribuído ao discurso de S11 quando ele se remete a um instrumento formal de avaliação indesejado por muitos estudantes: as provas. Como vemos, as atividades *on-line* são consideradas melhores por serem um meio “mais fácil para tirar nota boa”.

Por serem realizadas com pesquisa e terem um prazo de entrega estendido, a maior parte dos alunos respondia e entregava essas tarefas sem maiores dificuldades, obtendo resultados satisfatórios em termos de notas, mas, como destacam, não necessariamente com relação à aprendizagem dos conteúdos. Quanto a esse aspecto, a maior parte dos sujeitos que se remete às consequências do ensino remoto deixa entender que houve

lacunas com relação aos conteúdos que deveriam ter sido ensinados ou que deveriam ter aprendido. Os excertos a seguir deixam clara essa percepção:

36. “*Me sinto sempre desconfortável quando os professores falam ‘viram no on-line’, ‘deveriam ter visto isso no primeiro, segundo ano’. **Eu não vi esses conteúdos mais a fundo no on-line e os esqueci ou mesmo não os vi**” (S1).*
37. “*...ficamos com muitas **lacunas, falta de aprendizado...**” (S7).*
38. “*... **tenho muita carência de base para os assuntos que são tratados agora nas aulas presenciais**” (S12).*

Relativo às consequências do ensino remoto, o desconforto mencionado por S1 no excerto 36 está relacionado à ausência dos conhecimentos que os professores parecem ter como certos quando afirmam que os estudantes “viram no on-line”. Ao externar essa sensação e reforçar que não viu esses conteúdos “mais a fundo no on-line”, S1 reforça, como os colegas S7, S12 e vários outros, que as estratégias educacionais desenvolvidas durante a pandemia trouxeram resultados que se mostraram aquém do que seria necessário para que fosse considerado proveitoso.

Além da carência na aprendizagem de conteúdos básicos, ao se referirem às consequências do ensino remoto os sujeitos também mencionam mudanças nos hábitos de estudo, dificuldades de socialização e vício em tela:

39. “*Ao retornar para o presencial, fiquei **sequelado** do ensino remoto e levei **quase um ano para conseguir interagir normalmente** com as pessoas ao meu redor, eu tinha medo” (S3).*
40. “*O ensino remoto impactou de forma negativa no meu aprendizado, se me perguntarem o que eu aprendi nesse período, minha resposta vai ser: praticamente nada [...] impactou no meu tempo de tela, pois **como era tudo no celular fiquei meio que viciada passei a interagir menos pessoalmente**” (S16).*

Enfatizando consequências do ensino remoto nos excertos 39 e 40, os sujeitos S3 e S16 apresentam de forma clara o entendimento de que o ser humano é social e de que a dificuldade para interagir decorrente da situação pandêmica é algo problemático. S3 utiliza o adjetivo *sequelado*, deixando entender que, se está nesse estado, é porque passou

por um trauma de grandes proporções. Além disso, quando afirma que levou “quase um ano para conseguir interagir normalmente”, deixa mostrar a sua ciência de que o próprio comportamento não estava normal. S16, por sua vez, ao explicar o motivo de interagir menos pessoalmente, destaca que tal dificuldade para socializar é consequência direta do uso excessivo do celular no período do ensino remoto, que a deixou viciada.

Em uma revisão da literatura realizada em contexto internacional sobre a questão do vício em *internet* e o contato excessivo com as telas por adolescentes, Daşdemir *et al.* (2022) atestam que o isolamento social durante o período pandêmico limitou o tempo dos adolescentes com os amigos, reduziu as suas atividades recreativas e elevou o nível de tédio devido às atividades limitadas que podiam realizar em casa. Dessa maneira, os adolescentes apresentaram maior taxa de utilização da *internet* durante a pandemia, fazendo com que os níveis de dependência a essa rede aumentassem durante o período do isolamento. Esse aumento no uso foi atribuído à busca de aumentar a sociabilidade, reduzir o tédio, divertir-se e lidar com os problemas emocionais. Segundo os autores, a consequência disso foi que, mesmo após a pandemia da Covid-19, os níveis de dependência de *internet* desses jovens aumentaram significativamente.

Considerações finais

Os sentidos oriundos das narrativas do livro “*Sozinho na minha torre*”: *representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí* permitiram perceber que, diante do abalo sistêmico ocasionado pela pandemia, foi essencial uma combinação de recursos materiais e de tecnologias para o andamento das atividades remotas e que nem todos os elementos do sistema em análise as tinham disponíveis ou estavam preparados para utilizá-las.

Nessas circunstâncias, os auxílios disponibilizados pela instituição escolar, em conjunto com as redes de relações interpessoais dos estudantes, permitiram adaptações para a admissão no AVA conforme cada contexto individual. Imbricados a esses rearranjos, os cronotopos dos ambientes físicos e virtuais da nova situação de aprendizagem foram ressignificados. À casa, por exemplo, foram implicadas ideias como desafio, tumulto, prisão, lazer, sobrecarga, solidão.

Os dizeres sobre o cronotopo do AVA, por sua vez, mostraram que, apesar de familiarizados com práticas do mundo virtual, alguns jovens do grupo precisaram aprender a lidar com as plataformas adotadas pela instituição e mesmo ajustar suas

posturas a determinadas formalidades daquele ambiente, significado por eles como de difícil acesso, inferior ao espaço escolar físico quanto à eficiência para a aprendizagem e tedioso, sendo preterido ao concorrer com as possibilidades informais de lazer do ciberespaço.

Diante das análises, verifica-se que, em geral, os sentidos atribuídos pelos discentes ao ensino e à aprendizagem no modo remoto emergem a partir de menções a dificuldades para interação nas aulas, desmotivação, ineficácia do ensino e mesmo leveza quando se ressalta a facilidade para obter boas notas sem necessariamente ter aprendido. No último caso, a referência à leveza termina por reforçar o sentido de ineficiência dado pelos estudantes quanto ao alcance de propósitos de aprendizagem considerados desejáveis.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre cultura, literatura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. 104 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018. 272 p.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHICK, Alice. **Narrative Inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.

BEMONG, Nele. Estruturas cronotópicas internas do gênero. *In*: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 196-219.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 248 p.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A Teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações perspectivas. *In*: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BORGES, Elaine F. V.; PAIVA, Vera L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BRAGA, Junia de C. F. A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem online. *In*: PAIVA, Vera L. M. O.; NASCIMENTO, Milton do. **Sistemas Adaptativos**

Complexos: Língua (gem) e aprendizagem. Campinas-SP: Pontes editores, 2011. p. 131-148.

CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean; HUBER, Janice. **Engaging in narrative inquiries with children and youth.** New York: Routledge, 2016.

DAŞDEMİR, Fatma; ORBATU, Dilek; BEKTAŞ, Murat; ÖZKAN, Behzat. Impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on obesity, internet addiction, and sleep quality in adolescents. **Journal of Pediatric Nursing**, v. 66, p. 196-201, 2022. DOI: 10.1016/j.pedn.2022.07.011. Epub 2022 Jul 16. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9286851/pdf/main.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis. **Complexity and education:** inquiries into learning, teaching, and research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

DENTITH, Simon. **Bakhtinian Thought:** An introductory reader. New York: Routledge, 2005. *E-book*.

DIAS, Marcelo C.; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto.** Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

Ghent; Leuven. Prefácio. *In:* BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo:** reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 11-14.

GUEDES, Douglas S.; RANGEL, Tauã L.V. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. *In:* SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de covid-19.** Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 17-37.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo. *In:* BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (org.). **Bakhtin e o cronotopo:** reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2022. Brasil/ Piauí/ Angical do Piauí/ Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/angical-do-piaui/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2023.

KOOPMANS, Matthijs; STAMOVLASIS, Dimitrios. **Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods, and Applications**. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. E-book. 412 p. DOI 10.1007/978-3-319-27577-2. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-27577-2>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LIMA, Diógenes Cândido de. Elementos (des)motivadores na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2010. p. 113-123.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

OOI, Can-Seng. **How to Capture and Present Complexity, Ambivalence and Ambiguity: Applying Dialogism in Social Science Research**. Social Science Research. Department of International Economics and Management, Copenhagen Business School. CLCS Working Paper Series, 2013. Disponível em: <https://research.cbs.dk/en/publications/how-to-capture-and-present-complexity-ambivalence-and-ambiguity-a>. Acesso em: 7 abr. 2024.

PAIVA, Vera L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. (Org.). **“Sozinho na minha torre”**: Representações discentes sobre o ensino remoto no Piauí. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. E-book. 69p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/sozinho-na-minha-torre-representacoes-discentes-sobre-o-ensino-remoto-no-piaui/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

QUEIROZ, Marília M.; ZUIN, Poliana B. “Tive que aprender”: diálogos, sentidos e complexidades no ensino remoto em uma escola pública da rede federal em Angical do Piauí. In: ZUIN, Poliana B. (Org.). **A dialogia entre Ensino, Pesquisa e Extensão em diferentes Contextos Pedagógicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. E-book. p. 85-100. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-dialogia-entre-ensino-pesquisa-e-extensao-em-diferentes-contextos-pedagogicos/> Acesso em: 18 fev. 2024.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123291, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.

SANTOS, Guilherme M.T. dos; REIS, Júlio P.C. dos. Aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de covid-19. In: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de covid-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021. p. 69-97.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. 128 p.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Climepsi Editores, 2007.

Como referenciar este artigo:

QUEIROZ, Marília Mesquista; ZUIN, Poliana Bruno. Complexidade e ressignificação no cronotopo pandêmico: sentidos emergentes em narrativas sobre o ensino-aprendizagem em modo remoto em escola pública do Piauí. **revista Linguagem**, São Carlos, v.46, n.1, p. 111-138, 2024.

Submetido em: 23/07/2024

Aprovado em: 07/01/2025