

Interação no ensino remoto na Universidade: relatos de experiência¹

Maria do Carmo Souza de ALMEIDA²

Universidade Taubaté, Taubaté, SP

Eliana NAGAMINI³

Faculdade de Tecnologia São Paulo, Centro Paula Souza, SP

RESUMO

No Brasil, em março de 2020, em virtude da pandemia da Covid -19, iniciamos o ensino remoto na universidade. Embora pesquisadoras das relações entre comunicação e a educação, com foco na educomunicação, linguagens, letramentos multiletramentos e abordagens ativas de ensino e aprendizagem, sentimo-nos igualmente surpreendidas com as mudanças imediatas trazidas pelo ensino remoto. O objetivo deste artigo é analisar experiências de ensino remoto universitário do ponto de vista da interação e da comunicação, mediada pela tecnologia. Consideramos a presença “física” dos participantes – professor/a e alunos/as, como fator decisivo para a construção das sociabilidades e afetividades na sala de aula virtual. Porém, os resultados revelaram que a comunicação verbal, oral e/ou escrita prevalece no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: interação, ensino remoto emergencial, ensino híbrido, comunicação, educação

INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, iniciamos as aulas remotas na universidade onde trabalhamos em virtude da chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil. Apesar do impacto que tivemos e das incertezas decorrentes disso, nós, professores/as, precisávamos nos organizar e dar continuidade ao trabalho iniciado dias antes com as aulas presenciais.

Foi um momento difícil, tenso e muito desgastante tanto para docentes como para discentes. Ainda que tenhamos amplo conhecimento teórico acerca de características da cultura midiática que nos abarca, de abordagens ativas de aprendizagem e de usos de

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XXI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora em Ciências da Comunicação. Professora da Graduação e do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), e-mail: maria.almeida@unitau.br

³ Pós-doutoranda da ECA/USP, professora da Fatec São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETESP), e-mail: eliananagamni@fatecsp.br.

dispositivos técnicos, ter de mobilizar todos esses conhecimentos para um ensino remoto imediato nos assustou em princípio.

Nossas comunidades acadêmicas se uniram e, em rede, fomos nos qualificando a fim de operar novas estratégias de ensino mais adequadas ao momento. Juntos pudemos reinventar nossas práticas, rever saberes e desenvolver habilidades e competências em criar soluções para o cotidiano de distanciamento social a nós imposto. Como professoras universitárias, vivenciamos, no cenário educativo, as transformações trazidas pelo momento pandêmico e entendemos que estamos em período de transição para repensar novas práticas que estão por vir. O momento exige reflexão. Assim, o presente artigo tem o objetivo de analisar experiências de ensino remoto universitário do ponto de vista da interação e da comunicação, mediada pela tecnologia.

Com a finalidade de atingir o objetivo proposto, iniciaremos discutindo os conceitos de ensino remoto, ensino a distância e híbrido. Em seguida, apresentaremos um cenário de nossas vivências no ensino superior durante o atual período pandêmico considerando os modos de interação, mediados pela tecnologia com o uso da câmera, do microfone, do chat e dos materiais didáticos.

2. As diferenças entre ensino remoto, ensino a distância e ensino híbrido

Logo após a opção das universidades pelo não retorno ao presencial em 2020, surgiram as discussões sobre quais diferenças caracterizariam o ensino remoto, a distância, ou híbrido. Nesta sessão, pretendemos pontuar o que distingue esses modelos de ensino.

A pandemia da Covid-19 nos levou ao ensino remoto, que guarda semelhanças com o ensino a distância (EAD) contemporâneo visto que precisamos de diferentes dispositivos sociotécnicos para manter uma interação entre professores e alunos, seja de forma síncrona seja assíncrona. O ensino remoto nos impôs a necessidade também de um planejamento muito detalhado pelo professor que necessita saber, com antecedência, exatamente o que será trabalhado no momento síncrono e o que será disponibilizado nos espaços virtuais de aprendizagem. Todavia, a principal diferença entre o ensino remoto e o ensino a distância é justamente a continuidade da interação síncrona semanal que acontece naquele, nos mesmos horários, semelhante ao ensino presencial. No EAD, os momentos síncronos são mais pontuais – geralmente mensais, em momentos de avaliação presencial ou em algum encontro formativo. Além disso, o EAD precisa de uma estrutura

e organização de matriz curricular que lhe é peculiar, e o planejamento de tudo precisa ser feito com bastante antecedência.

O ensino a distância está demarcado por cinco gerações. A primeira geração, que abarca o final do século 19 e início do século 20, “está intrinsecamente ligada a cursos via correio em todo o mundo, visto que esses serviços haviam sido barateados e os sistemas ferroviários estavam em franca expansão no século XIX e meados do século XX” (MACHADO 2015, p.13). Dela herdamos a entrega de material impresso para os alunos, conforme pontua a autora: “Evoluir também é preservar os fatores positivos daquele instante” (MACHADO, 2015, p.13). Ou seja, em 2020, em virtude de vários fatores: “falta de equipamentos como computadores e notebooks; problemas na conexão à internet; falta de formação dos professores para usar tecnologia na educação” (TENENTE, 2020) muitas crianças, de escolas públicas e particulares, receberam materiais impressos em casa.

Da segunda geração em diante (1920-1940), a educação a distância está relacionada à evolução da tecnologia — surgimento da transmissão do rádio e da TV. Durante a pandemia, também observamos resquícios desta segunda geração, pois tanto o rádio como a televisão foram essenciais para a continuidade do processo educativo em alguns estados (RIBEIRO, 2020).

A partir da 3ª geração (1960), iniciou-se a discussão sobre as tecnologias serem “apenas suporte para a aprendizagem”, pois o mais importante deveria ser “ensinar e aprender”. E na 4ª geração (1970-1980), a educação a distância precisou de sala como no ensino presencial, em virtude de transmissões via satélite. A 5ª geração (1990) veio com a “disseminação da internet como ferramenta pedagógica e a incorporação de computadores e softwares educacionais” (MACHADO, 2015, p.16). Aqui já temos classes virtuais, professores transformados em tutores e monitores, com encontros presenciais ainda obrigatórios. Na atualidade, toda EAD mantém um material impresso ou digital — ou ainda o digital que segue a lógica do texto escrito impresso.

Em relação à interação, no ensino remoto ou no EAD, Ribeiro (2015) nos alerta que o professor precisa sempre considerar que, no contato com as telas, o usuário está realizando uma leitura dessa interface gráfica que exige domínios e conhecimentos diversos porque tem signos próprios. Assim, o aluno precisa construir sentidos na interação com esses signos: capacidade de fazer associações e inferências. Ou seja, essa interface se materializa como texto e exige habilidades específicas de leitura e navegação.

Em materiais didáticos para o ensino remoto ou EAD, impresso ou digitais, alguns elementos contribuem para a interação, tais como: vocativos, dêiticos; pronome “você” direcionado ao aluno com a intenção de criar proximidade, afetividade – “você parou pra pensar” – ou retórico – “como você pode perceber” - junto com as modalizações; verbos na 1ª pessoa do plural – ora com foco no aluno, ora no professor; verbos no imperativo mais puros ou disfarçados de solicitação; pronomes possessivos em 1ª pessoa, envolvendo professor e aluno, ou de 3ª pessoa para promover a reflexão (MORAIS, 2020).

Já o ensino híbrido, no que lhe concerne, insere-se no contexto das abordagens ativas que avançam em níveis: dos mais simples aos mais complexos. O ensino também é híbrido, porque não se reduz ao planejamento institucional aos moldes da educação industrial estadunidense do início do século XX (HORN; STAKER 2015), presente hoje ainda na maioria de nossas escolas. Também conhecida como “ensino tradicional” ou como “aulas predominantemente expositivas”. Pela inovação do híbrido, aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente (BACICH; MORAN, 2018).

De um lado, o professor atua como curador, autor e mediador⁴. Como curador, é responsável por selecionar e conectar os saberes, planejar, organizar, contextualizar, avaliar/validar informações e valorizar a diversidade de linguagens. Como autor, ele é o “mentor de suas aulas”, ou seja, cria e desenha o percurso formativo. Como mediador, precisa conhecer o aluno – suas dificuldades e potencialidades – acompanhá-lo, escutá-lo e orientá-lo. Ou seja, necessita saber o quanto o aluno já avançou e pode caminhar sozinho e quando é o momento de interferir no processo educativo (ALMEIDA, 2021).

De outro lado, notamos que ser professor ativo implica um novo modo de perceber o aluno que não pode ser tratado como um aprendiz passivo, e sim como participante no processo educativo. Aliás, Paulo Freire (1996) já nos alertava sobre isso. A aprendizagem ativa pressupõe o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do estudante. Ele precisa participar do processo junto com o professor e colegas, isto é, planejando, discutindo, questionando, resolvendo problemas, compartilhando descobertas e,

⁴ Usamos, neste artigo, mediação no sentido que lhe atribui Vygotsky (1998).

inclusive, avaliando. Na engrenagem ativa, portanto, é essencial que professor e alunos desenvolvam uma postura criativa, empreendedora (no sentido de quem não está acomodado), e reflexiva.

Em síntese: “o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)” (BACICH, 2015, 2020). Isso pode ser feito por meio de inúmeras estratégias, mas o que elas têm em comum é estimular uma aprendizagem que promova desafios, investigações, soluções de problemas; e também estimule a leitura e a reflexão.

Pensando nessa abordagem, híbrida, nossa tarefa como professor seria a de promover a atenção do aluno em direção àquilo que é importante para um determinado contexto de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2004, p.177), “do trabalho da atenção depende todo o quadro do mundo e de nós mesmos que observamos”; isto é, “a atenção levemente modificada nesse sentido muda de forma imediata o radical quadro”. O autor nos alerta para o fato de que isso pode acontecer de forma natural ou artificial. Isso significa que observar um mesmo objeto com atenção orientada altera a percepção desse mesmo objeto e passamos a percebê-lo em um aspecto totalmente novo. Esse professor pode ser denominado de curador – no sentido do que cuida, seleciona, tem um olhar especializado porque tem uma vivência teórica e prática que o possibilita a fazer isso. Ele “desenha” o percurso a ser seguido pelo aluno, aponta caminhos. É um processo de interação bem diferente de uma aula expositiva, que é mais centrada no professor. No processo de interação dessa abordagem, existe uma parceria entre professor e alunos. O que colabora para uma relação mais afetiva – em um clima de acolhimento que vai dinamizar a interação.

Importa mencionar que o que denominamos hoje de metodologias ativas não é novo. Pesquisadores como John Dewey, Maria Montessori, David Ausubel, Paulo Freire, Anísio Teixeira e tantos outros já destacavam, no passado, que a escola precisava considerar novos modelos de interação entre professor e alunos e a fim de tornar a aprendizagem significativa.

3.Cotidiano das aulas remotas emergenciais: presença do corpo

Na aula presencial, a presença física cria um modo de interação, pois o corpo comunica (WEIL, TOMPAKOW, 1986). Por mais que a aula esteja centrada nos

conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem envolve sociabilidades, cujos gestos constroem as afetividades.

Le Breton explica que

o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal. (LE BRETON, 2012, p.7).

Ou seja, a interação ocorre por meio da voz, da escrita e também dos gestos. O professor observa os alunos, os lugares que ocupam e os grupos que se formam ao longo da convivência. Além disso, as fisionomias e as expressões faciais podem revelar estados emocionais e muitas vezes são captados pelos docentes. Ou seja, a movimentação na sala de aula aciona a percepção subjetiva do outro. Lemos o outro (FREIRE, 1996, 1988). Além disso, segundo Santaella,

Cada um de nós é um corpo e fenomenologicamente experimentamos seus estados todos os dias, por exemplo, na dor, no prazer, na fome, na excitação sexual, na fadiga e na doença. Olhamos para nós mesmos no espelho e para os outros e vemos entidades com fronteiras definidas a que chamamos de corpos” (SANTAELLA, 2004, p.10).

Nas aulas remotas emergenciais, abrir a câmera significa recuperar os gestos e as emocionalidades do outro. Não foi à toa que circulou nas redes sociais, em 2020, uma campanha de conscientização para estimular a presença e participação dos alunos: “Não deixe o professor sozinho. Ligue a câmera, participe, mostre que você está ali com ele e por ele. É uma questão de educação e empatia”. A mensagem revela o sentimento de solidão do professor, durante as aulas remotas, na medida em que não vê os alunos, cujos avatares estáticos (fotos ou outras imagens) impedem a leitura que os professores normalmente fazem dos alunos na sala de aula, a fim de reconhecer também pelos gestos o desenvolvimento do conteúdo. Mesmo sem palavras, as expressões podem trazer um *feedback* e resultar em interação.

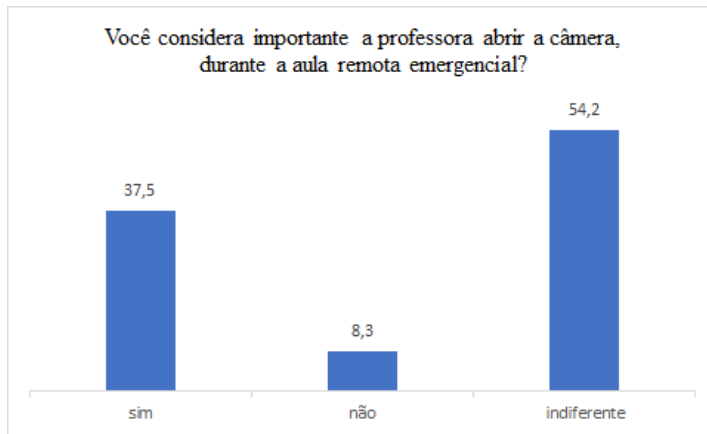
Ademais, a fala também vem acompanhada de gestos que acrescentam sentidos e percepções em relação ao outro, pois

a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAHKTIN, 2006, p.128).

Entretanto para os alunos, abrir a câmara não tem o mesmo sentido do que para o professor. No final do segundo semestre de 2020, foi disponibilizado um questionário para 72 alunos de uma instituição de ensino superior, da cidade de São Paulo, na disciplina

Língua Portuguesa, a fim de compreendermos a relação dos discentes com a visualização do professor e dos colegas da classe.

Gráfico 1- Abertura da câmera do professor



Fonte: ALMEIDA, NAGAMINI, 2021.

Conforme observamos no gráfico 1, boa parte dos/as alunos/as não considera relevante abrir a câmera, pois não sentem necessidade de ver o/a professor/a e enfatizam o compartilhamento dos conteúdos como fator mais importante para a aula, bem como a voz do/a professor/a. Somando as respostas “não” e “indiferente” temos 62,5%, número significativo para o fato de os/as alunos/as não solicitarem que a professora ministre a aula com a câmera aberta. Na fala dos/as alunos/as, as justificativas para as respostas negativas (8,3%) indicam que:

a) abrir a câmera carrega a plataforma e prejudica o áudio (“*Às vezes abrir a câmera carrega mais o sistema*”)

b) o professor é responsável (“*Não preciso que provem que estão do outro lado do Teams*”)

Já aqueles que responderam “indiferente” (54,2%) apresentaram as seguintes justificativas:

a) preferem que o professor compartilhe o conteúdo (“*Considero mais funcional para a aula que a tela do conteúdo seja compartilhada a ter câmera aberta*”; “*Acho mais importante visualizar um power point, como se fosse uma "lousa" ou algum compartilhamento de tela, para prender a atenção*”; “*Eu acredito que o mais importante seja compartilhar a tela com o conteúdo. Eu assisto e faço todas as aulas e atividades pelo celular, a imagem da professora é tão pequena que chega a ser indiferente*”).

b) ouvir o professor é mais importante (“*O importante é a fala*”; “*O que importa na minha opinião é o áudio*”; “*Tem professores que conseguem falar muito bem, não precisando necessariamente abrir a câmera.*”)

Para outros alunos/as (37,5%), porém, ver o professor não é apenas uma questão da corporificação, pois aciona sociabilidades:

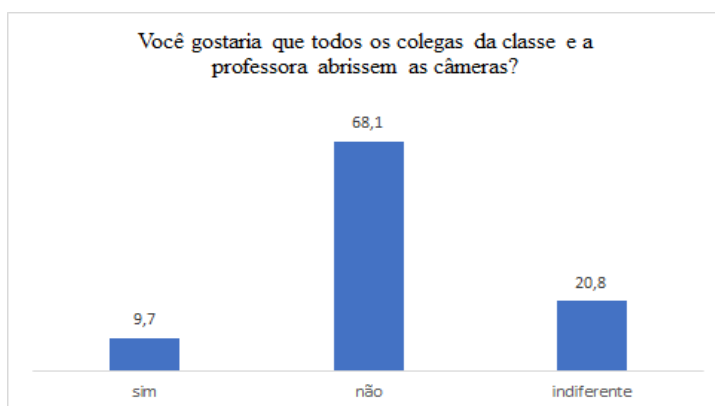
a) humaniza a aula (“*É bom ver o rosto da professora enquanto ela explica o conteúdo, se não acaba ficando algo muito robótico.*”; “*Com a câmera aberta não parece que é uma máquina falando*”; “*A expressão facial ajuda a manter o foco e a figura humana é importante*”).

b) prende a atenção (“*É muito dispersivo quando temos aula só de som. Eu sou mais visual, então quando temos uma aula só de som, sem imagem associada, minha concentração fica prejudicada e eu disperso facilmente*”; “*Considero que é mais fácil para prestar atenção no conteúdo*”).

c) aproxima alunos/as e professor (“*A apresentação da professora diante da câmera ajuda na aproximação e diminui o impacto causado pela pandemia com relação ao contato social*”; “*Parece mais pessoal você olhar para o professor*”; “*Acredito que com isso cria-se uma proximidade entre alunos e professores, algo perdido devido à pandemia de Covid -19*”).

Mesmo em relação aos colegas, a visualização não é necessária para recriar o ambiente das aulas presenciais, já que 68, 1% dos/as alunos/as responderam negativamente (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Abertura da câmera por todos os presentes na aula remota



Fonte: ALMEIDA, NAGAMINI, 2021.

Para eles/as, é preferível manter a câmera fechada para não sobrecarregar a plataforma (*“Porque se todos abrirem as câmeras interferirá na qualidade da transmissão”*; *“Uma pessoa abrindo a câmera já parece consumir muito da plataforma, caso esta tivesse uma estrutura melhor, aí sim seria legal todos os alunos abrirem a câmera; com as câmeras de todos ligadas também pode causar uma queda na internet, vários alunos já sofrem com internet lenta, e isso pode prejudicar ainda mais”*) e não causar constrangimento (*“Muitas pessoas não se sentem confortável para fazê-lo, não só por perder o foco principal que é a aula como também por estarem mais confortáveis em vestimentas fora do uso cotidiano”*; *“Seria desconfortável e poderiam acontecer muitos acidentes de “invasores” na tela”*; *“Prefiro que a câmera dos alunos permaneça desligada, muitos de nós não temos um lugar na casa que esteja bom para ter aulas e acredito que sempre vai haver imprevistos”*).

Além disso, nem todos possuem câmera (*“Nem todos tem acesso à câmera”*; *“Porque muitas vezes a pessoa pode não ter uma câmera boa, além de o uso da câmera não interferir no andamento da aula”*; *“Nem todos teriam a câmera para ligar”*) e quem só possui o celular enfrenta limitações no acesso às ferramentas (*“Quem usa o Teams no celular precisará manter o celular apoiado em algum lugar ou segurar o celular de uma forma que o rosto seja exibido, dificultando a realização de alguma atividade, como um formulário”*; *“Quem acompanha pelo celular fica complicado”*).

A abertura ou não da câmera é indiferente para 20,8% dos alunos. Eles/as alegam que depende do momento, do conteúdo e da dinâmica proposta para a aula (*“Depende da dinâmica e da metodologia que está sendo aplicada na aula, se for uma aula prática, seria interessante”*; *“Não é necessário abrir em todas as aulas. Apenas o professor pode abrir pra iniciar a aula, mas não vejo necessidade em manter a câmera aberta o tempo todo”*; *“Depende do momento. Não acho necessário toda aula, pois pode desviar a atenção, fora que puxa mais internet também, podendo prejudicar a conexão”*).

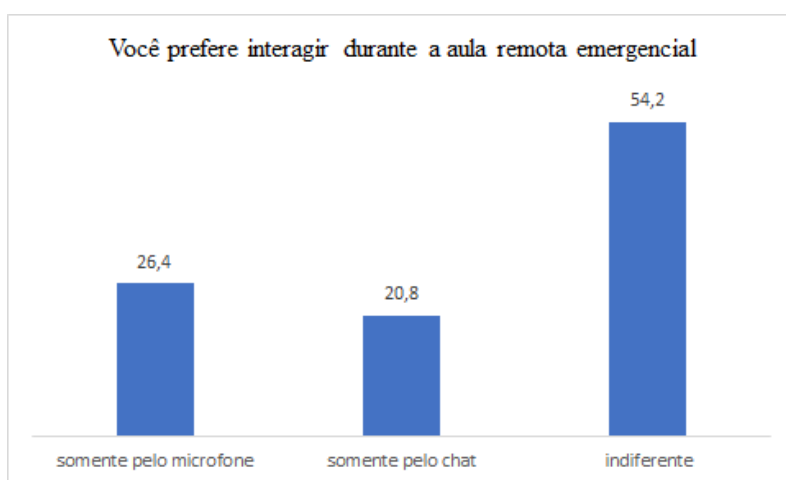
Embora em percentuais menores, 9,7% dos alunos/as gostariam que todos abrissem as câmeras para melhorar a interação e a participação dos/as colegas, recriando o ambiente das aulas presenciais (*“Acho que assim conseguimos uma aula mais dinâmica e parecida com as aulas em classe”*; *“Isso encoraja os alunos a falar mais. Muitos não falam nas aulas”*; *“Participações pontuais ajudam na interação! Ligar as câmeras em seminários ou pequenas apresentações foi uma boa ideia”*).

Evidentemente não desconsideramos a interação verbal. Na visão de Bakhtin,

toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor (BAHKTIN, 2006, p.117).

A palavra está presente no exercício da oralidade e da escrita, que fazem parte do cotidiano das aulas remotas, por isso perguntamos aos/às alunos/as a preferência sobre os modos de comunicação.

Gráfico 3 – Interação verbal nas aulas remotas



Fonte: ALMEIDA, NAGAMINI, 2021.

Observamos no gráfico 3 que, para a comunicação verbal, a oralidade (26,4%) supera, em pouco percentuais, a escrita (20,8%). De todo modo, para pouco mais da metade dos/as alunos/as (54,2%), a indicação de que são indiferentes revela o hábito de usar o microfone ou chat para a interação durante a aula remota, ou seja, sentem-se à vontade com a comunicação mediada pela tecnologia.

Destaque-se que, no cotidiano da disciplina de Língua Portuguesa, o foco é a linguagem verbal, cujas atividades enfatizam o desenvolvimento da competência linguística, porém reconhecemos a importância da imagem do professor e dos/as alunos/as, projetada na tela do computador, como uma maneira para construir a noção de pertencimento.

4. Aulas remotas na graduação e na pós: interação, professor/a, alunos/as e aparatos tecnológicos

Em outra instituição do interior de São Paulo, nos cursos de graduação e pós-graduação, os/as alunos/as também se expressaram acerca dos modos de interação nas aulas remotas emergenciais. Eles/as solicitaram, logo no início da pandemia, aulas síncronas que de imediato foram associadas a outros meios de interação.

Cabe lembrar que, durante esse processo, nós, professores, tivemos de nos reinventar e olhar para o outro com ainda mais cuidado. Percebemos a essencialidade de mais partilha e cooperação. Muitas vezes o cotidiano da universidade nos isola e nosso trabalho torna-se muito solitário. O distanciamento social nos separou ainda mais. Tivemos de criar alternativas para lidar com o novo cotidiano educacional imposto pela pandemia, a fim de trabalhar os conhecimentos específicos sob a égide de novos saberes pedagógicos e didáticos. Ao compartilharmos nossos saberes em rede, eles se ampliaram.

Na graduação, trabalhamos com a disciplina Língua Portuguesa em diferentes cursos, temos em média sete salas por semestre, algumas bem numerosas. O objetivo da disciplina é explorar a leitura e a produção de gêneros acadêmicos. Para os encontros síncronos, inicialmente, utilizamos diferentes plataformas com as quais fomos gradativamente aprendendo a lidar: Zoom, Google Meet e Microsoft Teams. Para as atividades assíncronas, fizemos uso de dispositivos técnicos disponibilizados pela Google, como Google Formulários e Documentoss e Classroom e do Espaço Virtual institucional (EVA).

Em vários momentos, desde o início até o momento presente, a interação com os/as alunos/as acabou por mesclar o público com o privado, pois, nós, professores/as, estivemos disponíveis *on-line* quase 24/7 (CRARY, 2016) nos diferentes aparatos técnicos: no EVA, no WhatsApp, nas aulas síncronas, nos e-mails e em outros diversos dispositivos já mencionados de que dispomos a fim de criar essa aproximação que o distanciamento social nos impingiu. Criamos um mural virtual, *Padlet*, onde os/as alunos/as puderam se apresentar uns aos outros e postar suas produções a fim de compartilhá-las com os/as colegas. Usamos os fóruns do EVA, que permitem visualização de produção uns dos outros, e o Google Documentos com a mesma finalidade. Nesse ponto, estabelecemos uma ruptura em relação à produção de trabalhos escritos feita no modo presencial que tem o próprio professor como único leitor. As produções ganharam caráter social – foram partilhadas. E, ao partilhá-las e ler as dos/das colegas, os/as alunos/as procuravam reorganizar e melhorar suas próprias produções antes mesmo que os orientássemos. Com isso, percebemos um cuidado muito maior na

elaboração dos trabalhos escritos ou verbo-visuais – no caso de mapas de conceituais ou apresentações em Power Point ou outros aplicativos.

Contudo, nessa trajetória, percebemos também uma certa dificuldade dos/as alunos/as em lidar com os diferentes aplicativos. Por exemplo, com o Word. Ou seja, notamos que muitos discentes não têm um “poder semiótico” consolidado como muito se propaga. Além da dificuldade na operacionalização de muitas dessas ferramentas, há um fator mais preocupante: sentimos que, por vezes, estão muito expostos nas redes por desconhecerem as transformações que elas operam em nossas relações pessoais e profissionais, ou seja, nas sociedades contemporâneas.

5. Algumas reflexões

Se considerarmos a perspectiva do aluno, a imagem do professor é uma representação construída socialmente. Os/as alunos/as projetam, de certa forma, o que esperam na mediação do professor no processo educativo (NAGAMINI, ALMEIDA, LUZ-CARVALHO, 2021), daí a importância da voz, do ritmo da fala e do encadeamento das ideias durante as aulas. Nesse sentido, no ensino remoto, o microfone é essencial para estabelecer a interação, em que o grupo de alunos projeta apenas uma imagem, a do professor.

Já o professor precisa desvendar o conjunto de alunos e compreender como cada um deles percebe a aula. No ensino remoto, isso é quase impossível, quando as turmas são grandes e os estudantes não interagem por meio do microfone ou chat. Ainda que seja possível determinar um perfil de alunos para os cursos, não se pode desconsiderar as individualidades, expressas pela voz e também pelos gestos, cujas movimentações e fisionomias espelham subjetividades. Essas individualidades acabam por ficarem ocultas com a falta de interação nas aulas síncronas, embora se revelem em suas produções. Nestas, por meio de recursos verbais (ou outros códigos) utilizados é possível notar o domínio ou não de habilidades de leitura e de escrita, de organização espacial ou mesmo de conhecimento da composição e do estilo de determinados gêneros.

De certo modo, percebemos que a interação no meio virtual permite construir diversas identidades para uma única pessoa, pois, segundo Jaguaribe,

tanto as imagens como os próprios diálogos narrados não têm porque corresponder a uma identidade fixa. Numa época em que cada vez mais somos fotografados, registrados em carteiras de identidade, passaportes, vasculhados

por aparelhos médicos, radiografados, a Internet instaura uma zona ambígua de identidade (JAGUARIBE, 2012, p.36).

Mesmo que uma foto seja postada no seu perfil na plataforma, o que rege a seleção da imagem é aquilo que o aluno pretende projetar de si mesmo no ambiente virtual pedagógico; há nesse sentido uma autorrepresentação (JAGARIBE, 2012), cuja subjetividade torna-se estática e artificial. Por isso, não ver o aluno causa inquietações no professor.

Percebemos, portanto, que a comunicação verbal, nesse sentido, precisa ser mais intensa para preencher a lacuna da ausência do corpo físico. Nesse sentido, estratégias que motivem os alunos a escrever ou falar, como debates, trabalho em grupo, contribuem para que a interação seja efetiva, bem como permitem que o aluno desenvolva diferentes competências multissemióticas.

Considerações finais

As interações no ensino remoto acontecem por meio de voz, gestos, imagens, *emojis* e *emoticons*, escrita a partir de diferentes vias: nas aulas síncronas, nos aplicativos de trocas de mensagens, nos ambientes virtuais de aprendizagem, etc.

Durante esse período de distanciamento social, tanto professores/as como alunos/as sentiram as dificuldades físicas e emocionais que o não compartilhamento do espaço físico escolar nos trouxe. O professor se sentiu sozinho em virtude de a maior parte dos alunos não ligarem a câmera. Os alunos se sentiram igualmente solitários, e isso foi percebido pela necessidade deles/as em entrar em contato fora dos momentos de aula síncrona. Porém, apesar da ausência do corpo físico, a interação verbal ocorreu, oralmente e na escrita; o que permitiu o desenvolvimento do conteúdo, ainda que se tenha perdido algo das sociabilidades e das afetividades.

O desafio do professor é, nesse sentido, recuperar as emocionalidades por meio da mediação (VYGOTSKY, 1998, 2004; ALMEIDA, 2021), reconhecendo outras formas de estar presente e de expressar sentimentos. Para isso, a maior parte dos aplicativos e plataformas contam com um conjunto de ícones, como os já mencionados *emojis* e *emoticons*, para expressar sentimentos e emoções, resgatando parte da individualidade dos alunos (NAGAMINI, 2017). Trata-se de uma linguagem adquirida na interação virtual e com a qual nossos/as alunos/as estão habituados devido ao uso frequente das redes sociais virtuais. Nas aulas remotas, podem exercer um papel estratégico para

instaurar afetividades, aproximar alunos e professor, eliminando a frieza de uma relação meramente virtual.

Concluimos que seja no ensino presencial, remoto, híbrido ou a distância, não é mais possível conceber a educação sem atentar para os vínculos que ela estabelece com os processos comunicativos, ou seja, como os dispositivos técnicos. Em pesquisa recente (CITELLI, 2021), relatos de docentes e discentes já destacavam a necessidade do estreitamento desses vínculos na organização do planejamento pedagógico. O período pandêmico evidenciou ainda mais essa urgência com as fragilidades enfrentadas por professores/as e alunos/as para darem continuidade aos estudos. Percebemos que ainda teremos um longo caminho a percorrer na pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. S. Vivências do projeto Letramento e Multiletramentos no Ensino Fundamental. *In*: GOUVÊA, L. G.; SILVA, R. M.; TRAVASSOS, T.; CUNHA, V. M. P. **A UNITAU na comunidade: relatos de práticas de extensão**. Taubaté: EdUnitau, 2021. E-BOOK.
- BACICH, L. **Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas**. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/>. Acesso em: 3 out.2020.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>.
- BAKHTIN, M. Interação verbal. *In*: Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CITELLI, A.(org.). **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares**. Ilhéus, BA: Editus, 2021.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, M.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- JAGUARIBE, B. Paixões virtuais: corpo, presença e ausência. *In*: VILLAÇA, N.; GÓES, F.; KOSOVSKI, E. (orgs). **Que corpo é esse? Novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Maud, 2012.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACHADO, D. P. **Educação a distância**: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Érica, 2015.

MORAIS, D. N. **Linguagem e Interação**: a comunicação em espaços virtuais de aprendizagem. Universidade de Taubaté, 2020, Curso Estratégias Pedagógicas para Educação Digital. Disponível na Plataforma EVA/UNITAU.

NAGAMINI, E. Linguagem na internet: diálogos nas atividades de leitura e de escrita. *In*: CITELLI, A. (org). **Comunicação e Educação. Os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo Paulinas, 2017.

NAGAMINI, E. ALMEIDA, M. C. S. Vozes cruzadas: discentes e docentes na relação com os meios de comunicação e as temporalidades. *In*: CITELLI, A.(org.). **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus, BA: Editus, 2021.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.8, n.1, p.112-123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/>. Acesso em: 2 set. 2020

RIBEIRO, A. “Professores de Limoeiro, no agreste de Pernambuco, estão usando o rádio para transmitir aulas a estudantes da rede estadual, durante a pandemia do novo corona vírus”. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/07/18/professores-adaptam-aulas-para-o-radio-para-ajudar-estudantes-que-nao-tem-acesso-a-internet.ghtml> . Acesso em: 4 out.2020.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação. Sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

TENENTE, L. “30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância”. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 4 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**.2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.