

Experiências de aprendizagem, contextos de ensino e processos de interação: pistas para a educação pós-pandêmica

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2022.20.2.22-36>

Kári Lúcia Forneck¹, Silvana Neumann Martins², Róger Sullivan Faleiro³, Carolina Taís Werlang⁴

Resumo: Este estudo buscou investigar as percepções de estudantes de pós-graduação acerca das práticas de ensino e aprendizagem em um componente curricular ministrado de forma remota, com encontros síncronos. Para tanto, foram analisadas respostas coletadas através de um questionário elaborado no *Google Forms*, disponibilizado ao final da realização das aulas aos vinte estudantes matriculados. Numa aproximação com a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), verificamos a emergência de três categorias de análise: experiências de aprendizagem; contextos de ensino; e processos de interação. A fim de tecermos as análises e ainda considerando os pressupostos metodológicos da ATD, ancoramos as reflexões em três bases conceituais, sendo elas: *metacognição, metodologias ativas e linguagem e interação*. Com base nessa interface, a análise desses dados apontou que a) mesmo em contexto digital, os estudantes experimentaram contextos de aprendizagem automonitorada; b) propostas metodológicas de ensino em contexto virtualizado são mais efetivas se partirem do pressuposto da aprendizagem ativa; e c) a interação síncrona é fundamental para fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que discussões e atividades em grupo oferecem outras perspectivas e experiências. Essas percepções podem contribuir para enriquecer os debates sobre a virtualização das aulas em contexto pós-pandêmico.

Palavras-chave: ensino virtualizado; metacognição; metodologias ativas; interação

Learning experiences, teaching contexts and interaction processes: clues for post-pandemic education

Abstract: This study aimed to investigate the perceptions of graduate students about teaching and learning practices in a curricular component taught remotely, with synchronous meetings. Therefore, responses collected through a questionnaire prepared in Google Forms, made available at the end of the classes to the twenty enrolled students, were analyzed. In an approximation with the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology, we verify the emergence of three categories of analysis: learning experiences; teaching contexts; and interaction processes. In order to undertake the analyzes and still considering the methodological assumptions of the ATD, we anchor the reflections in three conceptual bases, namely: metacognition, active methodologies and language and interaction. Based on this interface, the analysis of these data showed that a) even in a digital context, students experienced self-monitored learning contexts; b) methodological proposals for teaching in a virtualized context are more effective if they are based on the assumption of active learning; and c) synchronous interaction is essential to strengthen teaching and learning processes, since group discussions and activities offer other

¹ Docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: kari@univates.br

² Docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates. E-mail: smartins@univates.br

³ Mestre em Ensino (UNIVATES). E-mail: rsfaleiro@universo.univates.br

⁴ Graduada em Letras (UNIVATES). E-mail: carolina.werlang@universo.univates.br

perspectives and experiences. These insights can contribute to enrich the debates on the virtualization of classes in a post-pandemic context.

Key-words: virtualized teaching; metacognition; active methodologies; interaction

Introdução

Em razão do contexto sanitário emergente da pandemia Covid-19, fomos todos surpreendidos com medidas imediatas para conter a sua propagação entre os indivíduos. A educação, como ferramenta social, também foi afetada e não ficou à parte de todo esse cenário complexo (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, novas formas de ensinar tornaram-se necessárias (DOS SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020). Em vista disso, aulas virtualizadas acabaram se tornando, muitas vezes, a forma de manter vínculos de interação e de aprendizagem (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Este trabalho apresenta um conjunto de reflexões mobilizadas a partir de uma experiência de aprendizagem digital síncrona em tempo de aulas remotas, em razão da pandemia do Sars-Cov-2⁵. Portanto, as discussões suscitadas neste texto não se circunscrevem ao debate conceitual do ensino a distância *versus* ensino presencial, mas podem lançar luz aos caminhos que serão trilhados no contexto da educação pós-pandêmica. Assim, pretendemos responder à seguinte questão norteadora: quais são as percepções dos estudantes de pós-graduação acerca da experiência de aprendizagem em aulas virtualizadas no contexto de aulas remotas síncronas?

Intencionamos concretizar o objetivo desse estudo, qual seja, refletir acerca das experiências de alunos de pós-graduação em um contexto de aprendizagem virtualizada, a partir de uma experiência didática virtual concretizada no componente curricular de *Leitura, Escrita e Interpretação*, que integra os cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, RS. Esse componente curricular prevê a realização de práticas de ensino de leitura e de escrita para qualificação do próprio estudante, mas também para a qualificação de sua prática de ensino, seja ela em que área do conhecimento for. É importante destacar que o componente curricular em questão vinha sendo ministrado na modalidade presencial. No entanto, em razão do contexto pandêmico, sofreu uma adaptação e precisou ser ministrado de forma remota, por meio, essencialmente, de atividades

⁵ Este trabalho integra as ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa *O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos*, pesquisa essa financiada pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

síncronas, que ocorreram na plataforma Google Meet, nos dias e horários em que seriam ministradas as aulas presenciais. Portanto, a metodologia de ensino empregada nas aulas antes presenciais foi adaptada às aulas virtuais, com acréscimo de recursos virtuais e uso de ferramentas *online* para a realização das atividades.

A fim de explicar como se deu a concretização do estudo, a seguir explicam-se os procedimentos metodológicos adotados.

Metodologia:

Para conhecer as percepções dos alunos durante o desenvolvimento das aulas, em especial sobre a virtualização e o andamento das atividades no componente curricular na modalidade virtual, foi elaborado um questionário no *Google Forms* com o objetivo de conhecer os maiores desafios dos discentes e suas impressões em relação às metodologias propostas pelas professoras ministrantes. Ao final das aulas, os 20 (vinte) estudantes foram convidados a responder às questões presentes no formulário virtual, cuja elaboração foi motivada pelo objetivo de pesquisa do presente estudo. O questionário continha dez questões, as quais se dividiram em dois enfoques principais: a autoavaliação sobre seu próprio percurso de aprendizagem e a avaliação dos processos de ensino propostos pelas docentes do componente curricular. Antes de ter acesso às perguntas, os participantes tinham de ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para, assim, avançar para as próximas etapas e responder às dez questões, anonimamente.

Para tecer reflexões acerca das percepções dos estudantes, adotamos uma aproximação com a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013) como metodologia de categorização semântica das respostas dos participantes. A ATD consiste na elaboração de uma análise protagonizada por discursos, com a finalidade de desmembrar o conteúdo resultante dos materiais investigados pelos pesquisadores. Ou seja, todas as respostas coletadas foram desvinculadas das questões e agrupadas em blocos semânticos, que correspondem às categorias de análise, a fim de encontrar possíveis respostas à pergunta norteadora desse estudo (Quais são as percepções dos estudantes acerca da experiência de aprendizagem em aulas virtualizadas no contexto de pandemia?). E, decorrente dessa metodologia, emergiram três categorias: Categoria A - Experiências de aprendizagem; Categoria B - Contextos de ensino; Categoria C - Processos de interação.

A partir dessas categorias, seguindo os pressupostos da ATD, buscamos referencial teórico que desse suporte às análises. Encontramos os recortes conceituais advindos: a) dos estudos em metacognição (KATO, 2007; LEFFA, 1996), para explicar as percepções dos estudantes sobre suas experiências de aprendizagem; b) dos referenciais teóricos das metodologias ativas (BERBEL, 2011), para entender as percepções dos estudantes sobre os contextos de ensino; e c) de perspectivas discursivas da linguagem, tal como concebidas por Mikhail Bakhtin e revisitadas por Faraco (2009) e Pires (2002), para dar conta de explicar como os processos de interação foram percebidos pelos estudantes. Na próxima seção, apresentaremos esses referenciais entremeados pelos excertos advindos das respostas dos estudantes. Importante dizer que esses excertos serão apresentados neste texto, considerando a seguinte codificação: a letra E, para excerto, seguida de uma letra A, para a primeira categoria, B, para a segunda, e C, para a terceira, seguidas, ainda, de um número, a fim de facilitar a referência ao longo do texto. Além disso, os excertos estão sendo apresentados tal como redigidos por seus autores. A acurácia ortográfica e gramatical, portanto, não é variável de análise neste estudo.

Cabe destacar, porém, que temos clareza que essa tríade conceitual não parte das mesmas bases epistemológicas. Ainda assim, propusemos uma interface pouco convencional - pela aproximação desses referenciais teóricos - que nos ajudou a descrever e explicar uma experiência pedagógica, desenvolvida em contexto de aulas remotas. Por isso, valemo-nos do que sugere a Metateoria das Interfaces (CAMPOS, 2007), para desenhar aproximações possíveis respeitando as bases conceituais emergentes. E, por meio dela, finalizaremos as análises no entrecruzamento conceitual.

Feita a explanação introdutória e metodológica, a seguir apresentaremos os resultados entremeados pelas análises suscitadas a partir dos excertos advindos das respostas dos estudantes.

Resultados e discussão:

Experiências de aprendizagem

Em decorrência dos novos formatos de aula, uma das preocupações emergentes nesse contexto diz respeito às mudanças necessárias nas metodologias de ensino e aos impactos dessas mudanças nos processos de aprendizagem. Por conta disso, interessou-nos verificar como os

estudantes participantes das aulas avaliavam seu próprio percurso de aprendizagem, uma vez que estavam acostumados a experimentar vivências presenciais.

Pelas respostas dos estudantes, evidenciamos que as experiências com a leitura e a escrita e seus reflexos na aprendizagem foram as mais citadas pelos respondentes. Para eles, o contato com diversos textos tornou-se ferramenta facilitadora do aprendizado, uma vez que sinalizaram de forma positiva o fato de as professoras propiciarem a interação com diferentes gêneros textuais, como artigos, contos, crônicas e bulas, proposta essa pretendida na organização metodológica do componente curricular.

É o que se vê nos exemplos a seguir:

EA1: A dinâmica e as propostas da disciplina virtualizada foram favoráveis. Nos foi oportunizado diferentes leituras/gêneros que ampliaram a discussão e a reflexão acerca dos temas debatidos. O ensaio das diferentes escritas, me possibilitaram enxergar algumas dificuldades que tenho na realização da escrita, que por vezes não é coesa e não tem coerência. O desafio de refletir sobre a própria escrita, foi um desafio muito grande, pois essa me mostrou que tenho muito a aprimorar tanto na escrita quanto na interpretação das diferentes leituras.

EA2: A disciplina proporcionou vivenciar a experiência de novos elementos para a leitura e produção de textos além dos científicos.

No entender dos participantes, o contato com diferentes gêneros textuais implica, também, reflexão acerca de sua própria escrita, numa experiência automonitorada de aprendizagem: “[...] me possibilitaram enxergar algumas dificuldades que tenho na realização da escrita” (EA1). Além disso, evidenciamos que, na perspectiva dos estudantes, as atividades auxiliaram no aperfeiçoamento da compreensão leitora, assim como proporcionaram desenvolver novas habilidades de leitura. É o que se viu no EA1, por exemplo. Em linhas gerais, esse é o propósito do componente curricular no currículo do curso.

Mas o que estamos tentando argumentar aqui é que a virtualização das atividades pareceu não comprometer a concretização dos objetivos de aprendizagem pretendidos, sob o olhar dos estudantes e, além disso, pôde concretizar experiências de meta-aprendizagem, uma vez que suscitou a percepção consciente de seu percurso de aprendizagem.

Como apontam autores como Fadel, Bialik e Trilling (2017), a educação contemporânea requer habilidades que vão além do instrumental técnico das diferentes áreas do conhecimento. Além de responsabilidade, caráter, pensamento crítico e resiliência, é também necessário que se inclua em espaços pedagógicos o que conceituam como meta-learning, ou meta-aprendizagem. A meta-aprendizagem consiste no desenvolvimento da habilidade de tomar consciência de sua própria ação de aprender. Essa concepção fundamenta-se em outra – a metacognição (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). De um lado, então, temos princípios

que explicam como a mente processa a aprendizagem – a metacognição – e, de outro, vemos esses princípios promovendo implicações nos espaços pedagógicos – a meta-aprendizagem.

Os excertos abaixo ilustram essa compreensão de si, uma vez que evidenciam o automonitoramento da própria aprendizagem:

EA3: Maior preocupação em relação ao processo de leitura e escrita, considerando os recursos da coesão e da coerência.

EA4: As atividades de leitura, escuta, escrita reflexiva, me ajudaram a desenvolver habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente.

EA5: A disciplina proporcionou uma reflexão sobre a escrita da minha tese, e tem ajudado no momento das leituras dos textos, para a produção do trabalho.

Em outro viés, os estudos acerca dos processos de leitura e escrita em contextos virtuais tendem a se focar no argumento de que ler em contextos digitais não necessariamente difere da leitura em contextos analógicos (PEREIRA; DOS SANTOS, 2017; SOUZA; KENEDY, 2017). Já em relação à escrita, há estudos que focam na discussão acerca do desenvolvimento dos multiletramentos em contextos digitais. O artigo de Komesu (2013) é um exemplo desses estudos. Entretanto, o propósito do presente estudo não era avaliar o desempenho em leitura e em escrita em si, mas verificar em que medida, sob a ótica dos estudantes, a aprendizagem se manteve em ambientes digitais e, mesmo nesse contexto, habilidades metacognitivas se concretizaram nos percursos de aprendizagem. Também, os respondentes perceberam que, a partir das atividades propostas, aprenderam a olhar para textos com mais criticidade e de forma mais contextualizada.

E, mesmo quando alguma dificuldade foi apontada, como se vê em EA6 e EA7, a justificativa aparenta ser da mesma ordem das dificuldades de aulas em contextos presenciais.

EA6: A única coisa que dificultou foi a falta de tempo durante o dia, pois estou dando aulas virtualizadas, isso me impediu de me dedicar mais às leituras propostas.

EA7: Falta de tempo para leitura dos textos.

Parece-nos, portanto, que na visão dos estudantes a transposição da aula presencial para um contexto digital, aparentemente, não afetou as experiências de aprendizagem esperadas. E, como argumentamos, mesmo em contexto virtualizado, a meta-aprendizagem parece ter se concretizado, considerando as percepções dos estudantes.

No âmbito do processamento da linguagem, são os estudos de Kato (2007) e Leffa (1996) os precursores da interface entre metacognição e estudos sobre a aquisição e processamento da linguagem, em especial na esfera da leitura. Para Leffa (1996; 2015), por exemplo, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas de leitura implica desenvolver a habilidade de automonitorar-se. A leitura, numa perspectiva metacognitiva, ocorre quando o

leitor “[...] volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo” (LEFFA, 1996, p.46). Kato (2007), por sua vez, também argumenta que o automonitoramento é uma das maneiras de trazer para o plano da consciência o percurso a ser trilhado para a compreensão.

A metacognição envolve, portanto, (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão (“Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo”, “Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a ideia principal.”) e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (“Vou ter que reler este parágrafo”, “Essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário”) (LEFFA, 1996, p. 45).

Nesse viés, Flôres e Pereira (2012) defendem que é necessário alicerçar propostas de ensino fundadas na perspectiva de uma aprendizagem que dê conta de desenvolver habilidades metacognitivas, à medida que os estudantes possam desenvolver a consciência textual que decorre da capacidade de manter-se atento, de modo consciente, “[...] para a estrutura, a coerência e a coesão do texto, com apoio nos elementos fônicos, morfossintáticos, léxico-semânticos, pragmáticos e textuais” (FLÔRES; PEREIRA, 2012, p. 39).

Em alguma medida, portanto, as percepções dos estudantes reiteram a ideia de que se faz necessário oportunizar percursos de ensino que tornem os estudantes mais atentos às suas próprias aprendizagens e que sejam capazes de desenvolver autonomia e consciência sobre o que e como estão aprendendo, seja em contexto de aulas presenciais, seja em contexto de aulas virtualizadas.

Categoria B: Contextos de ensino

Durante as aulas, foram propostas atividades de leitura e compreensão textual a partir de pequenas reuniões de grupos de alunos amparadas pela plataforma *Google Meet*, com o objetivo de compartilhar conhecimentos e novas formas de leitura com os demais colegas, construindo o saber de forma ativa e cooperada, sem a constante intervenção do professor.

Nas perguntas pautadas no questionário em relação à metodologia desenvolvida pelas professoras, percebeu-se que os estudantes avaliaram de forma positiva os materiais utilizados durante as aulas, já que a escolha dos textos não se limitou apenas a gêneros acadêmicos e temas de ordem formal - gramática e ortografia, por exemplo -, o que proporcionou aos alunos conhecimentos com os quais, até então, não tinham interagido com tanta frequência.

EB1: O modo como as professoras da disciplina abordaram os contos e textos de forma dinâmica, e com constante uso de ferramentas e aplicativos que tornaram o ensino mais descontraído, participativo e eficaz.

EB2: Reconhecer o significado dessa disciplina em nossa aprendizagem, bem como a importância de reviver as grandes lições dos contos em nossas vidas adultas.

EB3: Disciplina bem ministrada e com temas atuais e de cunho crítico com olhar na modernidade.

EB4: Pensava que a disciplina seria voltada para a ortografia, sintaxe,...

Além disso, pontuaram que, por estarem participando de aulas virtualizadas, a prestatividade das docentes foi um fator indispensável para promover a interação com seus colegas e com os conteúdos trabalhados, o que auxiliou na dinamicidade das aulas.

EB5: Foi excelente, as professoras desenvolveram e aplicaram atividades por meio de inúmeras ferramentas virtuais, dinamizando as aulas.

EB6: Com o pleno domínio do assunto da aula, [as professoras] sabiam conduzir as discussões e as atividades com tranquilidade e maestria. Além do mais, foram perfeitas nas escolhas dos textos a serem discutidos e das estratégias de ensino adotadas nas aulas.

EB7: Foi excelente pois tem conhecimento e sabem muito bem gerenciar o tempo.

Como se percebe através dos excertos acima, a dinâmica das aulas foi potencializada a partir do uso de plataformas e de aplicativos a fim de promover maior interação dos alunos com os objetos de conhecimento. Por exemplo, usou-se a plataforma *Socrative* para responder a algumas questões e desmistificar alguns conceitos, sempre de forma anônima, como também a plataforma *Mentimeter* para apresentação de trabalhos e preenchimento de *quizzes*. Também, o software *Powerpoint* foi manipulado de modo integrado, a fim de desenvolver práticas multimodais, como a elaboração de ilustrações alusivas aos contos lidos, com o objetivo de promover materiais que buscam produzir predições aos seus possíveis leitores.

A pandemia da COVID-19 impôs a construção de um novo perfil para a educação, longe das tradicionais salas de aula e dos corriqueiros espaços físicos do ensino formal. A adoção do ensino remoto exigiu dos professores outras práticas, a fim de manter os estudantes envolvidos e ativos no processo de ensino e de aprendizagem, além de requisitar dos alunos maior protagonismo e autonomia. Nesse contexto de ausência física e de interação virtual, é necessário pensar em atividades que requeiram informações relevantes que unam os recursos individuais e coletivos para uma participação efetiva dos grupos (MORAN, 2015).

Assim, “estratégias de ensino centradas na participação dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2017, virtual), que já vinham sendo requeridas em contextos de educação a distância, ganharam maior espaço em um cenário em que o estudante se apresenta como o principal agente de sua aprendizagem. Ainda, nesse momento desafiador, tornou-se necessário que os estudantes participassem de práticas, mesmo que de forma virtual, que os fizessem refletir sobre formas de aprender distantes da sala de aula convencional (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Nesse ponto, as metodologias ativas configuram-se estratégias pedagógicas que puderam auxiliar no andamento das aulas em contexto remoto síncrono, pois “baseiam-se em

formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social” (BERBEL, 2011, p. 29). Além do mais, elas “concebem a educação como uma maneira de mostrar caminhos para a autonomia, a autodeterminação do aluno, pessoal e social” (DUTKEVICZ, 2016, p. 181), tornando-se extremamente necessárias em um mundo de constantes mudanças e desafios.

Dessa forma, acreditamos, a partir do que sugere Dutkevicz (2016), que os novos arranjos pedagógicos virtuais podem se fortalecer, por meio do uso de metodologias ativas de ensino já que possibilitam ações que promovem o protagonismo dos estudantes no processo de aprender, “[...] potencializa[m] as habilidades dos aprendizes e diversifica[m] a interação aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno” (DUTKEVICZ, 2016, p.184). E isso pode acontecer tanto em aulas presenciais, quanto em aulas virtualizadas.

Categoria C: Processos de interação

No campo da interação na e pela linguagem, assumimos neste estudo os pressupostos de uma constituição de identidades e de subjetividades por percursos interacionais que a própria linguagem oportuniza. O filólogo russo Mikhail Bakhtin, precursor do que mais tarde se concebeu como uma cultura do diálogo, tem sido, desde 1919, o ponto de partida desse recorte conceitual. Em seus estudos, ele discutia, entre tantos outros tópicos, a constituição do ser como um resultado da partilha de muitos outros indivíduos. Conforme o filósofo, inicialmente, essa constituição do ser estaria vinculada ao conceito de *heteroglossia dialogizada*, ou seja, os diferentes discursos proferidos por cada indivíduo estariam intrinsecamente ligados à sua interatividade anterior com outros seres e com outras informações por ele perpassadas. Nesse sentido, cada frase construída apresenta uma carga resultante de resquícios de outras vozes com as quais o indivíduo já interagiu. Conforme o teórico, todo e qualquer enunciado seria uma união de coisas já ditas, e, portanto, o discurso seria como um “entrecruzamento das múltiplas verdades sociais” (FARACO, 2009, p. 62).

Logo, esse sujeito dialógico apresenta-se como um resultado de interações seletivas que podem tornar-se relevantes e, conseqüentemente, tornam-se parte do sujeito a partir de suas ações de recusa e aceitação, de mistura do que já o integra, de “convergências e divergências, de harmonia e de conflitos” (FARACO, 2009, p. 84). Por isso, em uma sala de aula, consideram-se três cargas discursivas: o professor, o aluno e o outro aluno. A partir dessa tríade, pode-se considerar que cada um desses sujeitos produz uma potência dialógica em relação aos outros.

Sob essa perspectiva, tanto o aluno aprende com o discurso do professor, e vice-versa, quanto os alunos aprendem com seus próprios discursos, através da interação entre eles.

Nesse sentido, identifica-se o desenvolvimento do ser como um apanhado de vozes (FARACO, 2009) com as quais ele tem contato ao longo de sua vida. Portanto, a representação do conhecimento pelo discurso

[...] não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos (BARROS, 2005, p. 32).

Muitas das respostas dos estudantes, sujeitos deste estudo, avaliaram de forma positiva as possibilidades de trabalhos em grupos e de discussões coletivas no decorrer das aulas, as quais proporcionaram debates entre os estudantes e, conseqüentemente, o aprendizado com o outro.

EC1: Acredito que o debate em grupo, na forma de seminário contribuiu muito para o meu desempenho nas atividades propostas, pois a fala dos colegas era potente e aprendi muito com eles. Realizei todas as leituras propostas em aula, porém confesso que algumas não compreendi com precisão no primeiro ato da leitura, mas durante as discussões das mesmas, conforme os colegas foram se manifestando, as dúvidas e as incertezas sobre os temas foram sendo sanadas. Consegui realizar diversas anotações, as quais eu retomei ao decorrer das aulas, que facilitam a minha compreensão sobre o assunto. Creio que o relato e a troca de informações a respeito da prática e vivência dos colegas, contribui muito para a compreensão dos conteúdos propostos na disciplina. (grifos nossos)

A partir do que se vê no EC1, é possível argumentar uma posição de defesa de práticas de ensino que, mesmo em contexto virtualizado, prevejam experiências de interação e de diálogo entre os estudantes.

No contexto deste estudo, essa ideia reforça também a importância da descentralização do professor como principal agente no processo de aprendizagem. Isso porque outras vozes, além da do docente, contribuem, também, para que identidades se concretizem em contextos virtualizados. Essa concepção é ratificada pelos alunos, ao assegurarem que muitas de suas dúvidas e incertezas, referentes aos conteúdos trabalhados no componente curricular, foram sanadas com a participação dos colegas durante as aulas, como se viu no EC1 e como se vê nos excertos que seguem, que apresentam elementos positivos, na visão dos estudantes, acerca de suas experiências em contexto de aula virtualizada:

EC2: Maior interatividade durante o processo de aprendizagem com a disciplina.

EC3: A leitura prévia dos textos; as interações com as professoras e os colegas no transcurso das aulas e com os colegas nos momentos anteriores e posteriores às aulas.

Uma outra constatação importante é que contextos de interação digital estreitam distâncias de um lado, como se vê no *EC4: Os trabalhos em grupos de diferentes regiões, através da tecnologia ficamos mais próximos, mesmo distantes geograficamente*. Por outro lado, os respondentes também afirmaram que a interatividade proporcionada durante as atividades em grupo ocasionou momentos de estresse, uma vez que nem todos os integrantes da equipe participavam com a mesma sincronia. Entretanto, não se pode dizer que essa seja uma dificuldade exclusiva aos ambientes virtuais de aprendizagem:

EC5: [...] falta de sincronismo com alguns integrantes dos grupos constituídos durante a disciplina.

Além disso, evidenciamos que, mesmo que os alunos integrem uma turma de pós-graduação, o que pressupõe sujeitos com maior experiência na condição de estudante, alguns deles ainda se sentem inseguros e desconfortáveis quando se torna necessário o uso do microfone ou da câmera:

EC6: Acredito que seja o fato de não gostar de expor minha imagem e aparecer nas aulas. Na maioria das vezes deixava a câmera desligada, o que pode ter passado a impressão de que não estava interessada, realizando as atividades e prestando atenção nas discussões.

EC7: Acredito que devido as aulas terem sido virtualizadas, apesar delas terem possibilitado fazer trocas constantes e significativas a respeito dos temas aprendido e discutidos em aula, o contato presencial com as professoras e colegas, além de ser mais afetuoso, teria sido mais proveitoso. Eu prefiro esse contato, me deixa mais segura.

Percebe-se, em contextos virtualizados, que o uso do microfone e da câmera é potencializador para a interação entre os alunos e com o professor. No entanto, alguns estudantes estiveram relutantes em expor sua imagem ou falar pelo microfone, limitando-se, dessa forma, a participar das discussões pelo *chat*.

Emerge dessas situações a percepção de que uma visão interacional da linguagem sempre irá pressupor a concepção da própria língua como uma prática social. E, pelo uso da língua em práticas discursivas, que as diferentes identidades se constituirão. Conforme Pires (2002), numa perspectiva bakhtiniana:

Tudo o que me diz respeito vem-me do mundo exterior por meio da palavra do outro. Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo (PIRES, 2002, p. 39).

Assim, é pelas relações com outros indivíduos que o próprio homem se constitui como tal, numa relação cotidiana viva e, portanto, interacional. Como Pires (2002) sugere, a constituição da identidade se dá por um movimento em direção ao outro, “reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura” (PIRES, 2002, p. 40). E essa ligação se dá pela linguagem.

Seria a virtualização das aulas um fator dificultador dessa inter-relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem? A ausência da presencialidade compromete a concretização de experiências de interação e de construção intersubjetiva na e pela linguagem? Em nosso entender, apesar das dificuldades da virtualização, não.

Entretanto, importante destacar um outro aspecto que tangenciou as análises: o acesso à internet. Ainda que dificuldades de conexão impliquem muitas dificuldades no acompanhamento das atividades, não temos como tecer profundas análises a respeito. Destacamos, apenas, que entendemos que aluno sem conexão em aula virtual é aluno ausente, e aluno ausente não interage e, portanto, não aprende do mesmo modo. O acesso à internet deveria ser pauta de políticas públicas, em especial em vista do que vivemos no contexto da pandemia, porque, como aponta o documento elaborado pela OCDE em parceria com a Escola de Educação de Harvard, já em março de 2020, estudantes sem conectividade apresentavam muitas limitações em seus percursos de aprendizagem e essa, certamente, deveria ser uma escolha política dos países.

Os estudantes também pautaram essa questão como dificuldade em seu percurso de aprendizagem:

EC8: O fato da internet algumas vezes não colaborar, isso fez com que perdesse algumas partes das aulas.

EC9: A baixa qualidade da conectividade

EC10: Oscilação da internet

EC11: A precariedade do sinal de internet no município onde resido dificultou o desenvolvimento das atividades, no entanto, apesar dessa dificuldade consegui, com muita insistência, interagir virtualmente nas atividades e submetê-las na plataforma educacional.

Percebe-se, a partir das afirmações dos alunos, que nem todos possuem os recursos necessários para acessar as aulas e até entregar tarefas que são propostas ao longo das aulas. A partir das implicações citadas acima, frente a esse cenário, ressalta-se a importância dos professores em compreender tais dificuldades e manter o máximo de diálogo com seus alunos para diminuir as consequências da ausência de recursos básicos para o contexto de aulas remotas.

Diante dos cuidados e restrições impostos durante a pandemia da Covid-19, surgiu a necessidade de docentes e discentes se adaptarem a espaços virtuais de ensino e de aprendizagem, com os quais nem todos estavam habituados. Este trabalho teve por objetivo perceber as experiências e dificuldades identificadas por estudantes de pós-graduação durante o período de virtualização das aulas.

Verificamos que, em relação às experiências de aprendizagem, os alunos compreendem que o uso de tecnologias digitais se configura uma das estratégias possíveis para a interação entre professores e alunos e entre seus pares e percebem que, nesta modalidade de ensino, algumas dificuldades encontradas não são consequência do contexto de aulas virtuais.

No que se refere ao contexto de ensino, os discentes evidenciam a importância do papel das professoras na dinâmica das aulas, pois além de compartilharem conhecimentos, foram responsáveis pela realização das atividades, assim como pela condução da participação dos alunos - todos esses processos foram potencializados pelo uso de plataformas e aplicativos digitais.

Quanto à interação, os estudantes reconhecem ser uma forma de fortalecer os momentos de ensino e aprendizagem, uma vez que, quando realizam discussões e atividades em grupo também conhecem outras perspectivas e experiências ainda não vividas. Nessas ocasiões, os alunos são protagonistas do seu próprio saber, o que remete à descentralização do professor como o principal agente dos processos de ensino e de aprendizagem, tornando-se uma voz no meio de tantas outras.

Considerações Finais

Considerando o percurso analítico que propusemos, há três aspectos importantes que emergiram das respostas dos estudantes: como os estudantes automonitoram sua aprendizagem, como o ensino em contexto virtualizado pode ser potencializado, como se mantém a interação sem a presencialidade. Por meio de um exercício analítico pouco convencional (CAMPOS, 2007), selecionamos abordagens teóricas que partem de fundamentos epistemológicos distintos para construir um objeto de análise complexo: concepções de meta-aprendizagem e metacognição para explicar as percepções dos estudantes sobre seu percurso de aprendizagem; concepções sobre metodologias ativas para explicar as percepções dos estudantes sobre os modos a partir dos quais se pode manter um ensino ativo em contexto virtualizado; e concepções sobre linguagem e interação para nos ajudar a entender a importância, na percepção dos estudantes, da manutenção de situações de interação na constituição dos sujeitos aprendizes.

Evidentemente, entendemos que essa complexa composição analítica sobre a experiência vivenciada em um componente curricular que ocorreu durante a realização de aulas remotas em função da pandemia não produz conclusões definitivas acerca das relações entre as professoras e os estudantes, mas pode indicar algumas pistas para escolhas pedagógicas em contextos pós-pandêmicos. O afastamento físico não necessariamente compromete a

aprendizagem em si, uma vez que evidenciamos a concretização de contextos de meta-aprendizagem, por meio de metodologias ativas que resultaram na interação entre os sujeitos envolvidos. Entendemos, portanto, que o debate acerca da virtualização ou não das aulas, inclusive em contextos pós-pandêmicos deve perpassar os aspectos emergentes do presente estudo: a) parece ser fundamental que os estudantes vivenciem experiências de aprendizagem que promovam a percepção de seus próprios processos e modos de aprender; b) parece ser fundamental que as aulas se valham de experiências ativas – digitais ou não –, que mobilizem diferentes formas de acesso ao conhecimento; c) parece ser fundamental que haja interação síncrona entre estudantes e professores, para a constituição de contextos de aprendizagem dialógica, porque se aprende pela interação, seja ela presencial ou virtual.

Referências

- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2005.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, 2011, p. 25-40.
- CAMPOS, J. The sciences of language: communication, cognition and computation. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. (Org.). *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 273-304.
- COUTO, E. S.; COUTO E. S; CRUZ, I. de M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 2020, p. 200–217.
- DUTKEVICZ, N. J. Metodologias ativas: construindo o conhecimento com significado. In: GASTARDELLI, Gustavo. *Metodologias ativas: Desafios para uma educação disruptiva*. Propale: Porto Alegre, 2016, p. 179-193.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. *Four-dimensional education: The competence learner need to succeed*. The Center for Curriculum Redesign: Boston, 2015.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- FLÔRES, O. C.; PEREIRA, V. W. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. *Lingvarvm arena*. vol. 3, 2012, p.75 - 87.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOMESU, F. Concepção(ões) de texto em contexto de EaD semipresencial. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, n. 1, 2013, p. 305-333.
- LEFFA, V. J. *Leitura, Compreensão e Metacognição*. In.: PEREIRA, V. W. et al. (org.). *Compreensão e processamento da leitura: uma visão psicolinguística [Audiobook]*. – Dados

- Eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <<https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/Ebooks//audio/cpl/>>. Acesso em 28 jun. 2019.
- LEFFA, V. J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, 2015, p. 15-33.
- MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, São Paulo, n. 34, 2020, p. 351-364.
- PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. Observatório Socioeconômico da Covid-19, 2020 Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. dos. Tecnologia virtual e tecnologia não virtual na escola: um estudo sobre estratégias de leitura - uso e consciência linguística. Traslaciones - Revista Latinoamericana de Lectura e Escritura, v. 4 (8), 2017, p. 12-41.
- PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação. Organon - Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 16, 2002, n. 32-33.
- DOS SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, 2020, p. 01-15.
- SOUZA, J. A. da S. de; KENEDY, E. A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística. Soletas - Revista, n. 33, 2017, p. 189-210.

Submissão: 25/07/2022. **Aprovação:** 18/09/2022. **Publicação:** 24/09/2022.