

A cultura da distância na aprendizagem de língua estrangeira: como evitar o distanciamento social? / *Distant Culture in Foreign Language Learning: How to Avoid Social Distancing?*

*Irina Klimova**
*Nina Kozlovtsseva***
*Natalia Tolstova****

RESUMO

O artigo trata de algumas questões da aprendizagem a distância de línguas estrangeiras, cuja urgência foi provocada pela pandemia da covid-19, o que levou à rápida transição da maioria das universidades russas para um formato de ensino a distância. O artigo discute oportunidades e dificuldades encontradas durante a transição. Um dos principais problemas é o aumento da distância social entre o professor e o aluno, causada pela falta de copresença nas aulas de línguas estrangeiras *online*, que se distinguem pela sua comunicação e orientação prática. O artigo descreve possíveis maneiras de contrabalançar esse problema.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Aprendizagem a distância; Distância social; Língua estrangeira; Copresença

ABSTRACT

The article deals with the issues of distance learning in foreign languages. The urgency of which was aroused by the covid-19 pandemic led to the rapid transition of most Russian universities to a distance learning format. The article discusses the opportunities and difficulties encountered during the transition. One of the main problems is the increase of social distancing between teacher and students, caused by the lack of co-presence in the online foreign language classes, which are known by their communication and practical orientation. The article outlines possible ways to counterbalance this problem.

KEYWORDS: *Pandemic; Distance Learning; Social Distancing; Foreign Language; Co-presence*

*Finánssovii universitiét pri Pravíteilstve Rossíiskoi Federátsii, Moscow, Russia. [Universidade de Finanças do Governo da Federação Russa, Moscou, Rússia]; <https://orcid.org/0000-0001-5142-1890>; IKlimova@mail.ru

** Finánssovii universitiét pri Pravíteilstve Rossíiskoi Federátsii, Moscow, Russia [Universidade de Finanças do Governo da Federação Russa, Moscou, Rússia]; <https://orcid.org/0000-0002-2323-0752>; nina_kozlovtsseva@mail.ru

*** Finánssovii universitiét pri Pravíteilstve Rossíiskoi Federátsii, Moscow, Russia [Universidade de Finanças do Governo da Federação Russa, Moscou, Rússia]; <https://orcid.org/0000-0003-4062-0063>; tolstova.natalia@mail.ru

Introdução

Em 2020, teve início uma nova época não só na história mundial, mas também na educação. Uma transferência urgente para o ensino a distância atingiu a todos: tanto professores, quanto estudantes. E, apesar de discussões sobre a transformação da sociedade digital já estarem sendo feitas há mais de uma década, o mundo não estava preparado para o “distanciamento”.

A ideia de ensino a distância não é nova. Ainda em meados do século XVIII surgiu o chamado “ensino por correspondência” (ou seja, ensino pelo correio). Com o desenvolvimento de meios tecnológicos de ensino e de possibilidades técnicas relacionadas, desenvolveram-se também canais para essa educação (do uso do rádio e da televisão a *sites* de internet com objetivos educativos).

Na Europa e nos Estados Unidos, pesquisas sobre ensino a distância e misto são realizadas desde meados do século passado. Na Rússia, é possível considerar como o início da “era a distância” a concepção e o desenvolvimento do sistema único de educação, a partir de 31 de maio de 1995¹.

O tema das tecnologias na educação a distância está presente em uma quantidade significativa de pesquisas científicas tanto no exterior quanto na Rússia (KEARSLEY, 2001; ANDREEV, 2003; GAVRIKOV, 2001; GERCHUNSKI, 1998; GOSPODARIK, 2000; MONSEVA, 2004; POLAT, 2007; KHUTORSKOI, 2007 e outros).

Os princípios teórico-metodológicos do ensino a distância foram expostos nos trabalhos de A. A. Andreev (2003), A. V. Solovov (2006), V. P. Tikhomirov (1998), S. A. Schennikov (2002) e outros. Além disso, existe uma grande quantidade de pesquisas que descrevem os princípios do ensino a distância em disciplinas concretas (GOSPODARIK, 2000; POLAT, 2007 etc.) ou em condições específicas (BATARCHEV, 1999 e outros).

No entanto, uma base científica importante de pesquisas não conseguiu preparar o sistema de educação para a passagem ao “distanciamento”, sobretudo o psicológico. A

¹ Kotsiéptsii sozdánii i razvítiia ednoi sistémy obrazovánii v Rossii (utverjdená postanovliéniiem Gossudárstvennogo komitétá Rossískoi Federátsii po vyschemu obrazonániu ot 31 maia 1995 g. №6) [A concepção da criação e do desenvolvimento do Sistema Único de Educação na Rússia (outorgado pelo Comitê Estatal da Federação Russa em Educação Superior)]. Disponível em: <http://www.dstu.edu.ru/ntb/sour/distobr.htm>. Acesso em: 05 set. 2020.

maioria dos estudantes e professores estava longe de compreender os princípios do ensino a distância, e, ademais, o próprio sistema educativo não tinha recursos técnicos suficientes para um funcionamento adequado em novas condições.

A partir de março de 2020, o sistema russo de educação passou pelas 5 etapas do modelo de E. Kiubler-Ross: da etapa da negação do “a distância” (“ele não é possível”), raiva (“nada funciona”), negociação (“posso dar aulas a distância para grupos pequenos, mas não para grandes”), depressão (“o ensino a distância é uma perda de tempo”) até a aceitação (“há modos de trabalho a distância efetivos, é necessário apenas aprendê-los”).

Hoje é possível concluir que o sistema russo de educação aceitou a forma a distância como um fato natural e uma perspectiva de desenvolvimento, em especial no período de duração da pandemia. Entretanto, até o momento permanece aberto o tema da adaptação dessa forma de ensino às reais exigências da educação (sobretudo linguísticas, que se distinguem por sua prática orientada).

Como organizar o ensino “no distanciamento”, para evitar a distância social? Qual é a cultura da comunicação a distância e como prover uma comunicação internacional efetiva (que é o objetivo do ensino de qualquer língua estrangeira) no novo formato? O objetivo deste artigo é dar respostas a essas questões.

1 A distância: a experiência da educação russa superior no período da pandemia

Ao abordar as dificuldades da passagem para o ensino a distância na Rússia, observamos que, em uma perspectiva mundial generalizada, essa passagem não se viu livre de complexidades. Assim, segundo pesquisa de Barnes e Noble, 60% dos estudantes dos EUA estavam prontos para o ensino a distância, mas 77% desses estudantes, segundo pesquisa do College Reaction/Axions, consideram tal ensino pior do que o formato tradicional. Apenas aproximadamente 20 universidades da Grã-Bretanha estavam preparadas para a passagem ao *online*, informou Tim O’Chi (eminente especialista do país em ensino a distância) em entrevista ao *The Guardian*. De acordo com dados da pesquisa da University and College Union, mais de 20% dos egressos do ensino médio na Grã-Bretanha planejam adiar o ingresso na universidade no próximo ano, se, em setembro de 2020, as instituições de ensino superior não retornarem ao formato habitual. Estudantes indianos de colégios e universidades protestaram contra a realização de

exames *online* devido ao nível insuficiente de recursos técnicos e por não se sentirem prontos para as provas (não conseguiram assimilar o programa em volume suficiente). Segundo pesquisa da Universidade de Deli, 85% de um universo de mais de 50.000 estudantes dessa instituição de ensino superior não poderá participar de exames *online*².

Conforme observado acima, a existência de uma base de pesquisas científicas não auxiliou a passagem ao ensino a distância em uma primeira etapa também na Rússia. Isso se deve à rapidez da mudança. Quando os professores – antes disso não interessados ou pouco familiarizados com o tema – foram informados que, no dia seguinte, trabalhariam *online*, a primeira reação deles não poderia ser o estudo da literatura científica. Como consequência, as primeiras semanas e mesmo meses que se seguiram à passagem ao formato a distância foram de tentativas de uma simples transferência do material da sala de aula para conferências *online* virtuais. Somente algum tempo depois, os professores tiveram condições de trocar experiências.

Só após mais de meio ano de trabalho a distância, professores e estudantes russos descobriram seus pontos positivos e negativos. Abaixo, tentaremos traçar as linhas gerais da especificidade da cultura a distância, tanto em relação a suas vantagens, quanto a suas desvantagens, considerando ainda questões complementares.

- *Flexibilidade do ensino*. No que concerne aos pontos positivos do formato de ensino a distância, é necessário admitir que, na opinião dos estudantes, é possível planejar seu tempo e ter melhores resultados (53%) e até mesmo elevar habilidades de trabalho autônomo (52,5%). Contudo, para que isso se torne uma vantagem real, os estudantes devem ter determinadas habilidades e a compreensão dos princípios de auto-organização e de planejamento de tempo.
- *Eliminação do bloqueio psicológico*. Alguns professores observaram que parte dos estudantes, que durante as aulas presenciais normalmente preferiam não responder perguntas, esquivando-se, começou a participar de modo mais ativo nas aulas *online*, a envolver-se em diferentes discussões, pois esses alunos sentiram-se mais confortáveis do ponto de vista psicológico diante da tela de um *gadget* em casa e rodeados por objetos familiares³. Por outro lado, a comunicação a distância foi sentida como uma barreira por

² Educação a distância, 2020. RAEX. Disponível em: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020. Acesso em: 05 set. 2020.

³ Trúdnosti na distántsii [Dificuldades no ensino a distância]. *Kommersant*. Disponível em: <https://www.kommersant.ru/doc/4307297>. Acesso em: 06 set. 2020.

parte dos estudantes. Segundo dados analíticos, cerca de um terço dos graduandos de instituições de ensino superior sentiram-se desconfortáveis quando o professor pediu para ligarem a *webcam*. Além disso, 35% dos alunos sentiram dificuldade para fazer perguntas ao professor no ensino a distância. Conforme observação de pesquisadores, isso revela que a mudança de formato da comunicação verbal e não-verbal dos participantes do processo educativo entra em conflito com dificuldades específicas⁴.

- *Ausência de fronteiras*. Considera-se uma vantagem tradicional do ensino a distância a diminuição da distância (tanto temporal, quanto espacial) entre educador e educando. De modo factual, no contexto da educação superior russa, a questão da distância temporal é solucionada de modo totalmente convencional, uma vez que a grade horária das aulas é, como regra, formulada a partir do fuso horário de Moscou, sem a necessidade de considerar os fusos horários dos estudantes (em um mesmo grupo podem encontrar-se estudantes com diferenças de fuso de até 10 horas).

- *Necessidade apenas de acesso à internet para a educação*. Esse argumento levanta dois tipos de questões: primeira, da posição do professor, e segunda, da posição do estudante.

Para a garantia do processo educativo, exige-se do professor, além de acesso à internet, uma plataforma digital, que garanta o trabalho *online*, e material para as aulas, que agora não pode ser simplesmente retirado de manuais, mas precisa ser reformulado em função das exigências do formato de ensino a distância. De um modo global, isso demanda do professor contemporâneo a necessidade de dominar habilidades específicas, as quais lhe permitiriam garantir de modo efetivo o processo educativo.

Para o estudante, a questão premente é a autodisciplina: a presença de motivação para o estudo e uma concentração significativamente maior do que na sala de aula presencial. Aqui, é necessário fazer uma observação. Por um lado, os resultados de um experimento realizado em 2017-2018 por cientistas da Escola Superior de Economia juntamente com colegas americanos, tomando como exemplo disciplinas técnicas, apontam que a preparação *online* de estudantes do ensino superior não perde, em

⁴ Uróki “stress-testa”. Búsy v usloviiakh pandemii i póslie nee. Analitítcheskii doklád. Nasionálnyi issliékovatelskii Támskii gossudárstvennyi universitiét [Aulas “stress teste”. As instituições de Ensino superior nas condições da pandemia e depois dela. Apresentação analítica. Universidade Estatal Nacional de Pesquisa de Tomski]. Disponível em: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf. Acesso em: 17.10.2020.

efetividade, para a preparação *offline*⁵. Por outro lado, pesquisas conjuntas entre o Centro de Monitoramento Interior da Universidade Nacional de Pesquisa “Escola Superior de Economia” e o Instituto de Educação da Universidade Estatal de Tómski, que ocorreram em março-abril e em maio-junho de 2020, apontam que mais da metade dos estudantes pesquisados (65%) admitiram que o ensino em formato a distância é menos eficiente do que o tradicional⁶.

Nas condições da educação a distância, não é de pouca importância para os estudantes a questão da organização do lugar de trabalho (um computador bastante potente, uma mesa de trabalho, a ausência de fatores de distração etc.). Ademais, garantir acesso à internet não é uma tarefa fácil do ponto de vista técnico, uma vez que, em alguns países ou algumas regiões da Rússia, não há de fato uma internet estável ou suficientemente potente, e, em alguns países (por exemplo, na China e no Irã), recursos populares da internet necessários para a educação (*Skype, Zoom, Google classroom* e outros) são proibidos.

Segundo pesquisa com estudantes russos feita pela agência RAEX (de maio de 2020), a tecnologia (da conexão ruim até o baixo funcionamento do envio de documentos anexos) é um ponto frágil do sistema educativo na opinião de 58,1% dos estudantes (variando de 47,0% na capital até 71,2% nas regiões). Apenas 13,6% dos respondentes estavam satisfeitos com os recursos técnicos do sistema educativo⁷.

- *Economia*. A educação a distância deveria produzir uma economia não só de dinheiro, mas também de tempo. De fato, a economia nem sempre é garantida, pois pode haver a necessidade de comprar equipamentos mais potentes ou programas complementares.
- *Nível insuficiente de copresença (“co-presence”)* (GOODYEAR, 2006), de compromisso mútuo entre professor e estudante. Por um lado, esse problema surge relacionado à falta de necessidade de realização de um conjunto de ações para ir às aulas presenciais (por exemplo, chegar mais cedo, vestir-se, ir até a sala de aula etc.), e, por

⁵ Vyschee domáchnee. Natsionálnyi issliédovaleskii universitiét “Vyschaia chkóla ekonómiki” [Universidade Nacional de Pesquisa “Escola Superior de Economia”]. Disponível em: <https://ioe.hse.ru/news/356576166.html>. Acesso em: 20.09.2020 .

⁶ Oprós studiéntov rossiiskikh vúzov ob uslóviakh distantsiólnogo obutchiénia. *Natsionálnyi issliédovaleskii universitiét “Vysschaia chkóla ekonómiki”* [Pesquisa com estudantes de Instituições de Ensino Superior Russas sobre as condições do ensino a distância. Universidade Nacional de Pesquisa “Escola Superior de Economia”]. Disponível em: <https://cim.hse.ru/covidsurvey>. Acesso em: 11 set. 2020.

⁷ Distantsiólnoe obrazovánie [Educação a distância], 2020 год. RAEX. Disponível em: https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020. Acesso em: 05 set. 2020.

outro, da dificuldade de garantir um contato necessário (visual, auditivo, e às vezes até tátil). Esse aspecto diminui a consistência informativa da aula e o papel do interesse mútuo entre os participantes do processo educativo; torna mais lento ou até neutraliza o potencial de trocas comunicativas e de reação; e dificulta o surgimento de diálogos livres, não padronizados.

Pelos resultados da pesquisa realizada pela agência RAEX com estudantes russos em maio de 2020, 70,2% dos respondentes consideraram que o ensino a distância não equivale à comunicação presencial entre estudantes e professores, e 33,8% observaram que, nesse tipo de ensino, atividades laboratoriais, práticas e outras são insuficientes. Além disso, os respondentes observaram uma diminuição do interesse na comunicação com os professores (44,7% dos respondentes). Uma opinião oposta foi emitida por apenas 19,4% dos participantes da pesquisa.

A nosso ver, a falta de copresença é particularmente negativa para o ensino de línguas estrangeiras, que deve resultar no domínio de novos meios de comunicação e no conhecimento de outra cultura. Analisaremos mais detidamente essa questão na próxima seção do nosso artigo.

2 Copresença no ensino a distância: a especificidade da interação entre professor e estudantes

Por que a copresença tem uma importância especial no ensino de línguas estrangeiras? Conforme já foi abordado acima, a língua estrangeira não é apenas um meio real de comunicação, mas um fator de compreensão e de aproximação de pessoas de diferentes culturas, ou seja, da interação entre elas. A língua é o espelho da cultura, no qual se reflete não apenas o mundo real, não apenas as condições reais de sua vida, mas também a autoconsciência social do povo, sua mentalidade, seu caráter nacional, o modo de vida, as tradições, os hábitos, a moral, o sistema de valores, a percepção do mundo, a visão de mundo (TER-MINASSOVA, 2008).

Atualmente, a inclusão do diálogo de culturas no processo educativo é uma necessidade, uma vez que, sem a familiarização com a cultura e a mentalidade do país da língua estudada, não é possível um genuíno domínio da língua estrangeira.

Como é sabido, a metodologia do diálogo de culturas foi desenvolvida nos trabalhos de M. M. Bakhtin. Segundo ele, cada cultura vive apenas ao interrogar outra cultura:

Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. (...) Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2017, p.19)⁸.

O ensino também deve construir-se como diálogo, pois “só na comunicação, na interação do ser humano com o ser humano revela-se ainda ‘o ser humano no ser humano’, tanto para os outros, quanto para si próprio” (BAKHTIN, 1994, p.472)⁹. O ensino de língua estrangeira não se reduz a uma simples transmissão e a um simples procedimento de informações prontas. Ele exige copresença, na qual é construída de modo efetivo tanto a confiança, quanto as habilidades de interação entre aprendizes e professores (GOODYEAR, 2006).

A especificidade social e psicológica do ensino *online* é afetada, em muito, pela mudança da presença social (ou seja, o sentimento de participar de uma interação interpessoal, que permite perceber o parceiro da interação *online* como uma pessoa real) (SHORT, WILLIAMS, CHRISTIE, 1976) do professor e do estudante na situação de ensino. No contexto do ensino a distância, a presença social consiste na sensação de uma comunidade de sujeitos do processo educativo em uma interação por meio das tecnologias da internet (TU, McISSAC, 2002). Em relação a isso, apresenta-se como lógico que a limitação da presença social do professor e do estudante na situação de ensino *online* torna-se um fator de risco da diminuição da eficácia do processo educativo.

Como é possível neutralizar esse risco? De acordo com um conjunto de pesquisas, isso é possível graças às especificidades pessoais dos estudantes e, acima de tudo, às características do potencial de motivação deles (DE BARBA, KENNEDY, AINLEY, 2016).

⁸ BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p.09-20.

⁹ Texto ainda não publicado em português.

Assim, na pesquisa de Bassili (2008), mostra-se que a opinião dos estudantes sobre o ensino *online* depende do nível da motivação exterior deles, ao mesmo tempo que as estratégias motivacionais de controle sob autodidaxia ou ensino com professor contribuem para a escolha de aulas no formato da interação imediata com o professor ((BROOKER, 2018, CHO, M. H., HERON, 2015; DE BARBA, KENNEDY, AINLEY, 2016; MUILENBURG, BERGE, 2005).

Ademais, está estabelecido que a motivação dos estudantes nas condições do ensino a distância varia a depender da etapa de ensino. Segundo dados da pesquisa, no início do ensino *online*, quando se propõe uma assimilação autônoma de materiais de ensino, a motivação dos participantes está ligada de modo positivo ao letramento tecnológico deles e ao quanto eles consideram o curso relevante para si. Já na metade do curso, a motivação depende fundamentalmente da compreensão do papel do material estudado para a própria formação (KIM, FRICK, 2011).

Em pesquisa realizada com colegas, Y. Wang (2015) descobriu que estudantes concludentes do curso *online* estão interessados, em primeiro lugar, pelo conteúdo, enquanto aqueles que o abandonam sem finalizar estão orientados inicialmente na obtenção de uma experiência nova e no autodesenvolvimento (WANG, BAKER, 2015). O mesmo aplica-se para aulas em grupo (interação sincrônica) no formato *online*.

Parece que a falta da copresença está, em maior grau, ligada ao ensino de línguas estrangeiras em grupos de mais de 5 pessoas, o que corresponde à situação de aula em instituições de ensino superior.

Ao trabalhar em formato presencial, na sala de aula, o professor tem a possibilidade de observar os participantes e de considerar seu estado emocional. Desse modo, os estudantes podem localizar-se diferentemente no espaço: alguns preferem se sentar à frente, outros atrás. Semelhante localização dos participantes fornece determinadas informações ao professor. Ao avaliar essa informação, ele pode escolher uma ou outra tática comunicativa, a fim de que o processo educativo caminhe na direção necessária.

O que ocorre no ensino *online*? Mesmo quando há uma boa qualidade da conexão e o professor vê seu aluno, é difícil para ele perceber até os sinais mais evidentes que podem ser sentidos na comunicação pessoal, para que ele compreenda de modo mais rápido o participante. Ocorrem situações quando o professor não vê por completo seu

estudante: no lugar do rosto, há um avatar ou um quadrado negro. Então é difícil para o professor compreender e avaliar o nível de engajamento do participante no processo educativo. Essa é uma das manifestações da distância social no ensino *online*. Além disso, no contexto desse ensino, o estudante está rodeado de uma grande quantidade de fatores dispersivos, bem como ocorre uma diminuição da responsabilidade pela participação pessoal no processo educativo (a responsabilidade pela participação ativa e pela interação com o professor pode ser transferida para outros estudantes).

A “magia” da copresença tem mais chances de ser sustentada e sentida em aulas *online* com mini grupos (até 5 pessoas). Um conjunto de pesquisas mostrou que grupos pequenos são mais favoráveis à interação entre os participantes do processo educativo e até à união com o propósito de atingir objetivos comuns (AKCAOGLU, LEE, 2020). Nas aulas individuais, o professor, como regra, compreende facilmente o engajamento do estudante no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Isso está ligado à especificidade dessas aulas, nas quais o estudante compreende que trabalha *tête-à-tête* com o professor (não há para quem transferir a responsabilidade) e deve estar focado no curso.

Um fator não menos importante é a idade dos alunos. As pessoas de uma geração mais velha ou os “imigrantes digitais” (segundo definição de PRENSKY, 2020) são mais propensos a aulas presenciais tradicionais, pois as consideram mais eficazes. Já a “geração digital” dá preferência para estratégias interativas de ensino (SIMONDS, BROCK, 2014). Não surpreende que justamente essa categoria de alunos tenha interesse pelo estudo de línguas estrangeiras em diferentes *sites* sociais e, em particular, no Instagram. Os representantes dessa geração compõem o contingente fundamental de estudantes de instituições de ensino superior. Já as pessoas de uma geração mais velha, como regra, escolhem aulas individuais ou em pequenos grupos de cursos de línguas.

Dessa maneira, a copresença em aulas *online* é um dos componentes-chave da cultura do ensino a distância e uma das condições para o seu sucesso. Os aprendizes devem saber que o professor dá atenção a eles e acompanha a sua participação no processo educativo. Em relação a isso, queremos fazer uma citação que comumente atribuem a Benjamin Franklin: “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn” [“Fale-me e eu esquecerei. Ensine-me e eu lembrarei. Envolve-me e eu aprenderei”]. A seguir, abordaremos as maneiras de evitar o distanciamento social e de

elevar o nível de copresença e coparticipação nas aulas de língua estrangeira no contexto a distância.

3 Métodos e procedimentos para elevar o nível de copresença nas aulas *online* de língua estrangeira no contexto a distância

Sem dúvida, a elevação do nível de copresença nas aulas *online* é um desafio para os professores. No contexto do trabalho no “distanciamento”, o professor tem que compreender e aceitar que o ensino *online* não é um simples canal de interação com os estudantes, mas que ele trabalha, em seu fundamento, com outras regras e possui uma cultura de comunicação totalmente outra. Em um primeiro momento, pode parecer que a composição da aula *online* em língua estrangeira pouco se diferencia da presencial. Contudo, em razão da especificidade da interação *online*, são mudados o conteúdo e a significação dos componentes da aula. Em outras palavras, não é suficiente transformar de modo mecânico mesmo o material metodologicamente regular da forma tradicional de ensino para o formato *online*, com o propósito de organizar uma aula *online* eficaz.

Descobertas e procedimentos metodológicos que funcionam de modo perfeito no ensino tradicional podem ser totalmente inadequados para o ensino *online*. Portanto, na preparação de aulas *online* é preciso orientar-se pela psicologia e pelos princípios da interação *online*.

Nas condições do ensino a distância, é importante que o professor monitore constantemente a atenção e o interesse dos aprendizes, a fim de alcançar o efeito de copresença. Segundo esse princípio, o professor precisa planejar cuidadosamente o andamento das aulas e selecionar material demonstrativo adequado. Esse material deve seguir o conhecido *princípio da evidência*, que, no contexto atual, adquiriu uma nova significação.

De acordo com as palavras de Paul Martin Lester: “Estamos nos tornando uma sociedade mediada por imagens. Para muitos, a compreensão do mundo é atingida não por palavras, mas pela leitura de imagens” (LESTER, 2020)¹⁰. Obviamente, a exigência de que os materiais sejam evidentes no ensino a distância é bem superior do que a no tradicional, isto é, se a ausência de evidência no último pode ser compensada pela

¹⁰ No original: “We are becoming a visually mediated society. For many, understanding of the world is being accomplished, not through words, but by reading images” (LESTER, 2020).

gesticulação, por certas explicações do professor, pelo emprego de outros meios verbais, no ensino a distância, em que podem surgir dificuldades com a percepção auditiva da informação, o material-chave deve ser o mais breve possível, compreensível e exposto de modo evidente aos ouvintes. Isso está ligado ao fato de que, estatisticamente, as pessoas hoje se lembram de 10% do que ouvem, 20% do que leem e 80% do que veem e fazem. Portanto, não basta simplesmente demonstrar o texto. A formatação visual da apresentação deve chamar a atenção para si, neutralizando fatores dispersivos externos que ocorrem com os ouvintes.

No planejamento das aulas *online*, é preciso lembrar-se da regra 90/20/4 (PIKE, 2020). Como norma, a aula em instituições de ensino superior dura uma hora e meia. No decorrer da aula, deve-se de preferência fazer blocos de vinte minutos para cada aspecto e a cada aproximadamente quatro minutos chamar a atenção dos estudantes, por exemplo, por meio de elementos de entretenimento, da mudança de atividade, da colocação de perguntas, da análise de exemplos etc. Por que de modo tão frequente? Considerando a ausência de contato visual com o professor e com os outros participantes do processo educativo, os estudantes estão propensos a desviar a atenção da aula para algo que ocorre imediatamente com ou ao redor deles, em razão da grande quantidade de fatores dispersivos externos. Para que o participante esteja plenamente engajado no processo educativo, o professor deve, de modo mais frequente, dirigir-se a ele, empregando diferentes táticas e procedimentos.

Portanto, é necessário a *aprendizagem do ensino online*. Conforme observam pesquisadores americanos:

Muitos aprendizes adultos, que obtiveram educação fundamentalmente com base em aulas, não têm uma ideia intuitiva de interação e colaboração. No início, o aprendiz pode estar mais confortável em um papel de estudante passivo e necessitará de orientação e de oportunidade para se tornar mais envolvido no contexto de ensino online (CONRAD; DONALDSON, 2011, p.7)¹¹.

¹¹ No original: “interaction and collaboration is not intuitive to many adult learners who have been educated in a predominantly lecture-based environment. Initially, a learner may be more comfortable in a passive student role and will need guidance and the opportunity to become more involved in an online learning environment”.

Desde o início, a principal tarefa do professor é a construção de um processo de ensino baseado nos princípios do constante diálogo. Os estudantes devem compreender e estar sempre prontos à interação com o professor e com outros aprendizes. Para isso, recomenda-se não só o trabalho conectado permanentemente a microfones e câmeras, mas também mostrar aos estudantes que, a qualquer momento da aula, o professor pode interagir com eles, não só para a realização de alguma tarefa em curso, mas também para a comunicação espontânea ou comentários no processo de explicação do material. Quando compreendem os princípios de ensino e tomam consciência de que o professor pode, a qualquer momento, dirigir-se a eles, os estudantes concentram-se de modo mais intenso à aula e distraem-se menos.

Atualmente, existe uma enorme diversidade de tarefas direcionadas para o desenvolvimento de habilidades comunicativas. É claro que, em primeiro lugar, é possível mencionar certos exercícios interativos, tais como *icebreakers*, que estimulam e tornam confortável a interação entre os participantes do processo educativo, e *warmers*, direcionados à repetição de material trabalhado ou ao conhecimento de um tema novo.

Uma das opções desse tipo de tarefa são os diversos trabalhos com notícias (acessíveis para serem utilizados já a partir do nível A1 e superiores). As seguintes opções são possíveis:

- O professor exibe uma tela em que ele corre um *feed* real de notícias na língua estudada, durante 30-40 segundos (a velocidade depende do nível de domínio da língua). Durante isso, é solicitado aos estudantes que se lembrem da maior quantidade possível de informação. Em seguida, a exibição da tela é interrompida e os estudantes devem contar o que conseguiram ver e compreender. O professor desenvolve a discussão dos temas escolhidos, fazendo perguntas complementares e trazendo para a conversa todo o grupo.
- O professor propõe aos participantes a leitura de um ou alguns títulos autênticos de notícias. A tarefa dos estudantes é tentar adivinhar do que trata cada um dos artigos e dizer qual dos artigos eles gostariam de ler e por quê.
- O professor mostra uma imagem/fotografia com conteúdo inabitual (pode ser ligado a notícias atuais) e propõe a discussão sobre como e em quais situações foi possível tirar semelhante fotografia, ou seja, qual é a história por trás dela.
- O professor mostra na tela uma carta na língua estudada, talvez recebida por ele de um dos estudantes, e pede ajuda ao grupo para encontrar e corrigir os erros (o tema da carta

pode ser a conclusão de um tema anteriormente estudado ou estar ligado com o tema da aula em curso).

O princípio da comunicabilidade do ensino pode e deve ser estimulado também no contexto do trabalho autônomo dos estudantes. Por exemplo, como tarefa de casa, é possível pedir aos estudantes para prepararem uma gravação de um pequeno vídeo/áudio em pares ou minigrupos como conclusão do tema comunicativo estudado. Como finalização do estudo do tema “Relato sobre si, uma autoapresentação”, pode-se propor aos estudantes dividirem-se em pares e realizarem uma entrevista, depois de preparar de 5 a 10 questões e respostas, gravando o resultado em vídeo (nas condições do ensino a distância é possível gravar um vídeo em qualquer aplicativo para videoconferência). Uma tarefa desse tipo permite aos estudantes desenvolverem habilidades de uso da língua estudada fora da aula, imergi-los em uma situação comunicativa e garantir o treino de habilidades de compreensão oral e de fala em língua estrangeira.

Não é de menor importância para o estímulo da copresença nas aulas em língua estrangeira no contexto a distância a garantia de um *feedback* preciso aos destinatários. Conforme já foi mencionado na seção 1 deste artigo, mais de 44% dos estudantes russos, nas condições do ensino a distância, sentiram falta de comunicação com os professores. Ligado a isso, uma tarefa importante do professor é a garantia dos canais de interação com os participantes, concedendo de modo oportuno e completo um *feedback* sobre o progresso deles. Tais canais de comunicação podem ser um instrumento complementar, que favoreça o uso da língua estudada. A organização de *feedback* aos estudantes é possível de diferentes modos: por de meio de *messenger*, de diferentes tipos de agregadores (*Google classroom* e outros), consulta *online* etc. A qualidade dessa interação favorece, em muito, a eficácia da assimilação do material estudado e a formação de habilidades comunicativas necessárias à sua aplicação.

Ao observar o que foi acima abordado, o professor pode atingir a copresença, influenciando de modo positivo o resultado do processo de ensino de língua estrangeira. É justamente na criação da copresença que está a diferença entre um professor *online* e um professor *online* eficiente.

Conclusões

Como conclusão, queremos destacar os seguintes pontos:

- A pandemia tornou-se um verdadeiro “*stress test*” para o sistema de educação superior, pois nem todas as universidades russas estavam prontas para uma passagem extrema ao sistema a distância, em razão dos diferentes níveis de desenvolvimento da infraestrutura digital, da oferta de disciplinas sobre recursos educativos eletrônicos, e até do preparo dos professores para o uso de plataformas digitais e de serviços no processo educativo.
- O *lockdown* permitiu descobrir claramente as vantagens e desvantagens do ensino a distância. O ensino de línguas estrangeiras no “distanciamento” foi particularmente atingido pela falta da copresença em razão da distância física entre professores e estudantes.
- O risco de diminuição da efetividade do processo educativo pode ser neutralizado, em particular, graças às características do potencial de motivação dos aprendizes.
- Um conjunto de pesquisas existentes e até a experiência pessoal dos autores dos artigos mostraram que o mais difícil é, em aulas *online*, criar e sustentar a copresença em grupos grandes (mais de 5 pessoas).
- Neste artigo, foram apontados caminhos e modos fundamentais para a diminuição da distância social e a elevação do nível de copresença.
- Mesmo uma informação (texto, áudio, vídeo) criada com qualidade não é garantia de atingir aqueles objetivos que são colocados diante do professor de língua estrangeira. Não é de pouca importância conseguir a atenção dos aprendizes e despertar o interesse para a aula. Para isso, é necessário não apenas que o material pedagógico siga o princípio da evidência, que sofreu uma transformação ultimamente, mas ensinar aos estudantes o ensino *online*.

Segundo a opinião dos autores, a copresença é o que faz com que o ensino *online* de língua estrangeira não perca em resultados para o ensino tradicional e presencial. A observação de um conjunto de princípios da interação *online*, ou seja, a consideração da cultura da comunicação no formato a distância permite elevar a eficácia e, conseqüentemente, a qualidade desse ensino, tornando-o não uma medida forçada, mas um dos instrumentos ativos e uma das possibilidades a serem empregadas em parceria com o ensino tradicional no período pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- AKCAOGLU, M., LEE, E. Increasing Social Presence in Online Learning through Small Group Discussions *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 17, n. 3, pp.1-17, April 2016. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102673.pdf>. Acesso em 05-10-2020.
- ANDREEV, A. A. Vvedienie v Internet-obrazovanie. Moscou: Logos, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Estétika sloviésnogo tvórtchestva [Estética da criação verbal]*. Moscou: Iskústvo, 1986.
- BAKHTIN, M. M. *Problíemy tvórtchestva Dostoiévsgogo [Problemas da criação de Dostoiévski]*. Kiev: NEXT, 1994.
- BASSILI, J. N. Motivation and Cognitive Strategies in the Choice to Attend Lectures or Watch Them Online. *Journal of Distance Education*, v. 22, n. 3, pp.129-148, 2008.
- BATARCHEV, A. V. *Testírovanié: osnovnoi instrumentárii praktícheskogo psikhóloga [Testes: instrumentos fundamentais do psicólogo prático]*. Moscou: Diélo, 1999.
- BROOKER, A. *et al.* A Tale of Two MOOCs: How Student Motivation and Participation Predict Learning Outcomes in Different MOOCs. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 34, n. 1, pp.73-87, 2018.
- CHO, M. H.; HERON, M. L. Self-Regulated Learning: The Role of Motivation, Emotion, and Use of Learning Strategies in Students' Learning Experiences in a Self-Paced Online Mathematics Course. *Distance Education*, v. 36 (1), pp.80-99, 2015.
- CONRAD, R.-M.; DONALDSON, J. A. *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.
- DE BARBA, P. G.; KENNEDY, G. E.; AINLEY, M. D. The Role of Students' Motivation and Participation in Predicting Performance in a MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 32, n. 3, pp.218-231, 2016.
- Distantiónnoe obrazovanie [Educação a distância], 2020 год. RAEX. Disponível em https://raex-a.ru/researches/distance_education/2020. Acesso em 05 set. 2020.
- GAVRIKOV, A. V. *Obrazovanie vzrósnykh v XXI víeke: rol universitiéta v ego razvítii [A educação de adultos no século XIX: o papel da universidade em seu desenvolvimento]*. Moscou: Issliédovatelskii tsentr problem kátchestva podgotóvki spetsialístov, 2001.
- GOODYEAR, P. Technology and the Articulation of Vocational and Academic Interests: Reflections on Time, Space and e-Learning. *Studies in Continuing Education*, v. 28, n. 2, pp.83-98, 2006.
- GOSPODARIK, Iu. P. Distantiónnoe obuchenié istórii i sriédniaia shkola. [Ensino a distância de história e ensino médio]. *Distantiónnoe obrazová*, n. 5, p.10-17, 2000.
- GUERCHUNSKI, V. S. *Filossófiia obrazovániia dlia XXI víeka: v póiskakh praktiko-orientiróvannykh kontsiéptsií [A filosofia da educação no século XXI: em busca de concepções de educação orientadas de modo prático]*. Moscou: Soverchénstvo, 1998.
- KEARSLEY, G. *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. New York: Wadsworth Publishing, 2001.

KHUTORSKOI, A. *Sovremiennaia didaktika [Didática contemporânea]*. Moscou: Vyschaia shkóla, 2007.

KIM, K. J., FRICK, T. W. Changes in Student Motivation during Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, v. 44, n. 1, pp.1-23, 2011.

KIUBLER-ROSS, E. *O Smiérti i umiránii [Sobre a morte e a agonia]*. Per. K. Semiónov, V. Trilis. Kiev: Sofiia, 2001.

Kontsiéptsii sozdániia i razvítiia edínoi sistiémy obrazovániia v Rossii (utverjdená postanovliéniem Gossudárstvennogo komitiéta Rossísksoi Federátsii po vyschemu obrazovániiu ot 31 maia 1995 g. №6) [A concepção da criação e do desenvolvimento do Sistema Único de Educação na Rússia (outorgado pelo Comitê Estatal da Federação Russa em Educação Superior)]. Disponível em: <http://www.dstu.edu.ru/ntb/sour/distobr.htm>. Acesso em 05 set. 2020.

LESTER, P. M. *Urban Screens: The Beginning of a Universal Visual Culture*. Disponível em <https://firstmonday.org/article/view/1543/1458>. Acesso em 09 Oct. 2020.

MOISEEVA, M. *Internet-obutchiénié: tekhnológuii pedagogúitsheskogo dizái na [Ensino-internet: tecnologia de design tecnológico]*. Moscou: Izdatelskii dom “Kameron”, 2004.

MUILENBURG, L. Y., BERGE, Z. L. Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study. *Distance Education*, v. 26, n. 1, pp.29-48, 2005.

Oprós studiéntov rossiiskikh vúzov ob uslóviiakh distantsiólnogo obutchiéniia. *Natsionálni issliédovaleskii universitiét “Vysschaia shkóla ekonómiki”* [Pesquisa com estudantes de Instituições de Ensino Superior Russas sobre as condições do ensino a distância. Universidade Nacional de Pesquisa “Escola Superior de Economia”]. Disponível em <https://cim.hse.ru/covidsurvey>. Acesso em 11 set. 2020.

PIKE, B. Want Your Training to Survive? Give It CPR. Disponível em <https://trainingmag.com/trmag-article/want-your-training-survive-give-it-cpr>. Acesso em 09 Oct. 2020.

POLAT, E. S. *Sovremiennye pedagogúitsheskie i informatsiólnnye tekhnológuii v sistiéme obrazovániia [Tecnologias pedagógicas e de informação contemporâneas no sistema de educação]*. Moscou: Akademii, 2007.

PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants* Disponível em <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em 02 Oct. 2020.

SCHENNIKOV, S. A. *Otkrytoe distantsiólnnoe obrazovánié [Educação a distância aberta]*. Moscou: “Naúka”, 2002.

SHORT, J. A.; WILLIAMS, E.; CHRISTIE, B. *The Social Psychology of Telecommunications*. London: Wiley, 1976.

SIMONDS, T. A.; BROCK, B. L. Relationship between Age, Experience, and Student Preference for Types of Learning Activities in Online Courses. *Journal of Educators Online*, v. 11, n. 1, January 2014.

SOLOVOV, A. V. *Elektrónnoe obutchénie: problemátika, didákika, tekhnológuia* [Ensino eletrônico: problemática, didática, tecnologia]. Samara: “Nóvaia tiékhnika”, 2006.

TER-MINASSOVA, S. G. *Iasyk i mejkulturaia kommunikátsiia* [A língua e a comunicação internacional]. Moscou: Isdátelstvo MGU, 2008.

TIKHOMIROV, V. P. Osnóvnye printsípy postroiéniia sistiémy distantsioónnogo obutchiéniia v Rossii [Princípios fundamentais da construção de sistemas de Ensino a distância na Rússia]. *Distantsiõnnoe obrazovánie*, n. 1, p.36-38, 1998.

Trúdnosti na distántsii [Dificuldades no ensino a distância]. *Kommersant*. Disponível em <https://www.kommersant.ru/doc/4307297>. Acesso em: 06 set. 2020.

TU, C. H.; McISSAC, M. The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. *The American journal of distance education*, n. 16 (3), pp.131-150, 2002.

Uróki “stress-testa”. Búsy v uslóviiakh pandemii i póslie nee. Analitícheskii doklád. Natsionálnyi issliékovatelskii Támskii gossudárstvennyi universitiét [Aulas “stress teste”. As instituições de Ensino superior nas condições da pandemia e depois dela. Apresentação analítica. Universidade Estatal Nacional de Pesquisa de Tomski]. Disponível em http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf. Acesso em 17.10.2020.

Vyschee domáchnee. Natsionálnyi issliédovaleskii universitiét “Vyschaia chkóla ekonómiki” [Universidade Nacional de Pesquisa “Escola Superior de Economia”]. Disponível em: <https://ioe.hse.ru/news/356576166.html>. Acesso em: 20.09.2020.

WANG, Y.; BAKER, R. Content or Platform: Why do Students Complete MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, v. 11, n. 1, pp.17-30, 2015.

Declaração de autoria e responsabilidade pelo conteúdo publicado

Declaramos que todas as autoras tiveram acesso ao *corpus* de pesquisa, participaram ativamente da discussão dos resultados e revisaram e aprovaram o processo de preparação da versão final do artigo.

Traduzido por Sheila Vieira de Camargo Grillo – sheilagrillo@usp.br;
<https://orcid.org/0000-0003-0480-2660>

Recebido em 19/10/2020

Aprovado em 30/09/2021