

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V53e60103>

ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DOS  
CURSOS DE LETRAS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA  
PÓS-PANDEMIA

REMOTE LANGUAGE TEACHING: STUDENTS' AND TEACHER'S  
PERCEPTIONS

Ana Cecília Souza MATOS  
(Universidade Federal de Uberlândia)  
anaceciliasm@outlook.com

Fernanda Costa RIBAS  
(Universidade Federal de Uberlândia)  
fernandaribas@ufu.br

**RESUMO:** Neste artigo, compartilhamos resultados de um estudo de caso, que visou identificar, contrastar e discutir as percepções de alunos e professores dos Cursos de Letras de uma universidade pública mineira acerca das atividades (síncronas e assíncronas), durante o ensino remoto. Amparada em teóricos que versam sobre tecnologias digitais no ensino de línguas, ensino híbrido e metodologias ativas, em especial aqueles que se dedica(ra)m a analisar os desdobramentos do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, a pesquisa foi feita através de aplicação de questionário ao corpo docente e discente dos Cursos de Letras (português, inglês, espanhol, francês e libras).

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino remoto; pandemia; percepções de alunos e professores; Curso de Letras.

**ABSTRACT:** *In this article, we share results from a case study, whose aim was to identify, contrast and discuss the perceptions of students and professors of Letters courses from a public university in the State of Minas Gerais about the synchronous and asynchronous activities during remote teaching. Supported by theorists that deal with digital technologies in language teaching, blended learning and active methodologies, especially those dedicated to analyzing the developments of remote learning during the Covid-19 pandemic, the research study was conducted through the*

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

*application of a questionnaire to the faculty and students of Letters Courses (Portuguese, English, Spanish, French and Libras).*

*KEYWORDS: remote teaching; pandemic; students' and professors' perceptions; Letters Course.*

## **1. Introdução**

A pandemia da Covid-19 gerou impactos imediatos na educação a nível mundial e nacional. Nossa universidade paralisou suas atividades presenciais em função da pandemia, oficialmente, no dia 16 de março de 2020, suspendendo o calendário acadêmico por tempo indeterminado. Após um período de pesquisa junto à comunidade acadêmica sobre as condições de infraestrutura psicológica e digital dos docentes, discentes e técnicos administrativos no que diz respeito à realização de atividades remotas, bem como aquisição de licenças para uso de plataformas e preparação e orientação do corpo técnico e docente para o uso de tecnologias digitais por meio da oferta de cursos de capacitação, a partir de 15 de julho de 2020, foi autorizada pelo Conselho de Graduação a realização das Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE).

As AARE foram ofertadas no segundo semestre de 2020 na forma de dois períodos letivos especiais de nove semanas cada. Consistiram em atividades de caráter excepcional e facultativo, tanto para docentes quanto para discentes, em que aulas e atividades foram ministradas de maneira remota, a partir de decisões tomadas pelas coordenações de cada um de seus cursos. A partir de 2021, as atividades acadêmicas deixaram de ser facultativas, mas continuaram em formato remoto. No caso de aulas práticas que precisariam ser ministradas presencialmente (aulas em laboratórios, por exemplo), essas somente ocorreriam quando fossem autorizadas as atividades presenciais na universidade.

Como ressaltam Rocha e Schlude (2021: 202), "parte dos alunos de educação básica (e até superior) não tem acesso à internet de qualidade ou nem mesmo possui dispositivos adequados para o desenvolvimento de atividades". De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em pesquisa feita no ano de 2019, cerca de 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tinham acesso ao serviço de internet. Além disso, através de próprios dados do IBGE, apenas 64,8% dos alunos de escola pública possuíam telefone celular para uso pessoal e nem todos os aparelhos tinham acesso à rede móvel. Tendo em vista a realidade educacional brasileira, para que os discentes não ficassem prejudicados durante esse momento especial e pudessem assistir às aulas remotas, nossa universidade abriu editais de auxílio emergencial para

estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados em cursos presenciais, para que pudessem ser incluídos digitalmente. O auxílio contemplava a aquisição de Internet móvel ou fixa, bem como computador e/ou *tablet*.

No começo das AARE, foi possível perceber, durante as aulas, que o ensino remoto seria um processo de aprendizagem não só para os alunos, como também para os professores, mesmo para aqueles com experiência em lidar com tecnologias digitais. O processo de adaptação à modalidade remota e, ao mesmo tempo, a situação de isolamento social durante a pandemia de um vírus, que até o momento era bastante desconhecido, só aumentava a dificuldade e insegurança de professores e alunos naquela situação. Além disso, esses começaram a lidar com situações que afetavam o andamento das aulas de forma diferente daquelas ministradas presencialmente, tais como baixa qualidade na conexão de internet, baixa adesão dos alunos nas aulas síncronas e a necessidade de elaboração/realização de atividades síncronas e assíncronas, com variados graus de intervenção e participação por parte do professor e alunos.

De acordo com Ribeiro (2021: 31), “mesmo pensando que ‘síncrono’ (ao mesmo tempo) e ‘assíncrono’ (que não é ao mesmo tempo) sejam novidades em nosso vocabulário educacional, muita gente já trabalhava na gestão desses dois tempos das atividades escolares”. Antes mesmo da pandemia, o curso de Letras-Inglês presencial no qual atuamos já proporcionava, em certas disciplinas, atividades assíncronas com a utilização de tecnologias digitais e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle* e/ou que envolviam o uso de laboratório, com computadores e *Internet*. Na grade curricular dos primeiros períodos do referido curso, tem-se disciplinas ofertadas na modalidade a distância. Nessas disciplinas, as atividades são feitas a distância durante as semanas e é acordado, entre professor e aluno, quando acontecem os encontros presenciais para *feedback* e dúvidas sobre alguma atividade realizada ou nota. Além disso, desde 2011, se oferece um curso de Letras-ínglês na modalidade a distância, no qual a maioria do quadro de professores da área de inglês atua até hoje. No entanto, a familiaridade dos professores e alunos com o ensino a distância (EaD) pode não se dar da mesma forma em outros cursos de Letras oferecidos na unidade, podendo haver, assim, diferenças quanto à percepção desses quanto ao ensino remoto. Tendo em vista tal cenário, desenvolvemos um estudo de caso, cujos resultados relatamos no presente artigo com o propósito de orientar e refletir sobre as práticas pedagógicas nos Cursos de Letras, uma vez superada a pandemia de Covid-19.

O objetivo geral do estudo<sup>1</sup> foi identificar, contrastar e discutir as percepções de alunos e professores dos Cursos de Letras de uma universidade mineira, acerca das atividades síncronas e assíncronas, implementadas durante o ensino remoto. A pesquisa foi guiada, especialmente, pela seguinte questão: professores e alunos dos Cursos de Letras (português, inglês, espanhol, francês e libras) experienciaram o ensino remoto de maneira semelhante?

Para responder a esse questionamento, aplicamos um questionário via *Google Forms* aos alunos e professores dos Cursos de Letras (português, inglês, espanhol, francês e libras), o qual foi divulgado aos participantes via e-mail e em grupos de *Whatsapp*.

Na seção a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. A metodologia empregada na pesquisa é descrita na seção 3. A seção 4, por sua vez, é dedicada à apresentação e discussão dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário ao corpo discente e docente dos Cursos de Letras. Fechamos o artigo com algumas considerações acerca de como o ensino remoto foi experienciado no contexto pesquisado e como as experiências relatadas pelos participantes de nossa pesquisa geraram reflexões sobre a educação a distância e presencial, que poderão orientar ações educacionais em nossa instituição em momento pós-pandemia.

## **2. Pressupostos teóricos**

Como a pesquisa focada neste artigo analisa o contexto de aulas ofertadas na modalidade remota, entendemos ser necessário, inicialmente, entender o conceito de ensino remoto. Segundo Rocha e Schlude (2021: 202), "O ensino remoto, no modelo adotado pelas escolas durante a pandemia, pressupõe acesso à internet e o uso de dispositivos digitais como notebook e smartphone", o que não é diferente em se tratando do contexto de ensino superior.

Outra definição de ensino remoto que circulou durante a pandemia é aquela que pressupõe que alunos e professores interajam no mesmo horário em que a aula presencial ocorreria, de forma que se cumpra a carga horária de ensino, conforme apontado em artigo publicado na *Revista Nova Escola*: "Ele [o ensino remoto] também pressupõe que o professor continue cumprindo sua carga horária e, sempre que possível, ele deve interagir diretamente com os alunos, solucionando suas dúvidas dentro do horário de aula" (BERNARDO, 2021). Sobre essa segunda definição, cabem duas ressalvas. Em primeiro lugar, o ensino remoto não

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada objetivando coletar dados para um trabalho de conclusão de curso de graduação de uma das autoras.

engloba apenas a transmissão de aulas em tempo real. É possível que se tenha aulas tanto em tempo real, as quais são denominadas síncronas, como em momentos, tempos e espaços diversos – as chamadas aulas ou atividades assíncronas. Foi esse o entendimento de nossa universidade acerca do ensino remoto, em que foi possível perceber a utilização de diferentes plataformas para que as atividades remotas emergenciais acontecessem, tais como *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Moodle*, *MConf* e *Jitsi*.

Em segundo lugar, é possível perceber o quanto o modelo de ensino presencial tradicional influencia a concepção de ensino remoto, pois até mesmo durante uma situação extraordinária de pandemia, se acredita que o ensino remoto deva se dar da maneira como as disciplinas aconteceriam em sala de aula presencial – com professor e alunos interagindo em tempo real. Para Rocha e Schlude (2021), era esperado que, no contexto de ensino remoto, as estruturas tradicionais fossem implodidas, influenciadas pela imposição do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Porém, isso parece não ter ocorrido em larga escala. Em muitos contextos educacionais, “Percebe-se, então, uma sustentação do formato livro didático impresso apenas transferido para a tela do notebook ou smartphone” (Rocha; Schlude, 2021:215).

A partir desse momento tão específico na história não só da universidade, mas também mundial, alunos e professores começaram a lidar com situações diferentes todos os dias, enfrentando desafios, principalmente, com as tecnologias digitais que foram introduzidas na vida de todos e de forma repentina para alguns (senão muitos). Alunos e professores tiveram que lidar com diferentes tecnologias digitais e maneiras de ministrar e assistir aulas, de uma maneira que ainda não havia acontecido de forma tão intensa. Mesmo tendo conhecimento de certas plataformas já amplamente utilizadas na universidade, como o *Moodle*, agregar as tecnologias digitais (diversas plataformas de webconferência, redes sociais e aplicativos de mensagens) ao dia a dia dos dois grupos, alunos e professores, foi um desafio, como veremos nos resultados da presente pesquisa. Não vemos esses desafios apenas como negativos, no entanto. Como apontam Rocha e Schlude (2021: 203), citando Williamson *et al.* (2020), “o contexto pandêmico tem servido de laboratório para tópicos de pesquisa e reflexão no campo dos estudos da educação e tecnologia”.

Durante a pandemia, diferentes autores refletiram e pesquisaram sobre as condições do ensino remoto e suas consequências no sistema educacional brasileiro. Ana Elisa Ribeiro é uma dessas autoras. Em seu trabalho “Uma fresta, uma fissura, uma aresta, uma fratura”, presente no

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

livro *Docência Pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*, de 2021, a pesquisadora afirma que:

Palavras que andavam em bolhas, apenas usadas pelas pessoas inseridas em certas práticas de letramentos profissionais ou educativas, transbordaram dali e alcançaram mais gente, mesmo quem nunca havia tido contato com práticas educacionais à distância (Ribeiro, 2021: 30).

Dentre essas palavras, citamos: educação a distância (EaD), aulas/atividades síncronas e assíncronas, ensino híbrido e metodologias ativas. Aqui cabe uma pausa para uma breve reflexão: educação a distância (EaD) pode ser equiparada ao ensino remoto? Como definido por Paiva (2020), "O termo EaD tem sido usado para nomear um tipo de ensino, com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno" (Paiva, 2020:60). A EaD acontece desde o século XVIII através das correspondências. Com o avanço das tecnologias, a EaD também começou a sofrer modificações, da correspondência foi para áudios e vídeos, até hoje acontecendo por aulas transmitidas na televisão ou rádio. Kenski (2013, p. 59), por sua vez, entende a EAD não apenas como modalidade de ensino ou um "formato de entrega de conteúdos para alunos indiferenciados que se encontram em qualquer local". Para a autora, a EAD pode ser definida como uma nova cultura, cultura essa que instaura "uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação" (p. 59).

Entretanto, nem sempre é esse o entendimento que se tem de EAD, de uma nova cultura, que exige novos olhares sobre como se ensina e aprende em espaços que não sejam presenciais. Como Paiva comenta, "A EaD sempre foi vista com preconceito, como se fosse educação de segunda categoria (...) Educar é sinônimo de professor falando e alunos perguntando apenas quando autorizados pelo professor" (Paiva, 2020: 61). Além disso, como pontua Paiva (2020: 61), "O preconceito contra a EaD era alimentado pela pouca interação entre a instituição educadora e os alunos".

Essa pouca interação comentada por Paiva pode ocorrer, dependendo da abordagem pedagógica que se adota na EaD. Como explica Valente (2013), dependendo do grau de interação entre professor e alunos, diferentes abordagens pedagógicas podem ser utilizadas na EaD e nem todas irão pressupor um distanciamento entre aprendiz e professor. O autor distingue três: a abordagem *broadcast*, a escola virtual e o estar junto virtual. Essas três abordagens podem ser entendidas num contínuo, que vai desde nenhuma interação entre aluno e professor, no caso da abordagem *broadcast*, até um alto grau de interação entre os

alunos e o professor que, apesar de estarem em espaços diferentes, interagem constantemente via Internet com o auxílio das mais variadas ferramentas digitais, o que permite aos alunos a construção ativa de conhecimento. Portanto, apenas na abordagem *broadcast* é que não há incentivo à interação entre professor e alunos, o que não se aplica a outras abordagens. Falta de interação entre professor e alunos pode ser entendida, em alguns casos, como um mito em relação à EaD.

O preconceito com a EaD se dá até mesmo pela preferência quanto à utilização de outras terminologias durante o processo de adaptação das escolas e universidades na pandemia. Termos como ERE (Ensino Remoto Emergencial) e AARE (Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais) foram adotados para reforçar o ideal de que o processo educacional, por conta da pandemia, foi apenas de caráter emergencial e temporário, retirando, assim, o peso de uma possível educação à distância, considerada por muitos como algo de baixa qualidade ou que não tem o mesmo valor que uma aula realizada de forma presencial.

Paiva (2020) reflete sobre a guerra entre nomenclaturas, que surgiu na área educacional durante a pandemia. Há aqueles que optaram pelo uso do termo ERE - ensino remoto emergencial. Outros preferiram o termo EaD para descrever os tipos de atividades desenvolvidos nas instituições educacionais na pandemia. Para Paiva (2020: 63), "a guerra de nomenclatura e o uso de ERE são uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra a EaD". Após apresentar definições sobre EaD, a autora pontua que "o que está sendo feito por muitas instituições educacionais durante a pandemia poderia perfeitamente ser chamado de EaD" (p. 64). Diante disso, conclui que

Se é EaD ou ERE pouco importa. O que importa é que a pandemia fez com que a legislação sobre percentuais de ensino a distância nos cursos presenciais fosse abrandada, e a migração para o mundo virtual foi inevitável (PAIVA, 2020, p. 64).

Como discutimos na seção de análise dos dados quanto aos Cursos de Letras investigados, podemos traçar paralelos entre o ensino remoto vivenciado durante a pandemia e a EaD. Concordamos com Paiva (2020) de que mais importante do que a nomenclatura adotada (se EaD ou ERE) é refletir sobre as mudanças na área de educação e, mais especificamente, no ensino e aprendizagem de línguas que surgiram durante a pandemia, com a intensificação do uso de tecnologias digitais.

Dentre as mudanças trazidas com o ensino remoto, Lim (2020), ao refletir sobre sua jornada como professor na elaboração de experiências de aprendizagem em contexto digital na pandemia, menciona: a) a

descorporificação do ensino, que nos força a repensar gestos, movimentos e posicionamento do professor e dos alunos em espaços virtuais; b) a reconfiguração de comunidades de aprendizagem; c) as remixagens de espaços privados (casa) e espaços públicos (escola e trabalho), que nos levam a nos questionar se trabalhamos em casa ou no ambiente de trabalho; d) a descentralização do professor; e) a democratização das discussões; f) aprendizagem personalizada por meio de dados gerados a partir do mapeamento de padrões de interação dos alunos em ambientes digitais. Essas mudanças intensificaram “uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital”, de forma que “não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (Moran: 2015: 39).

Acreditamos ser importante refletir sobre as experiências com o ensino remoto vivenciado durante a pandemia em nossa universidade e seus desdobramentos para o período pós-pandemia, principalmente quanto ao ensino presencial e à Ead, refletindo como esses dois mundos citados por Moran se hibridizam em se tratando de nosso contexto de atuação. Entendemos que ensinar via recursos digitais exige de professor e alunos desempenhar papéis, alguns semelhantes e outros diferentes daqueles desempenhados no ensino presencial e que precisam ser refletidos e reconfigurados quando se move de uma modalidade a outra.

Carmo e Franco (2019) apresentam resultados de uma pesquisa realizada com docentes universitários sobre suas aprendizagens ao passarem da modalidade presencial à EaD. Ao atuarem como professores-tutores em cursos de graduação a distância, explicitaram sete competências e saberes necessários<sup>2</sup> para a tutoria *online*. Dessas sete competências, ressaltamos três, que acreditamos serem as basilares: a competência didático-pedagógica, a competência tecnológica e a competência social.

A competência didático-pedagógica diz respeito ao domínio da disciplina a ser ensinada e ao modo como pode ser ministrada pelas escolhas de certos conteúdos e materiais didáticos. Entendemos que o domínio da disciplina se refere aos conteúdos teóricos a serem desenvolvidos pelo professor. A competência tecnológica, por sua vez, se refere ao domínio das tecnologias (plataformas e ferramentas) para a implementação de práticas educativas. Consideramos que esse domínio seja importante para que o professor saiba explorar, da melhor forma possível, as potencialidades oferecidas pelas tecnologias de forma a

---

<sup>2</sup> Esses sete saberes foram levantados pelas pesquisadoras com base nos estudos de Amaro (2015), Arruda (2011), Garcia (2013), Oliveira (2015), Santos (2012) e Spíndola (2010).



MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

favorecer a aprendizagem dos alunos. Por fim, a competência social se refere à “capacidade de estabelecer e manter um ambiente de ensino e aprendizagem favorável à comunicação e à interação entre seus participantes” (Carmo e Franco, 2019: 6). Essa competência, na modalidade virtual, é altamente relevante para que se estimule o “estar junto virtual” postulado por Valente (2013). Aprendemos com os outros pela interação, e esta precisa se fazer presente, ou ser estimulada, em um curso quer este seja *online* ou presencial.

Apesar de existir anterior à pandemia, uma alternativa que surgiu atrelada à nova modalidade de aula, ou seja, à modalidade remota, foi o ensino híbrido, comumente entendido como a combinação de aulas presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais. Durante a pandemia, o ensino híbrido adquiriu alguns formatos: atividades feitas em casa e atividades para serem feitas durante a aula presencial, sistema de aulas em que uma semana o aluno assistia aulas de casa e na outra ele assistia aulas de maneira presencial, aulas sendo realizadas presencialmente por alguns alunos, virtualmente por outros e, até mesmo, remotamente por alunos que optaram por retirar materiais impressos na escola.

Moran (2015) nos apresenta uma concepção mais ampliada de ensino híbrido. Para o autor:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (Moran, 2015, p. 25).

Ou seja, apesar de o termo ensino híbrido ter começado a ser usado de forma mais intensa a partir de 2020 com a suspensão das aulas presenciais, na visão de Moran, ele não se restringe à combinação de aulas ministradas presencialmente e aulas ministradas a distância. Essa é também a visão de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015:51-52), quando explicam que

A expressão *ensino híbrido* está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, quer ocorra de diferentes formas, em diferentes espaços.

A definição desses autores nos faz pensar que o ensino híbrido não precisa deixar de existir uma vez que a situação de pandemia esteja controlada. Trata-se de um termo atemporal e que pode nos impelir a

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

refletir sobre as abordagens de ensino e de comunicação que podemos continuar adotando nas escolas e universidades pós-pandemia para otimizar o trabalho, o ensino e a aprendizagem, interligando os mundos físico e digital, via tecnologias digitais.

Qualquer que seja a proposta de como combinar as atividades em uma perspectiva híbrida, segundo Valente (2018: 22), “na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza”. Apesar de o ensino híbrido não se restringir ao uso de metodologias ativas, elas surgem como alternativas para se hibridizar a sala de aula, indo além de um ensino tradicional em que o professor aparece como o único detentor do saber para promover a diversificação no ensino, combinando “o melhor do percurso individual e grupal” (Moran, 2015: 50) e colocando o aluno como foco do processo de aprendizagem.

Moran define as metodologias ativas como

estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações (Moran, 2018, n.p.).

O que diferencia as metodologias ativas de outras metodologias de ensino é “o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Valente, 2018, n.p.). Assim, “o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimentos” (Valente, 2018, n.p.), e não mero receptor de informações, conforme um modelo de educação bancária.

Metodologias ativas e ensino híbrido ou aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida, para usar as palavras de Moran (2018), são conceitos que se intensificaram durante a pandemia. Enquanto as metodologias ativas dão ênfase ao papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, o ensino/aprendizagem híbrido(a) enfatiza “a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo” (Moran, 2018, n.p.).

A partir dessas reflexões sobre ensino remoto, educação a distância, ensino híbrido e metodologia/aprendizagem ativa, é possível trazer diferentes questionamentos sobre o ensino desenvolvido durante a pandemia nas escolas e universidades brasileiras, sendo o principal a

possibilidade de um novo sistema educacional pós-pandemia, mais híbrido e ativo: até que ponto iremos modificar as nossas percepções sobre o que é educar, sobre o que é lecionar ou até que ponto iremos repetir e continuar a propagar ideais sobre educação da mesma forma que se era feito pré-pandemia? Continuaremos a acreditar, como citado anteriormente por Paiva (2020), que a educação à distância é apenas uma educação de segunda categoria e que todo o processo vivenciado durante a pandemia só tem caráter emergencial? Será que o termo ERE foi adequado para descrever o ensino que foi oferecido em nossos cursos? Retomaremos esses questionamentos nas considerações finais.

### **3. Metodologia da pesquisa**

A pesquisa descrita neste artigo se trata de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizado a partir de depoimentos de professores e alunos dos Cursos de Letras de uma universidade mineira acerca das atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas durante o ensino remoto, que ocorreu entre março de 2020 a março de 2022. Como esclarece Paiva (2019), o estudo de caso “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto específico” (Paiva, 2019:11). Em se tratando desta pesquisa, o caso particular é constituído de alunos e professores dos Cursos de Letras de uma universidade mineira e como esses experienciaram o ensino remoto.

A coleta de dados foi feita através de um questionário *online*, elaborado no *Google Forms*, aplicado ao corpo docente e discente dos Cursos de Letras (português, inglês, espanhol, francês e libras) da referida universidade, o qual foi respondido de forma anônima. Este era dividido em duas partes. A primeira contava com perguntas de múltipla escolha e a segunda com um campo aberto para os participantes escreverem sobre suas experiências com o ensino remoto. As perguntas de múltipla escolha tinham como objetivo traçar um perfil dos participantes, bem como avaliar sua rotina de trabalho/estudo durante o período de ensino remoto. A segunda parte trazia uma questão aberta, em que o participante deveria narrar sua experiência no período de ensino remoto.

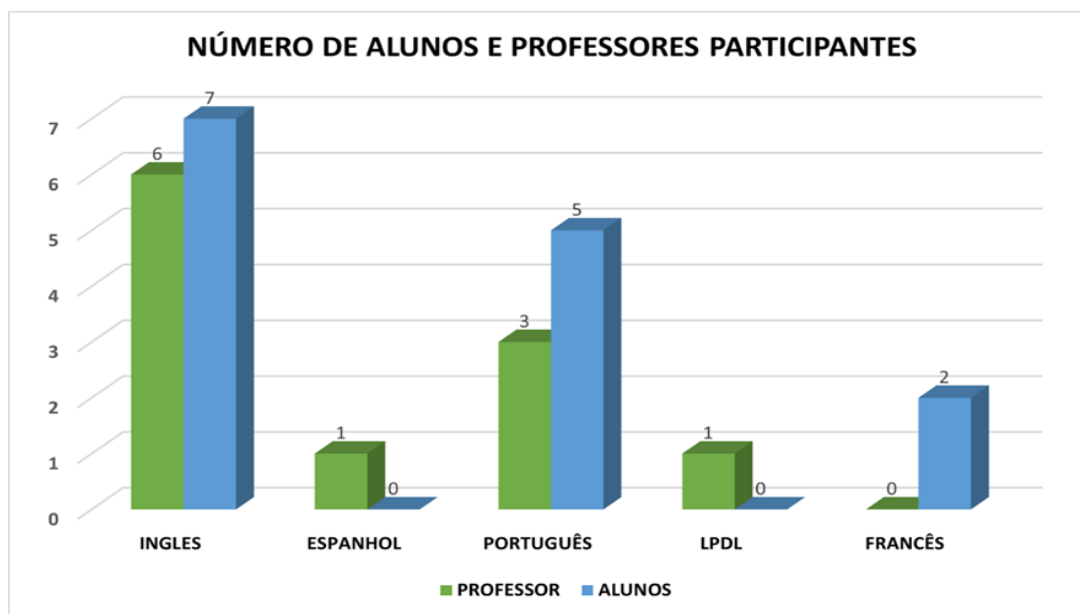
Os depoimentos foram utilizados para acessar as percepções dos discentes e docentes, atendendo, assim, aos objetivos da pesquisa. O participante foi instruído a escrever um breve texto sobre a sua experiência durante o ensino remoto na universidade e sua relação com as atividades síncronas e assíncronas. Também foi solicitado que expressasse seus sentimentos durante esse processo, tanto de adaptação

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

com o novo sistema, quanto sobre a maneira com que lidou com a situação, expondo os desafios do ensino remoto.

Obtivemos as respostas de 25 participantes, sendo 14 discentes e 11 docentes dos cursos de inglês e português, conforme gráfico 1:

Gráfico 1- Número de participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração Autoras

#### 4. Resultados e discussão dos dados

A partir das respostas dos participantes às questões fechadas que compunham a primeira parte do questionário, foi possível conhecer quais equipamentos e recursos docentes e discentes tinham à sua disposição para o desenvolvimento das atividades remotas, quais recursos digitais foram os mais empregados, quantas horas diárias utilizavam no desenvolvimento de suas atividades, os tipos de atividades desenvolvidas (se mais atividades síncronas ou assíncronas) e se já haviam tido contato com as tecnologias digitais antes do período de ensino remoto.

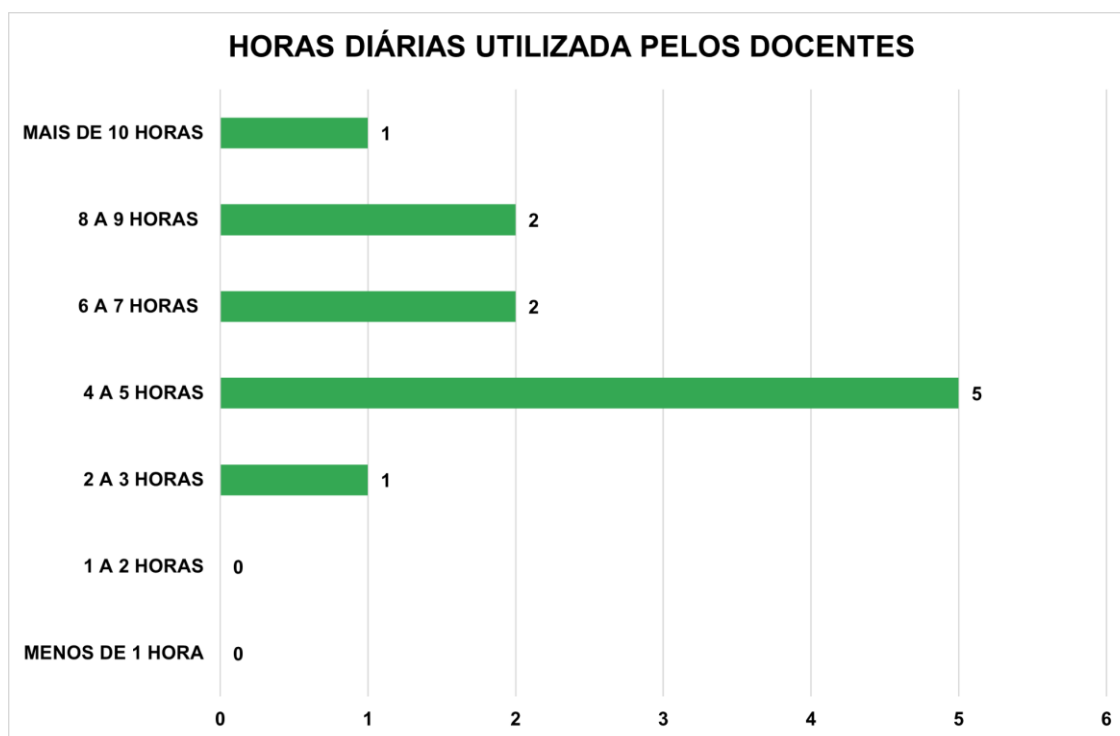
Os resultados do questionário apontaram que a maioria dos participantes possuía acesso à internet fixa e um *notebook*, mostrando uma realidade favorável para o ensino remoto no contexto dos Cursos de Letras, pois docentes e discentes puderam contar com recursos que facilitariam a condução do processo de aprendizagem.

Foram vários os recursos digitais utilizados durante o ensino remoto, sendo os mais usados: Moodle, Microsoft Teams, Google Meet e Whatsapp. Apenas três dos recursos digitais apontados no formulário não

foram utilizados (*Telegram, Zoom e Jitsi*). Isso mostra a busca por diversificação dos professores durante o ensino remoto, na tentativa de promover diferentes atividades e maneiras de se alcançar o aluno em uma situação tão específica e delicada como foi o ensino durante a pandemia. Os variados recursos digitais empregados proporcionaram aos alunos a navegação em diferentes espaços virtuais, cada um deles com suas especificidades e capazes de propiciar diferentes experiências de aprendizagem e de interação, tanto de forma síncrona, quanto assíncrona.

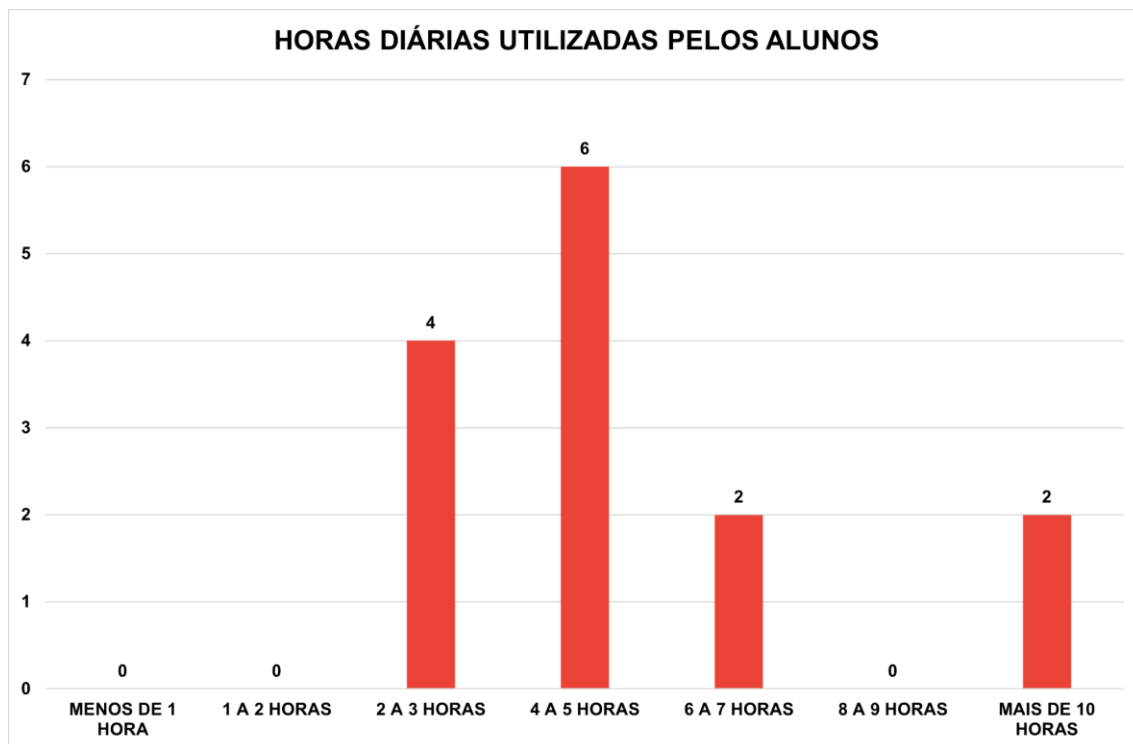
Os gráficos 2 e 3, na sequência, mostram as horas que os participantes desta pesquisa passaram realizando as atividades remotas.

Gráfico 2 - Horas dedicadas à realização das atividades remotas pelos professores



Fonte: Elaboração Autoras

Gráfico 3 - Horas dedicadas à realização das atividades remotas pelos alunos



Fonte: Elaboração Autoras

No caso dos professores, a maioria dos respondentes, cerca de 40%, selecionou a opção 4 a 5 horas de trabalho diário gasto com as atividades remotas. Porém, consideramos necessário focar a atenção no número de participantes que informaram terem passado mais de 10 horas em frente às telas. Além de planejamento e realização de aulas, sabemos que o trabalho docente envolve uma gama de outras atividades, como reuniões, orientação de alunos, organização de publicações, participação em eventos, o que justifica, nos depoimentos que serão apresentados, comentários sobre desconforto e cansaço constantes. A maioria dos discentes, como mostra o gráfico 7, também selecionou a opção “4 a 5 horas”, havendo, assim, semelhanças nas respostas de docentes e discentes em relação ao tempo gasto na realização de atividades remotas.

Esse dado, e outros anteriormente apresentados sobre o ensino remoto nos Cursos de Letras de nossa instituição, a nosso ver, apontam a necessidade de revermos visões equivocadas sobre a EaD, que, geralmente, se amparam em dois aspectos: na falta de interação entre instituição e alunos, tal como discutido por Paiva (2020), e na economia

de recursos, que engloba a economia de tempo, como discutido por Belloni (2013).

Os dados desta pesquisa mostram que há uma variedade de recursos digitais que podem ser usados (e foram usados nos Cursos de Letras investigados) para viabilizar a interação entre professor e alunos. Vale a ressalva, no entanto, de que mais do que se pensar em ferramentas, "o desenvolvimento satisfatório de saberes por meio da Ead depende também das relações construídas pelos atores envolvidos através das ferramentas de comunicação que viabilizam essas interações", como nos lembram Castro Filho, David e Souza (2013, p. 65).

Além disso, o fato de alguns participantes da pesquisa terem apontado que usaram mais de 10 horas na realização de atividades remotas nos faz pensar na complexidade e quantidade de tarefas pedagógicas envolvidas quando se ensina e aprende a distância, tais como selecionar conteúdos para as disciplinas, elaborar e configurar atividades no AVA, acompanhar e supervisionar os alunos (por e-mail, fórum, *Whatsapp* etc), corrigir exercícios e dar *feedback* aos alunos.

Quando consideradas as opiniões de docentes sobre os tipos de atividades realizadas durante o ensino remoto, se percebe equilíbrio entre as atividades síncronas e assíncronas, o que revela a preocupação por parte dos professores em criar esse equilíbrio, não gerando um excesso de atividades para serem feitas pelos alunos de forma somente assíncrona ou síncrona. Ou seja, percebemos novamente aqui um hibridismo que caracterizou o ensino remoto nos Cursos de Letras, hibridismo esse no sentido de utilização de diferentes espaços, tempos e recursos digitais para que o ensino e aprendizagem ocorressem durante a situação de pandemia.

Durante a oferta das AARE, o professor poderia escolher como oferecer sua disciplina: se de forma síncrona apenas, se de forma assíncrona ou em um formato híbrido. A partir da aprovação do calendário para o ano de 2021, nossa instituição estabeleceu que 50% da carga horária das disciplinas fosse ofertada, obrigatoriamente, de forma síncrona, de forma a manter certo equilíbrio entre as atividades síncronas e assíncronas a serem realizadas pelos alunos. Isso nos faz questionar o porquê desta necessidade de se criar tal equilíbrio.

Estaria respaldando essa decisão a crença de que o ensino remoto precisaria ser espelhado no modelo de aula presencial, em que professores e alunos estão, no mesmo espaço e tempo, interagindo, sendo este, então, o modelo considerado ideal de uma aula? Se sim (e acreditamos que sim), tal decisão parece reforçar a ideia de que apenas aulas síncronas (ou presenciais) são válidas e podem garantir a

construção de conhecimentos. Essa crença vai ao encontro da concepção de metodologia ativa que trouxemos na fundamentação teórica: uma alternativa para se ir além de um ensino tradicional em que o professor aparece como transmissor de saberes, em um modelo de aula, geralmente, expositivo. Não queremos dizer, com isso, que aula virtual síncrona é sinônimo de aula tradicional, em que o professor é aquele que fala e os alunos são aqueles que passivamente absorvem os conhecimentos do professor. Uma aula virtual pode se dar de forma síncrona e permitir a participação efetiva dos alunos, os quais podem, por exemplo, interagir em salas temáticas e trabalhar de forma colaborativa em projetos. No entanto, vemos com receio a execução de aulas síncronas como garantia de se cumprir os conteúdos exigidos nas disciplinas, como uma forma de “controlar” a participação tanto de alunos como de professores durante o ensino remoto. Como veremos mais adiante nos depoimentos de professores e alunos, a exigência de encontros síncronos não minimizou as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto, dentre elas o desinteresse dos alunos e a falta de interação entre discentes e docentes.

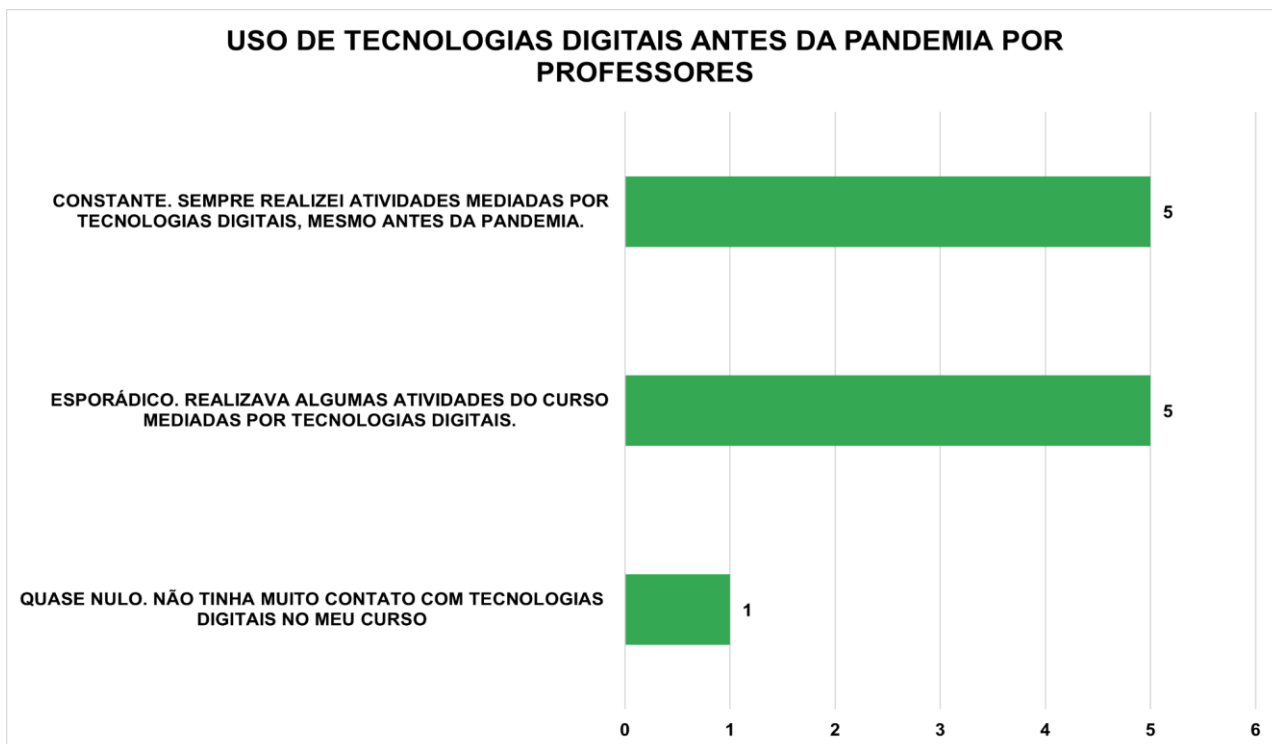
Já as opiniões dos discentes sobre os tipos de atividades desenvolvidas durante as AARE indicaram um maior número de atividades síncronas desenvolvidas nos Cursos de Letras. Talvez essa visão se refira ao momento inicial das AARE, quando os docentes poderiam escolher o formato de oferta das atividades remotas. No Curso de Letras-inglês, por exemplo, do qual fazemos parte, algumas disciplinas foram ofertadas integralmente de forma síncrona no início da pandemia.

Sobre o uso de tecnologias digitais em momento anterior ao ensino remoto, apresentamos os resultados nos gráficos 4 e 5:



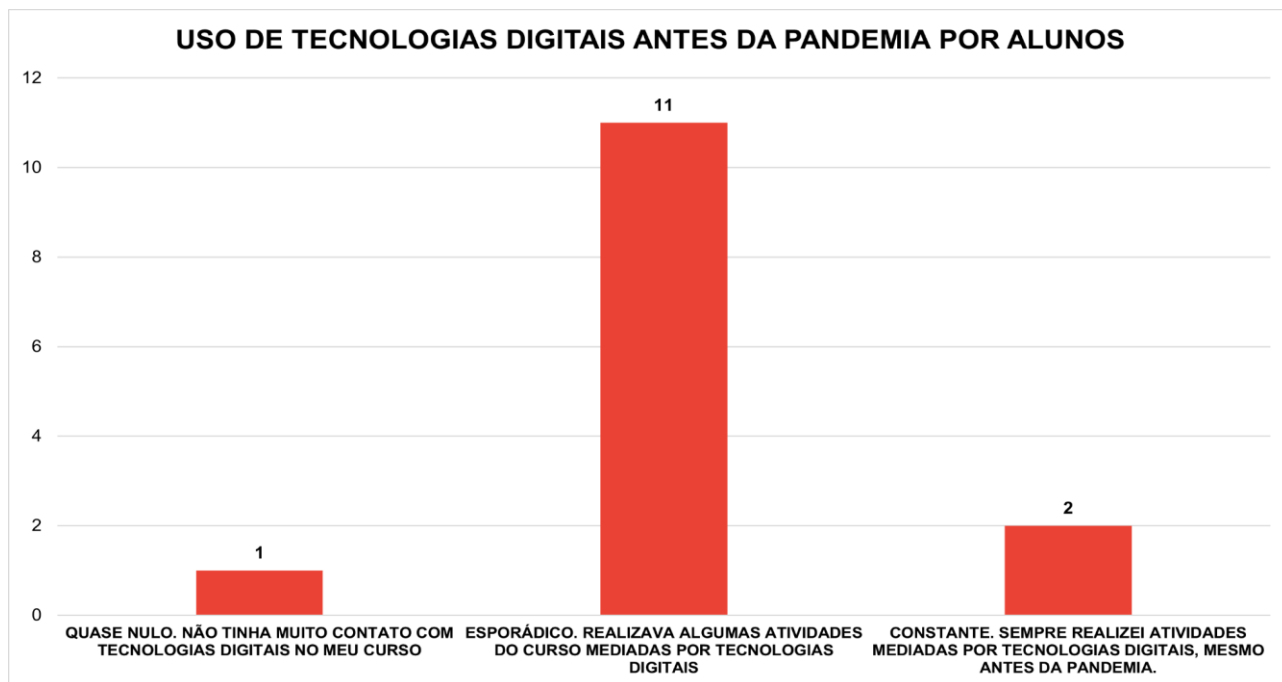
MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Gráfico 4 - Utilização das tecnologias digitais pelos docentes antes do ensino remoto



Fonte: Elaboração Autoras

Gráfico 5 - Utilização das tecnologias digitais pelos discentes antes do ensino remoto



**Fonte:** Elaboração Autoras

Acreditamos que os dados referentes ao uso de tecnologias digitais antes da pandemia podem variar de acordo com o curso em análise. Pelo fato de o corpo docente e discente dos cursos de Letras em nossa instituição terem certa experiência na utilização dessas tecnologias, a opção “constante” tenha sido assinalada, quando analisamos as respostas de docentes, valor que, provavelmente, seria diferente em outros cursos da mesma universidade. A menção da maioria dos alunos quanto ao uso esporádico das tecnologias digitais antes da pandemia mostra o quanto esta trouxe mudanças nas atividades desenvolvidas na universidade. Um uso que antes era esporádico se transformou em constante durante o ensino remoto. A pergunta que fica para nós é: e na pós-pandemia? Retomaremos o ensino presencial e incorporaremos as tecnologias digitais em nossas práticas pedagógicas na universidade, de forma cada vez mais constante?

Seria necessária uma nova pesquisa com docentes e discentes dos Cursos de Letras para sabermos suas percepções quanto ao uso de tecnologias digitais no momento atual, pós-pandemia. No entanto, é possível perceber que o hibridismo característico do ensino remoto se mantém em muitas práticas atuais em nossa universidade. Por exemplo,

muitas reuniões continuam a ocorrer em formato virtual, tanto aquelas no âmbito de nosso instituto, quanto aquelas que envolvem os conselhos superiores da universidade. Eventos acadêmicos também continuam ocorrendo em formato a distância, como forma de captar um público maior, juntamente com eventos de natureza presencial. Numa semana típica de aula, temos reuniões virtuais, intercaladas com outras presenciais e com aulas ministradas presencialmente em diferentes espaços do *campus*. Temos também aulas teóricas ocorrendo presencialmente, mescladas com aulas práticas que se dão via plataformas virtuais, tanto de forma síncrona, quanto assíncrona. É o caso, por exemplo, de um dos estágios supervisionados do Curso de Letras-inglês, que envolve 15 horas de aulas teóricas presenciais e 90 horas de aulas práticas, que se desenrolam a distância com supervisão do professor, também feita a distância. Percebemos que, antes da pandemia, tínhamos mais momentos de trabalho presenciais do que a distância. No pós-pandemia, pelo menos no Curso de Letras-inglês, a situação se inverteu: temos desenvolvido mais atividades a distância do que presencialmente.

Ao refletir sobre o ensino híbrido em comparação ao ensino presencial, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (20185, p. 53) assim afirmam: “não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode-se aproveitar ‘o melhor dos dois mundos’”. Entendemos ser isso o que está ocorrendo em nosso instituto pós-pandemia: aprendemos a tirar proveito do melhor dos dois mundos, mesclando atividades desenvolvidas presencialmente, quando essas requerem interações face-a-face ou quando essas são exigência da universidade, com aquelas desenvolvidas de forma virtual, principalmente como forma de otimizar tempo de deslocamento até a universidade e gastos e facilitar a resolução de problemas.

Os resultados referentes à segunda seção do questionário foram bastante esclarecedores para o entendimento do ensino remoto em nossa universidade, e permitiram atender os objetivos específicos traçados nesta pesquisa: a) mapear as percepções de alunos e de professores dos Cursos de Letras sobre a experiência do ensino remoto e b) contrastar e discutir as diferentes visões que cada um desses dois grupos apresenta sobre as atividades síncronas e assíncronas propostas durante o ensino remoto.

Analisando o total de 25 depoimentos, conforme os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), fizemos a categorização das opiniões dos docentes e discentes, chegando às seguintes temáticas: vantagens do ensino remoto, desafios enfrentados durante o ensino

remoto e requisitos necessários para um bom aproveitamento durante esse período.

Considerando as percepções dos docentes, foi possível observar nos depoimentos maior menção às vantagens do ensino remoto. Houve maior uso de palavras com conotação positiva, por parte dos docentes, para se referir ao ensino remoto, tais como: positivo, fácil, dinâmico, prazeroso, produtivo e útil. O adjetivo dinâmico, empregado pelos docentes, nos remete às metodologias ativas citadas no arcabouço deste artigo. O ensino remoto, permeado pelas tecnologias digitais, ofereceu possibilidades de tornar a aprendizagem dos alunos mais ativa, no sentido de “inverter a lógica tradicional de ensino-aprendizagem, substituindo a posição passiva do estudante, que é marcada pela recepção de conhecimentos, pela posição de estudante como protagonista de seu aprendizado” (Mill, 2021:11). Dependendo de como foi conduzido, o ensino remoto poderia encorajar a autonomia, a participação, a curiosidade e a colaboração dos estudantes, o que, é claro, também é possível de ocorrer na modalidade presencial.

Dentre as vantagens oferecidas pelo ensino remoto, apontadas pelos docentes, estão: a) a possibilidade de aprendizagem; b) a possibilidade de aprender, mais especificamente, com/sobre as novas tecnologias; c) a possibilidade de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e d) a otimização do trabalho burocrático. Nos excertos a seguir, apresentamos trechos dos depoimentos dos docentes<sup>3</sup>, que exemplificam as vantagens do ensino remoto por eles citadas:

*Sinto que aprendi bastante durante esse período de oferta de AARE de 2020-2022, vi que algumas ferramentas são bem mais produtivas para determinadas atividades e entendo que incorporar algumas ferramentas nas próximas ofertas podem ser bem benéfico para o processo de ensino-aprendizagem.*

*Parece-me que, na Universidade, a maior vantagem do trabalho remoto se refira ao trabalho burocrático: poderia ser realizado, em grande parte, em home office.*

*O período remoto me deixou grande aprendizagem a respeito das TICs, foi muito proveitoso nesse sentido.*

As aprendizagens possibilitadas aos docentes com o ensino remoto são, a nosso ver, aquelas que poderão trazer desdobramentos para suas

---

<sup>3</sup> Os depoimentos foram reproduzidos na íntegra, ou seja, tal como apresentados no questionário.

práticas pedagógicas, superada a situação de pandemia. Como citamos no arcabouço teórico, ensinar em ambientes virtuais exige a mobilização de saberes por parte dos docentes (e professores-tutores), conforme nos traz Carmo e Franco (2019): como ensinar os conteúdos em contexto remoto? Que habilidades sociais nos são exigidas? A resposta a essas perguntas exige pensar a abordagem a ser utilizada com os alunos, a qual é amparada em visões de linguagem, ensino e aprendizagem. Os saberes tecnológicos, que dizem respeito às habilidades necessárias para lidar com as diversas ferramentas digitais, também devem ser levados em consideração. Como nos lembram Lamy e Hampel (2007: 62), no ensino online, “conhecimento técnico não é suficiente”. Baseados em publicação anterior, de Hampel e Stickler (2005), os autores elencam sete habilidades necessárias quando se ensina online, que incluem, além do conhecimento técnico, conhecimento das possibilidades e restrições dos ambientes virtuais, habilidades socioafetivas e conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, o que coaduna com as competências mapeadas por Carmo e Franco (2019).

Apesar de em menor número, alguns docentes tiveram experiências negativas durante o ensino remoto e consideraram as atividades pouco produtivas e cansativas. As palavras “dificuldade” e “desafiador” foram usadas repetidamente por alguns docentes ao se referirem ao ensino remoto. Classificamos essas experiências, portanto, como desafios trazidos pelo ensino remoto, dentre os quais, os docentes elencam, em primeiro lugar, de um lado, a falta de interação por parte dos alunos durante as aulas remotas e, de outro, o cansaço e o desgaste ocasionados pelo uso excessivo de telas e a sobrecarga de trabalho, em suma, o desconforto físico e mental durante o ensino remoto. Foram citados também como desafios: a) ter que lidar com o desinteresse dos alunos durante as aulas, desinteresse esse que levou alguns discentes ao abandono de disciplinas e à reprovação, e b) ter que lidar com a falta de recursos tecnológicos por parte dos alunos, o que comprometia a execução de algumas atividades, c) ter que lidar com a falta de suporte institucional para exercer o ensino remoto e superar os desafios trazidos por esse novo momento e d) ter que lidar com a insegurança trazida por um novo vírus (SarsCOV), que instaurou uma situação de pandemia no país e no mundo.

Os excertos a seguir exemplificam os desafios citados, enfrentados pelos docentes:

*muitos discentes não tinham acesso a recursos tecnológicos necessários ao adequado desenvolvimento das atividades (computador com acesso à internet).*

*(...) a falta de interação efetiva aluno-aluno, professor-aluno (muitos discentes ficavam com as câmeras desligadas).*

*Por outro lado percebi os alunos bem sobrecarregados e por vezes desmotivados com a quantidade de atividades nas várias disciplinas que estavam cursando.*

*A dor nas costas e nos olhos apareceram devido à quantidade de horas dedicadas às atividades remotas. A sensação de cansaço era muito maior do que nas aulas presenciais. A sensação de fracasso, o incômodo com o fato de não estar sendo entendido eram constantes.*

*Durante o início da pandemia, eu me sentia bastante insegura com a situação da pandemia: como poderíamos proteger a família, que novos hábitos se tornariam necessários e como realizar o trabalho de forma não presencial.*

A sensação de frustração comentada por um dos professores por “estar falando sozinho” pelo fato de os alunos, nas aulas síncronas, manterem as câmeras desligadas, atesta o papel da interação na construção de conhecimento na modalidade EaD, ressaltada por Valente (2013). O ciberespaço pode possibilitar que professores e alunos cooperem e aprendam juntos. Ele cria condições para que as interações sejam intensas, permitindo ao professor “estar junto” do aluno. Entretanto, trata-se de uma potencialidade que as ferramentas digitais proporcionam a depender das ações implementadas por ambos – professor e alunos – no ambiente virtual, o que nem sempre irá se concretizar nas aulas. As dificuldades de interação no meio virtual podem ocorrer devido à falta de recursos tecnológicos necessários para uma interação efetiva, como microfones e câmeras, pela falta de motivação por parte dos alunos, como comentado pelos professores no questionário. Para a criação de uma rede de aprendizagem, como se espera em se tratando da abordagem do “estar junto virtual” (Valente, 2013), é preciso que os alunos estejam motivados a “estar juntos”, tenham capacidade de lidar com distrações e desenvolvam suas competências sociais (Carmo e Franco, 2019) no uso das tecnologias. Portanto, esse tipo de competência não é algo restrito ao professor-tutor.

Considerando as percepções dos discentes, e comparando-as com as percepções dos docentes, é possível observar uma menor presença de

palavras com conotações positivas para se referir ao ensino remoto. A vantagem trazida pelo ensino remoto mais presente nos depoimentos dos discentes foi a possibilidade de aprendizagem durante esse período. Apesar do pequeno número de vantagens citadas pelos discentes, houve a presença de alguns pontos que não foram mencionados pelos docentes, sendo eles: a) a possibilidade de assistir às aulas e trabalhar concomitantemente; b) a segurança de estar em casa e c) a redução de custos. Nos excertos a seguir, apresentamos alguns exemplos dessas vantagens citadas pelos discentes:

*Durante meu segundo período remoto, consegui um emprego e conseguia assistir às aulas durante o expediente (fiz apenas 3 disciplinas pois já estava finalizando o curso) e isso foi uma grande vantagem para mim.*

*Mas lógico que houveram [sic] benefícios, com estar em casa em segurança e também tive muito apoio familiar, o que me ajudou a continuar.*

*Eu particularmente gostei da aula online porque não perdemos tempo no trânsito, não gastamos com transporte, roupa....*

Chama a atenção o primeiro excerto apresentado, em que o aluno afirma ter estudado e trabalhado ao mesmo tempo. Sabemos que, para muitas famílias, a pandemia causou sérios problemas socioeconômicos, levando, muitos alunos, a terem que começar a trabalhar ou dobrar sua carga de trabalho já existente para que pudessem sobreviver. No entanto, questionamos: até que ponto trabalhar e estudar ao mesmo tempo pode ser entendido como uma vantagem trazida pela modalidade remota de ensino? Entendemos que o trabalho pode criar certas distrações durante as aulas, dificultando a aprendizagem do aluno, que terá sua atenção prejudicada ao ter que atender diferentes demandas profissionais e educacionais. Além do trabalho durante o ensino remoto, é necessário levar em consideração os alunos que tiveram que lidar com outras situações durante os horários de aulas como: arrumar a casa, cuidar de um irmão mais novo, dirigir enquanto assistia às aulas, dentre outras. Essa mixagem entre os espaços privados e públicos é considerada por Lim (2020) como uma das perdas que tivemos durante o ensino remoto na pandemia. Para alguns participantes, essa não seria tanto uma perda, mas um ganho do ensino remoto.

Apesar dos pontos positivos citados pelos discentes, a maioria dos relatos focalizou os desafios enfrentados durante o ensino remoto. Palavras como "dificuldade", "difícil" e "desafio" apareceram repetidas vezes nos relatos dos discentes. Diferentemente dos relatos dos docentes, em que os desafios mais citados foram as câmeras desligadas e a falta de interesse dos alunos, os depoimentos dos discentes trouxeram como desafios: a) cansaço, sobrecarga, desgaste ocasionados pelo uso excessivo de telas, b) lidar com dispersão, distrações e ainda manter a motivação para estudar e c) realizar atividades repetitivas e rasas, elaboradas por alguns professores. Os seguintes excertos trazem exemplos dos desafios citados pelos discentes no questionário:

*Me senti bastante sobrecarregada nesse período. Também senti um aumento nos níveis de ansiedade, acentuado no período de isolamento. Meu maior desafio foi em relação aos equipamentos, pois foi difícil ter que realizar as atividades em casa.*

*sempre preferi revisar o conteúdo sozinha ao chegar em casa porque era muito fácil me dispersar na sala de aula. No ensino remoto, essa distração tornou-se ainda maior, justamente por estar no meu quarto, às vezes sem querer sair da cama (algo que me obrigava a fazer porque sabia que iria pegar no sono em algum momento).*

*Foi muito difícil manter o rendimento, a empolgação e realmente me beneficiar dos conteúdos das disciplinas.*

*No entanto, ao final do primeiro semestre excepcional, a participação em atividades remotas tornou-se mais custosa, ocasionando desgaste emocional e físico, e não pude dar prosseguimento da forma que gostaria. Me vi obrigado a desistir de disciplinas em que estava matriculado e por fim optei por reduzir o ritmo.*

*Minha internet nem sempre estava boa e meu notebook não é dos melhores. Perdi várias aulas por conta disso, alguns professores, inclusive, não consideravam essas situações. Algumas plataformas eram péssimas, as chamadas caíam, o notebook não funcionava direito porque era pesado (caso do TEAMS).*



*algumas [atividades] foram prazerosas e produtivas como a produção de textos acadêmicos enquanto outras se tornaram repetitivas e rasas com a produção de web seminários.*

O último excerto apresentado aponta os seminários propostos durante o ensino remoto como uma atividade rasa e repetitiva. Nas aulas presenciais, no Curso de Letras-inglês, por exemplo, os seminários sempre se constituíram uma atividade comumente adotada pelos professores como uma forma de avaliar os alunos nas disciplinas. A afirmação do aluno nos leva ao seguinte questionamento: até que ponto atividades que eram feitas nas aulas presenciais podem ser transpostas para o ensino remoto? Acreditamos que essa transposição sem as devidas adaptações para o contexto remoto pode ter gerado o descontentamento que fica evidente pela resposta do aluno. Scheifer e Rego (2020) nos alertam para o quanto esse fazer pedagógico “em que se faz mais do mesmo, porém em novas roupagens” (Scheifer; Rego, 2020:112) pode ser problemático, pois “se assume a nova estética do digital sem que necessariamente se abra mão de uma velha ética (isto é, um conjunto de valores que orientam a ação) relacionada a práticas escolares ditas tradicionais” (Scheifer; Rego, 2020:112). Por outro lado, a produção de textos, algo que parece exigir um posicionamento mais ativo do discente, foi visto como algo mais produtivo. A nosso ver, a produção de textos, principalmente quando essa é feita de forma colaborativa, pode ser uma atividade profícua e mais proveitosa com o uso de tecnologias digitais, as quais permitem o registro de versões de um mesmo texto, a edição conjunta do texto (de forma síncrona ou assíncrona) e o *feedback* do professor na forma de edição do texto, sugestões e comentários. Acreditamos que, por meio de certas tecnologias digitais, a produção textual pode ser mais potencializada e facilitada, portanto, no contexto remoto ou à distância do que no contexto presencial. Trata-se de uma atividade que possibilita maior personalização do ensino e a descentralização do professor ao passar para os alunos a responsabilidade na produção de textos, aspectos esses comentados por Lim (2020) como ganhos do ensino remoto.

Uma pesquisa realizada por Mendonça (2021) com alunos universitários e professores durante o ensino remoto apontou, entre a maior dificuldade enfrentada pelos professores durante a pandemia, “a invasão da escola no espaço doméstico, não preparado para servir como cenário para atividades pedagógicas” (Mendonça, 2021: 63). Isso causou muito desconforto e estresse aos professores, principalmente em se tratando daqueles que tinham filhos em idade escolar. A sala de aula se

tornou um computador, professores tiveram que trabalhar mais horas no processo de preparação de aulas, aprendendo todos os dias a utilizar uma plataforma diferente para conseguir trabalhar os conteúdos com os alunos. Professores e alunos tiveram que adaptar o seu ambiente de descanso, sua casa, para o desenvolvimento das atividades remotas e tiveram que conciliar as aulas *online* com outras atividades feitas em casa, processo esse que ocorreu, em muitos casos, “de uma hora para a outra e sem tempo hábil para adequações” (Rocha; Schlude, 2021: 201). Os resultados de nossa pesquisa confirmam dificuldades semelhantes vivenciadas por docentes e discentes durante o ensino remoto, evidenciadas na investigação de Mendonça (2021).

No entanto, não apenas as dificuldades sobre aprender remotamente se fizeram presentes nas falas dos discentes no questionário. Um ponto muito interessante e presente em todos os depoimentos dos discentes, algo encontrado uma única vez nos relatos dos docentes, foi o que nomeamos, na análise, como requisitos para que o ensino remoto aconteça. Dentre eles, os discentes citam: a) postura ativa dos alunos, b) maturidade dos alunos, c) papel ativo e motivador dos professores nas atividades remotas e d) autodisciplina, foco, determinação. Os excertos a seguir nos exemplificam algum desses requisitos, citados pelos discentes no questionário:

*Percebi que precisaria de muita concentração e dedicação para a realização das atividades (...) De qualquer forma, tudo depende da motivação do aluno para continuar e do empenho dos professores para manter a presença social no ambiente virtual e acompanhar as aprendizagens.*

*Foi minha primeira experiência de ensino remoto, não sei se não possui maturidade suficiente para lidar com os deveres e responsabilidades de aprender remotamente, exige muito foco, determinação e autodisciplina.*

*(...) para ser proveitosa depende tanto da maturidade do aluno em querer aprender, se organizar, fazer um planejamento para otimizar a hora no estudo, e, também depende do professor, fazendo uma aula que estimule o aluno a continuar o estudo com pesquisas após a aula.*

Em uma análise dos requisitos citados pelos discentes, para um bom aproveitamento do ensino remoto, vale pontuar que não se coloca o

peso do processo de ensino-aprendizagem apenas no professor ou apenas no aluno. É possível perceber que, na visão dos discentes, é necessária uma situação de equilíbrio e colaboração aluno-professor para que o processo do ensino remoto aconteça da maneira mais orgânica possível. Essa colaboração entre docentes e discentes nos remete à proposta de Dias (2005: 4) para quem "a educação on-line constitui uma interessante oportunidade para o necessário deslocamento da pedagogia da transmissão para a pedagogia do diálogo". Na visão sobre EaD de Castro Filho, David e Souza (2013: 85), esse deslocamento é possível uma vez que as ferramentas tecnológicas disponíveis "permitem aos participantes de cursos a distância a expressão e reformulação constante de seus pontos de vista, ao longo do processo educacional". Sendo assim, a aprendizagem se dá na interação, como já enfatizamos anteriormente, "em momentos de discussão, de troca interativa em que possam colocar seus pontos de vista, levantar questões e refletir sobre os temas coletivamente, exercendo autonomia e criticidade" (Castro Filho, David e Souza, 2013: 85).

Outro fator que vale pontuar sobre esses excertos e sobre os requisitos do ensino remoto é a questão da determinação, autodisciplina, foco e maturidade para lidar com as responsabilidades nessa modalidade de ensino. Questionamos: o ensino presencial também não exige esses requisitos dos alunos no ensino superior? Esses possíveis requisitos do ensino remoto nos levam a entender que esses, na visão dos alunos participantes, são apenas aplicáveis ao ensino remoto, não ao contexto presencial. Parece que os alunos apresentam uma visão equivocada sobre seu papel nas aulas na universidade, quer essas sejam presenciais ou virtuais.

O último excerto apresentado descreve algo que caberia muito bem, a nosso ver, em uma situação de ensino presencial, no que diz respeito ao papel do aluno e do professor nas aulas. Ao aluno cabe se organizar, planejar e querer aprender, enquanto ao professor cabe fazer uma aula que estimule o aluno a continuar os estudos. No entanto, o discente parece ver o ensino remoto como uma modalidade que exige mais do aluno e do professor, ou seja, exige organização, autodisciplina e determinação para que ele consiga prosseguir com os estudos, bem como exige mais do professor com atividades extras e até mesmo diferentes abordagens para que consiga prender a atenção do aluno. Quais as consequências dessa visão para a forma como o aluno se engaja nas aulas remotas e nas aulas presenciais? Se o aluno acredita que precisa de mais dedicação e organização nas aulas remotas, uma vez retomadas as aulas de forma presencial e encerrado o ensino remoto, ele continuará

aplicando o mesmo tipo de esforço nas aulas ou achará que isso não é mais necessário?

Como ressalta Mill (2013: 43), "a incorporação das tecnologias digitais no âmbito da educação traz implicações diversas e, em muitos casos, as inovações tecnológicas são confundidas com inovações pedagógicas". As inovações tecnológicas em si não trarão mudanças na cultura de ensinar e aprender. Como ressalta um dos alunos participantes da pesquisa "depende do professor, fazendo uma aula que estimule o aluno a continuar o estudo com pesquisas após a aula". Ou seja, depende do professor, com sua pedagogia, preparar aulas que superem uma cultura transmissiva de conhecimento.

Acreditamos também que a aprendizagem ativa por parte do aprendiz não deve ser limitada a contextos de ensino que fazem uso de tecnologias digitais, como aconteceu durante o ensino remoto. Como explica Mill (2021:12), "durante o processo de aprender, nas abordagens da metodologia ativa, o educando é levado a problematizar, dialogar, contextualizar e aplicar os conhecimentos", o que pode ocorrer com ou sem o uso de tecnologias digitais, em aulas virtuais ou presenciais.

## **5. Considerações finais**

Este trabalho pretendeu não apenas identificar as percepções dos docentes e discentes dos cursos de Letras de uma universidade mineira sobre as atividades síncronas e assíncronas implementadas durante o ensino remoto, como também, contrastar e discutir essas percepções. Para que conseguíssemos atingir os objetivos principais traçados, foi feito um mapeamento das percepções dos participantes e o contraste das diferentes visões através da categorização dos dados de um questionário, que continha perguntas fechadas e uma pergunta aberta.

Os dados analisados possibilitaram que respondêssemos ao questionamento que trouxemos na introdução deste artigo: professores e alunos dos Cursos de Letras da UFU experienciaram o ensino remoto de maneira semelhante?

A análise dos depoimentos no questionário permitiu concluir que a percepção dos docentes e discentes, apesar de se parecerem em alguns aspectos, possui contrastes: os docentes apontaram mais vantagens e poucos desafios durante o ensino remoto, em comparação aos discentes, para os quais o número de desafios superou as vantagens trazidas pelo ensino remoto. Além dos depoimentos dados pelos participantes na questão aberta do questionário, as questões fechadas proporcionaram também a possibilidade de entendermos um pouco do perfil dos participantes - os equipamentos e recursos que tinham a sua disposição

durante o ensino remoto, o contato prévio com tecnologias digitais e plataformas, o tempo gasto no trabalho remoto, os quais podem ter influenciado o processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto.

A partir dos dados analisados, não foi possível saber o porquê das experiências durante o ensino remoto terem sido mais negativas para os alunos do que para os professores, levando em consideração que ambos estavam inseridos no mesmo contexto de ensino e possuíam equipamentos e recursos muito parecidos para a execução das atividades – todos dispunham de Internet, celular e notebook. Por lidarem com um público heterogêneo e com inúmeros desafios, diariamente, ligados ou não à docência na universidade, estariam os professores mais aptos a contornar dificuldades, tornando-se, assim, mais flexíveis e resilientes, quando comparados aos alunos, o que os fez, portanto, perceber fatores positivos na experiência de ensino remoto, “apesar dos pesares”? Acreditamos que esse seja um assunto a ser aprofundado em outras pesquisas para, assim, conseguirmos identificar as causas dessa diferença de opiniões entre discentes e docentes.

Acreditamos, no entanto, que o aluno que não possuía um computador individual ou uma internet fixa de qualidade possivelmente enfrentou mais dificuldades, durante o ensino remoto, na realização das atividades do que aquele aluno que possuía um computador apenas para ele e internet de qualidade. Aquele aluno que já havia feito uso de tecnologias digitais pode ter apresentado menos dificuldades para se adaptar ao ensino remoto do que aquele que nunca fez ou fez pouco uso dessas tecnologias antes da pandemia. Isso também é válido para os docentes: aqueles que possuíam equipamentos de qualidade, uma experiência maior com o ensino remoto, provavelmente, enfrentaram menos dificuldades, pelo menos de ordem técnica, durante a AARE, comparados àqueles que possuíam apenas a experiência da aula presencial e acabaram “caindo de paraquedas” nesse contexto tecnológico.

Analisando os dados coletados, entendemos que o ensino presencial e o ensino a distância podem ser potencializados em nosso contexto institucional com o que aprendemos com o ensino remoto. Depois de vivenciarmos dois anos de ensino remoto, consideramos ser impossível não sermos tocados de alguma forma por essas experiências e mantermos nossas formas de ensinar intocadas, ou seja, tais como eram empregadas antes da pandemia. Ensinar e aprender, a nosso ver, são processos continuamente ressignificados e fortemente afetados por nossas experiências, as quais podem modificar crenças. Como defende Dewey (1944: 139), “quando experienciamos algo, agimos sobre isso,

fazemos algo com isso; então, sofreremos as consequências”. Toda e qualquer experiência<sup>4</sup> toma algo das experiências passadas e modifica, de certa forma, as experiências subsequentes dos indivíduos. Sendo assim, esperamos que essas experiências vivenciadas no ensino remoto auxiliem professores e alunos de nossa instituição a rever mitos sobre a educação a distância, que a colocam como uma educação de menor qualidade se comparada ao ensino presencial. Ao invés de insistirmos na comparação entre tais modalidades, uma alternativa pode ser vermos cada uma dessas modalidades como repletas de características próprias. A interação face-a-face em aulas presenciais não é melhor do que aquela que ocorre a distância; ela simplesmente engloba padrões e recursos diferentes de comunicação.

Portanto, entender as percepções de docentes e discentes de nossa instituição sobre o ensino remoto nos permitiu trazer, neste artigo, reflexões sobre a natureza e as especificidades do ensino remoto e sobre as potencialidades do uso de tecnologias digitais, quer seja no ensino presencial, quer seja no ensino a distância. Fez-se necessária uma pandemia, uma ruptura brusca na forma como ensinávamos, para que começássemos a pensar de uma perspectiva diferente sobre o uso de tecnologias, sobre o ensino a distância, sobre como adaptar metodologias de ensino de línguas e abordagens na formação de professores a uma sala de aula virtual. Foi apenas passando por esse momento atípico que tanto alunos como professores começaram a se questionar sobre o processo de ensino aprendizagem na graduação e em maneiras pelas quais as tecnologias digitais podem contribuir (ou não) para a aprendizagem dos discentes e facilitar a vida dos docentes, seja em contexto remoto seja em contexto presencial.

Com base nos depoimentos de docentes e discentes, vimos como o termo ensino remoto adquiriu sentidos que vão além do acesso à internet e uso de dispositivos digitais, como notebook e smartphone, definição essa apresentada no arcabouço deste artigo. Docentes e discentes tiveram percepções diversas sobre o que significou ensinar e aprender remotamente, tendo em vista as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas nos diferentes cursos de graduação. Para alguns docentes, ensino remoto significou estresse e cansaço. Para outros, representou possibilidade de aprendizagem. Para os discentes, significou a chance de continuar os estudos e não ter que desistir de se formar em face da necessidade de exercer uma atividade remunerada. A partir dessas variadas visões sobre o ensino remoto em nosso instituto e retomando a pergunta feita na introdução deste artigo - Será que o termo ERE foi

---

<sup>4</sup> Crenças e experiências tem uma relação estreita, conforme vem apontando diversos estudos, como por exemplo os de Miccoli (2010) e Barcelos (2007).

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

adequado para descrever o ensino que foi oferecido em nossos cursos? - podemos dizer que sim, se considerarmos as possibilidades e restrições que este trouxe para as vidas de professores e alunos, que podem ter cessado ou sido ressignificadas com o término da pandemia, e se considerarmos que essas marcaram um período específico na história da educação brasileira, diferentemente da EaD que perdura até hoje.

Não foi possível apreender, com base nos dados levantados por meio do questionário, diferenças quanto à visão de docentes e discentes considerando especificidades dos cursos de graduação a que estão vinculados. Por exemplo, será que no Curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras, que enfoca a educação de surdos, o fato de as disciplinas terem ocorrido de forma remota facilitou/dificultou o desenvolvimento de certos conteúdos? Essa e outras questões, por exemplo, de que forma podemos fazer a transição do ensino remoto ou EaD para o ensino tradicional (e vice-versa), de maneira a tornar as experiências de ensinar e aprender via tecnologias digitais menos estressantes e mais proveitosas para docentes e discentes podem dar origem a outras pesquisas.

## **Referências bibliográficas**

BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. [S. l.], 22 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BELLONI, M.L. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 245-265.

BERNARDO, N. Ensino remoto não é EAD, e nem homeschooling. *Revista Nova Escola*, [S.I.] 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CARMO, R.O.S.; FRANCO, A.P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-29, 2019.

CASTRO FILHO, J.A.; DAVID, P.B.; SOUZA, C.F. Formação docente para a EaD. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (org.). *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes, 2013, p. 63-88.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1944.

KENSKI, V.M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 59-68.

LIM, F.V. Losses and gains in digital learning. *PanMeMic*, 2020. Disponível em: <https://panmemic.hypotheses.org/568>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MENDONÇA, M. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 40-76.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K.A. (org) *Crenças, discursos & linguagem* (volume I). Campinas: Pontes, 2010, p. 135-165.

MILL, D. *Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital*. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre - RS: Penso Editora Ltda., 2015. cap. 1.

PAIVA, V.L.M.O. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. *Estudos universitários: revista de cultura*, v. 37, p. 58-70, 2020.



MATOS, Ana Cecília Souza; RIBAS Fernanda Costa. Ensino remoto: percepções de alunos e professores dos cursos de letras e reflexões sobre a educação superior na pós-pandemia. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60103, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

PAIVA, V.L.M.O. Métodos de pesquisa qualitativa. *In: PAIVA, V.L.M.O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª. ed. [S. l.]: Parábola, 2019, p. 59-103.

SCHEIFER, C.L.; REGO, M.C.S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. *In: LEFFA, V. et al. (org.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 109-128.

RIBEIRO, A.E. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC: Uma fresta, uma fissura, uma aresta, uma fratura. *In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. Docência Pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

ROCHA, S.C.; SCHLUDE, V. Letramentos, ensino-aprendizagem e tecnologias digitais: práticas de formação docente em contexto remoto pandêmico: Parte 3 - Novos e multiletramentos na formação docente. *In: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. Docência Pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2021, p. 198-225.

VALENTE, J.A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. *In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 25-41.

VALENTE, J.A. O ensino híbrido veio para ficar. *In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre - RS: Penso Editora Ltda., 2015. cap. Prefácio.

Recebido em: 06/12/2022

Aprovado em: 17/11/2023



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada