

# Presencialidade a Qualquer Distância: a Atualização do Virtual em Tempos de Práticas de Ensino Emergencial

## *Presence at any Distance: Updating the Virtual in Times of Emergency Teaching Practices*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1910

Vanina Costa Dias 1\*  
Ione Aparecida Neto Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Faculdade Pedro Leopoldo - Av.  
Lincoln Diogo Viana, 830 - Dr. Lund,  
Pedro Leopoldo - MG - Brasil

<sup>2</sup> Faculdade Ciências da Vida - Av.  
Prof. Alberto Moura, 12632 -  
Indústrias, Sete Lagoas - MG- Brasil

\*[vaninadias@gmail.com](mailto:vaninadias@gmail.com)

### Resumo

Esse artigo relata uma pesquisa desenvolvida com docentes do ensino superior durante o período da pandemia da Covid-19, questionando de que forma tais docentes fizeram a transposição das aulas presenciais para aulas remotas. Tomaram-se como norteadores os conceitos de presencialidade (ou presença social), desenvolvido por Biocca (1997), e virtualidade, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) além de Lévy (2003). Os depoimentos foram colhidos através de um formulário on-line, enviado pelo Google Forms, no mês de maio de 2020. Responderam ao formulário 57 professores. A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), elegeram-se as seguintes categorias: as interfaces humanas presentes no processo de mediação; interfaces artificiais como suporte ao processo de aprendizagem. À luz dessas categorias, percebeu-se que 30% do conteúdo dos depoimentos dados pelos professores dizem respeito ao uso de interfaces artificiais e 70% relacionam-se às interfaces humanas. E ainda, quer seja de educação remota, à distância ou on-line, apesar de professores e estudantes estarem fisicamente em outros espaços, o uso das tecnologias virtuais aumentam, significativamente, o poder de contato e comunicação. Nesse sentido, a tecnologia torna-se um modo potente que pode conduzir a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Virtualidade. Presencialidade.



Recebido 01/ 08/ 2022  
Aceito 12/ 06/ 2023  
Publicado 21/ 06/ 2023

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** DIAS, V. C.; RODRIGUES, I. A. N. Presencialidade a Qualquer Distância: a Atualização do Virtual em Tempos de Práticas de Ensino Emergencial. **EaD em Foco**, v. 12, n. 3, e1910, 2022. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1910>

## *Presence at any Distance: Updating the Virtual in Times of Emergency Teaching Practices*

### *Abstract*

*This article reports a research developed with higher education professors during the period of the Covid-19 pandemic, questioning how these professors made the transition from face-to-face classes to remote classes. The concepts of presence (or social presence) developed by Biocca (1997) and virtuality developed by Deleuze and Guattari (1995) as well as Lévy (2003) were taken as guides. The testimonies were collected through an on-line form, sent by Google Forms, in May 2020. 57 teachers responded to the form. Based on the content analysis proposed by Bardin (2011), the following categories were chosen: the human interfaces present in the mediation process; artificial interfaces as a support to the learning process. In the light of these categories, it was noticed that 30% of the content of the testimonies given by the teachers concerns the use of artificial interfaces and 70% are related to human interfaces. And yet, whether it is remote, distance or on-line education, despite teachers and students being physically in other spaces, the use of virtual technologies significantly increases the power of contact and communication. In this sense, technology becomes a powerful way that can lead to learning.*

**Keywords:** *Emergency remote teaching. Virtuality. Presence.*

## 1. Introdução

Em 2020 a humanidade foi surpreendida pela pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 e o consequente distanciamento social. O impacto foi rápido e brutal em todas as áreas. Instituições, processos sociais, relações interpessoais, estruturas de poder, trabalho, lazer, educação e as próprias pessoas como sujeitos individuais se tornaram dependentes, de alguma forma, de um equipamento conectado à Internet para continuarem exercendo alguma atividade produtiva e de lazer. Foram, e de certa forma ainda estão sendo, dias muitos difíceis, em que a única escolha de muitos foi viver um dia de cada vez (SANTOS, 2020). Somente no Brasil, até o final de junho de 2022, foram 674.102 óbitos confirmados pelo Ministério da Saúde<sup>1</sup>. Nesse cenário desolador, a pandemia apresentou também um desafio sem precedentes para a educação, o qual está provocando grandes mudanças no setor.

No Brasil, várias medidas e orientações advieram neste período de pandemia, tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições educadoras na emergência das condições de isolamento social impostas pela situação vigente, e estados e municípios também tomaram suas decisões. No que diz respeito à educação superior, normas mais detalhadas foram exaradas em nível federal e pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020). Respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, foram apresentadas sugestões relativamente detalhadas para a realização de atividades presenciais e não presenciais, quanto à reorganização dos calendários escolares, replanejamento curricular e formas de avaliação (GATTI, 2020).

Nesse período, foi altamente sugerido pelo Conselho Nacional de Educação a oferta de aulas que utilizassem meios e tecnologia da informação e comunicação através de uma abordagem pedagógica, centrada no estudante, com espaços flexíveis de aprendizagem, ensino mediado por tecnologias, avaliações formativas e instruções claras aos educadores (BRASIL, 2020)

1 Fonte: <https://covid.saude.gov.br/> acesso em 13.jul.2022

Na verdade, tendo se tornado uma meta política que a educação formal não poderia parar, a única forma possível para a realização das atividades escolares e universitárias era conduzi-las remotamente das casas dos professores e estudantes. O fechamento de escolas em todo o mundo, como resultado do distanciamento social, levou a uma transição acelerada e massiva de instituições escolares a práticas de ensino a distância, ou o que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial (SANTOS, 2020; ZAPATA-ROS; MOREIRA, 2021; ARETIO, 2021).

Assim, o que se observou foi a implementação de uma operação tão complexa ser realizada rapidamente, sem planejamento adequado, pois simplesmente não havia tempo suficiente para tal. Instituições, professores, estudantes e suas famílias tiveram que responder rapidamente à problemática, ajustando-se a uma situação imprevista e bastante instável. Zapata-Ros e Moreira (2021), bem como Gatti (2021), apontam como obstáculos surgidos a partir dessa “virada na educação” o aumento da dependência da tecnologia, que expôs a exclusão digital que ainda afeta nossas sociedades, mesmo nos países com mais recursos, a falta de acesso à internet banda larga e, sobretudo, a formação de professores para suplantarem a inércia do ensino alicerçado em metodologias e formas tradicionais de ensino baseadas principalmente ou exclusivamente em metodologias expositivas e presenciais.

As dificuldades foram muitas: lidar com questões de exclusão digital, carga horária excessiva de trabalho de professores e estudantes, fadiga digital, desconhecimento de questões de privacidade e gerenciamento de dados pessoais. E, sobretudo, um equívoco em relação à metodologia de educação a distância, bem como às práticas de ensino baseadas na aprendizagem ativa pautada na interação. Zapata-Ros e Moreira (2021) reconhecem que, quase despreparados para a educação digital, os professores se esforçaram para entender o que significa ensinar a distância usando um ambiente de aprendizagem totalmente digital, lutando para criar conteúdo envolvente e relevante que minimizasse o impacto do distanciamento social.

Como os especialistas e a legislação apontaram, a maioria dessas práticas foi caracterizada como Ensino Remoto Emergencial (ERE) - o que é definido como uma mudança temporária de ensino devido a uma circunstância de crise (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020; ZAPATA-ROS; MOREIRA, 2021) que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Observou-se que, em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota se aproximou muito ao ensino a distância praticado no século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de tecnologias digitais em rede, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Ribeiro (2020) ilustra que uma aula, para a maioria das pessoas, costuma acontecer a partir de um vetor claro: um-outros; isso é um quadro centenário, milenar, onde um adulto que detém saberes, que serão ministrados a outras pessoas, e que, talvez, que não se reconfigura completamente durante a pandemia, trazendo angústia e ansiedade a todos.

A partir desses pressupostos, essa investigação buscou analisar de que forma os professores da educação superior fizeram a transposição de aulas presenciais para aulas remotas, tendo como norteadores os conceitos de presencialidade e virtualidade. Foi desenvolvido um estudo com professores do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada de uma cidade da região central de Minas Gerais que adotou, durante a pandemia, a modalidade de aulas remotas em 2020 e 2021.

## 2. A presencialidade marcada por interfaces artificiais e humanas no processo de aprendizagem

Num país onde o acesso às redes de internet chegou a 83% da população, representando mais de 61 milhões de domicílios (TIC Domicílios, 2020), temos ainda aqueles que estão na outra parte dessa população, com dificuldades de se conectarem a uma rede ainda incipiente, e que não têm desenvolvidas suas

habilidades para o uso profissional e educacional desses recursos. Essa habilidade é nomeada por Ribeiro e Coscarelli (2005) e também por Buckingham (2010) como letramento digital. Em concordância, os autores citados nomeiam letramento digital como as possibilidades de contato com a escrita e leitura também em ambiente digital. Ribeiro (2020) alerta que o conceito é muito citado, embora seja sempre passível de novas reflexões e reformulações, especialmente quando as tecnologias digitais estão sendo utilizadas.

Esse letramento pode se constituir em uma condição imprescindível para o uso das tecnologias virtuais em qualquer tipo de situação, podendo incluir aí a Educação a Distância (EaD), intensamente mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e integradas pelas redes de comunicação também digitais (MOREIRA, 2018). Tal letramento no contexto da prática docente implica o desenvolvimento de competências para planejar estratégias de ensino e aprendizagem nos diversos cenários ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em contextos híbridos ou a distância, buscando desenvolver em seus estudantes processos de aprendizagem significativos (ALMEIDA, 2003) e, por que não dizer, análogas, pois esses últimos também necessitam desenvolver essas habilidades de uso das TDICs.

Santos e Okada (2003) denunciam que a concepção tradicional de sala de aula, com estudantes-espectadores enfileirados diante de um professor-especialista detentor da informação, deve ser modificada tanto nos ambientes presenciais, semipresenciais ou não presenciais. Para os autores, os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiam a coconstrução do conhecimento, o alcance da consciência ético-crítica decorrente da dialogicidade, interatividade, intersubjetividade.

À luz dessa realidade denunciada, percebemos ainda que a prática docente é fortemente marcada pelas relações presenciais que trouxeram para a virtualidade o que chamamos de sentimento ou sensação de presencialidade ou o sentimento de presença social, conceito desenvolvido por Biocca (1997) para explicar a “sensação de estar com outro”. Esse outro pode ser uma inteligência humana ou artificial.

Na interação homem/computador, a teoria da presença social estuda como a “sensação de estar com outro” é moldada e afetada por interfaces. Esses outros que experimentamos são representações mediadas tecnologicamente de outros seres humanos ou formas de inteligência via textos remotos, imagens, vídeo, avatares em 3D e em representações artificiais de humanoides ou inteligência animal, incluindo agentes humanos virtuais, computadores e robôs. A sensação de presença social é um estado “*que varia com o meio, conhecimento do outro, o conteúdo de comunicação, ambiente e contexto social*” (BIOCCA, 1997, s/p). Isto significa que a experiência da presença no mesmo espaço compartilhado depende de informações que você obtém com quem está falando, o que você está falando e distrações que experimenta no local físico, ou seja, das interações. Como já afirmava esse pesquisador, a comunicação face a face é um ideal que as tecnologias de mídia tentam replicar. Nesse sentido, o ideal da interação face a face seria o pano de fundo contra o qual as comparações são feitas para todas as tecnologias que unem dois humanos. É nesse contexto de comunicação imediata ou não mediada que o conceito de presença social tem sido discutido.

Além dessa experiência de presencialidade, as práticas na educação virtual também apontam para uma transformação dos papéis desempenhados por professores e estudantes. A interação no espaço virtual aponta para um conjunto de territórios a serem explorados pelos estudantes permitindo que façam por si mesmos, através de uma coautoria com os professores. Esse “território” deve ser pensado como “territórios existenciais” (GUATTARI, 1992) que são relacionados a maneiras como o professor oportuniza a seus estudantes explorarem, a partir de uma organização, um significado dado a eles. Essa exploração faz com que esses territórios se desterritorializem, fugindo da organização dada pelo professor, possibilitando novos significados. E no trabalho conjunto entre professor/estudante deve voltar a ocorrer uma reterritorialização que, por sua vez, levará a novas desterritorializações, e assim sucessivamente.

Esse processo faz com que o ato pedagógico seja associado à construção de um mapa. Como nos ensina Deleuze e Guattari, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável,

reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p 22).

A partir dessa leitura, o professor precisa ser muito mais do que “um conselheiro, uma ponte entre a informação e o entendimento, (...) um estimulador de curiosidade e fonte de dicas para que o estudante viaje sozinho no conhecimento obtido nos livros e nas redes de computador” (SILVA, 2000, p. 160). Ele deixaria de ser o transmissor, como também não seria mais um “facilitador” - termo empregado na EaD. O papel do professor numa perspectiva como essa seria a de um “construtor”, capaz de promover situações pertinentes e favoráveis à consolidação do processo de aprendizagem do educando que deve se dar por meio da interação estudante/conteúdo/professor, base fundamental para a construção do conhecimento.

### 3. A virtualidade como uma possibilidade de mediação pedagógica

De acordo com Lévy (2003), a virtualização atinge hoje todas as formas de estar junto, de sermos nós, apresentando-se como um movimento que vai além da informatização. No senso comum, o termo virtual tem sido usado para significar a ausência de existência real, supondo, conforme afirma esse autor, uma presença tangível utilizada para representar a pura e simples ausência de existência. Nesse sentido, o real estaria relacionado ao presente, enquanto o virtual se ligaria a uma possibilidade futura.

O autor considera que o virtual é mediado pela tecnologia, produto da externalização de construções mentais em espaços de interações cibernéticas. Para esse autor, a realidade virtual transmite mais do que imagens, transmite uma quase presença, o virtual existe sem estar presente. É preciso ter o cuidado de não confundir o virtual com o possível, pois, para Lévy (2003), a possibilidade é algo já constituído, enquanto a virtualidade é uma tendência ou uma força que acompanha uma situação ou acontecimento, tornando-a possível de ser atualizada.

Nas palavras desse filósofo, na sua relação com o tempo, o virtual poderá se atualizar a todo o momento, desterritorializando informações e relações, permitindo que diferentes formas de interações se deem no ciberespaço que possibilita uma forma de comunicação em que não é necessária a presença física, enfatizando a imaginação. Apesar de a Internet ser o principal ambiente do ciberespaço, esse também pode ocorrer na relação humana a partir de outras tecnologias: celular, pagers, comunicação e outros serviços.

Em Deleuze (1996), encontramos o conceito de virtual ancorado na ideia filosófica medieval de potência, ou seja, aquilo que está por vir, aquilo que não foi atualizado. Para esse autor, quando o virtual é atualizado, ele deixa de ser aquilo que era para tornar-se outra coisa, mudando sua natureza, perdendo seu lugar no surgimento do ser atual.

O virtual seria, para Lévy (2003), aquilo que possui existência definida sem estar materialmente presente e nunca se esgota ou se preenche completamente: cada vez que é acessado, ele se transforma. Uma página de internet, por exemplo, possui existência e pode ser acessada em qualquer lugar do mundo, mas não está presente em um local específico, a não ser dentro da própria dinâmica desterritorializada da rede - redes que estão se tornando cada vez mais esse espaço de engendramento de histórias, culturas e informações que passam a fazer parte do dia a dia de todos que as acessam.

Quando analisamos os ambientes de aprendizagem que se dão através da virtualidade, à luz dessa discussão, mediados por dispositivos de comunicação que necessitam habilidades e competências comunicativas em ambientes digitais por parte de professores e estudantes, nossa preocupação vai ao encontro dos momentos de interação e de possibilidades concretas da execução de atividades colaborativas e de trocas no processo de aprendizagem. O uso de dispositivos de comunicação virtuais exige de professores habilidades mediadoras diferenciadas bem como estratégias pedagógicas que exigem participação em

tempo real e virtual, possibilitando a expressão, a intervenção e a colaboração para a construção coletiva do conhecimento em diferentes espaços e tempos. Como testemunhado por Ribeiro (2020) e por milhões de professores em todo o planeta no período do confinamento, a presença acontece via computador, pela participação de estudantes em aulas virtuais, por meio de plataformas que são metáforas de prédios escolares.

#### 4. Metodologia

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, como descreve Gil (2019) tem por finalidade analisar e interpretar determinado grupo, com o objetivo de obter novos conhecimentos sobre o determinado assunto. Dedicou-se em compreender as práticas docentes em contextos digitais, não com os resultados e produtos ou números. A partir da reflexão construída até aqui, adotamos como metodologia, um estudo de caso, que buscou interpretar a forma com que professores da educação superior fazem a transposição de aulas presenciais para aulas virtuais. Os dados foram gerados no mês de maio de 2020, durante o período de realização das aulas remotas desenvolvidas como medida de combate à pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, dialogamos com docentes do curso de Psicologia de uma faculdade privada buscando em suas práticas remotas, o que pode ser um efeito da presencialidade no virtual. Seus depoimentos foram colhidos através de um formulário on-line, enviado pelo Google Forms. Responderam ao formulário 57 professores, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) correspondendo a 100% de adesão. Fez-se o seguinte questionamento: *quais estratégias você tem usado para garantir a aproximação entre professor x aluno nas aulas remotas em seu componente curricular?*

Os depoimentos foram analisados à luz da análise categorial de conteúdos proposta por L. Bardin (2011), a partir da qual elegeram-se as seguintes categorias de análise: as interfaces humanas presentes no processo de mediação; interfaces artificiais como suporte ao processo de aprendizagem. À luz dessas categorias, percebeu-se que 30% do conteúdo dos depoimentos dados pelos professores dizem respeito ao uso de interfaces artificiais, isto é, aquelas que são produzidas pelos recursos tecnológicos virtuais e 70% relacionam-se às interfaces humanas, desenvolvidas pelos próprios professores como forma de mediação das atividades docentes. Tais interfaces, como afirma Lévy (1993), influenciam no modo como os sujeitos percebem e se apropriam do conteúdo, colaborando na estruturação positiva das atividades ou, por outro lado, podem impedir ou inviabilizar os processos cognitivos.

Essas categorias estão presentes em estudos de Biocca (1997), que nos conduzem a refletir sobre a sensação de presença em ambientes mediados por tecnologia, que apontam para novas questões sobre sociabilidade, afirmando que o espaço virtual é semelhante ao espaço físico/natural, pois além de reproduzir características físicas, produz também um contexto social de trocas simbólicas cada vez mais relevantes.

#### 5. Resultados e discussão: a presencialidade como uma atualização do virtual

A sensação de presencialidade, à luz dos conceitos discutidos, é compreendida como espaços de troca, e pode ser considerada como espaço de construção social que envolve aspectos socioculturais, afetivos e cognitivos, que de alguma forma repete as trocas também experimentadas nas salas de aula. Esses aspectos, que apontam para as interfaces humanas, apontadas por esse autor, são representadas nos depoimentos dos professores quando afirmam:

Sempre tenho o cuidado de colocar palavras positivas, incentivadoras e de carinho para que eles se sintam acolhidos. Aliás, é uma prática que também adoto para as aulas e é muito claro como eles se abrem mais, se sentem menos pressionados e interagem mais (se sentem à vontade para isso!). (P1)

Fazer perguntas diretas para o aluno; iniciar a aula falando o nome de cada aluno presente; comentando todas as respostas do chat enviadas; solicitando retorno sobre áudio (P 2)

Procuro aproximação dos alunos que apresentam dificuldades objetivando maior singularidade (P 7)

Uma preocupação é sempre fazer um acolhimento das pessoas-alunos. Perguntar como estão, como estão lidando com a situação, quais as dificuldades encontradas... e em alguns momentos, apresentar as minhas limitações para compartilhar este momento de mútua aprendizagem. (P5)

Nessas afirmações, podemos identificar as três modalidades de presença desenvolvidas por Biocca (2003): presença física - a sensação de “estar lá”, de estar imerso em determinado ambiente físico; a presença social - a sensação de estar com alguém, de estar face a face com outra(s) pessoa(s); e a autopresença - a sensação de autoconsciência, de identidade, de pertencer ao corpo.

Em se tratando de um contexto social que vem sendo potencialmente utilizado para trocas interacionais e conversações na atualidade e influenciado por características dos meios e características do usuário, as tecnologias virtuais estão aumentando cada vez mais essa sensação de presença dos seus usuários em ambientes mediados. Embora essa seja uma mudança, vale destacar que ainda se identificam práticas que reproduzem o modelo da sala de aula presencial onde o processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física.

A despeito de haver um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo os mesmos princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. A mudança na liberação do polo de emissão pode resultar em novos modelos que privilegiasse a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma. Entretanto, muitos ainda replicavam no espaço virtual o que faziam na sala de aula real. Como afirmaram:

Dou a aula usando o quadro branco no estúdio que montei em minha casa como se fosse sala de aula. Envio aos alunos arquivos da minha autoria. Fiz uma apostila da disciplina que facilitasse a compreensão principalmente dos alunos que tem mais dificuldade. Tiro dúvidas dos alunos no final de cada aula. Tenho sequência didática e aprofundamento das questões. Só cobro na prova o que explico em aula. (P 8)

A proposta é intercalar semanas com aulas teóricas com momentos de discussões em grupo para assim manter a turma mais ativa. Uso de casos clínicos para ilustrar os conteúdos teóricos. Assim como nos outros componentes curriculares, uma preocupação é sempre fazer um acolhimento das pessoas-alunos. Perguntar como estão, como estão lidando com a situação, quais as dificuldades encontradas... e em alguns momentos, apresentar as minhas limitações para compartilhar este momento de mútua aprendizagem. (P 9)

Como se vê, cada professor buscou modificar o paradigma para a lógica de comunicação e interação em rede (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020) e praticar “outras formas de presencialidade em rede” (SANTOS, 2020, p.32). A comunicação assíncrona potencializa um artefato curricular, como a sala de aula virtual, potencializa as atividades formativas (SANTOS, 2020). Para a autora, é a comunicação todos-todos que garante a sala de aula virtual. Sem a presença dos estudantes e professores em processos de comunicação interativa, habitando a sala de aula cotidianamente, não se tem um processo educativo no espaço virtual. É preciso interação cotidiana entre as pessoas no AVAs, produzindo conteúdos e processos de subjetivação em rede (SANTOS, 2020).

Por outro lado, a sensação de presencialidade potencializada pela interação humana é uma sensação que ainda precisa ser reforçada por interfaces artificiais que são representadas por usos de múltiplas “linguagens” artificiais que são utilizadas no diálogo professor e estudante para o desenvolvimento da aula. Como afirmam os professores:

Utilizo de projeção de slides com imagens, texto e casos, exercícios para responder pelo chat ou pelo microfone e discussões sobre vídeos do youtube. (P 3)

Nas aulas pelo InSala tenho feito um esforço para trazer momentos de interação, mesmo que o conteúdo seja denso e difícil para os alunos. Tenho feito enquetes, perguntas para que eles participem com a câmera, microfone e chat (a participação tem sido grande!). (P 4)

A minha proposta é sempre construir um espaço dinâmico e criativo para os momentos das aulas e apresentar a minha disponibilidade para dialogar sobre as condições singulares em outros canais como a Sala conexão, ou em minutos anteriores ou posteriores da webconferencia na plataforma InSala. Venho alternando aulas expositivas por webconferencia, aulas gravadas por mim e assistidas durante o período da aula, uso de vídeos, todas com o incentivo para participação das alunas. Essa turma é pequena e pouco participativa (também nos momentos presenciais) e então o meu desafio constante é convocá-las para a participação. (P 6)

Os depoimentos dos professores participantes da pesquisa empreendida nos remetem ao que Ribeiro (2020), apoiada em Gunther (2003), chama “ponto fulcral da teoria da multimodalidade” (RIBEIRO, 2020, p.457), isto é, a escolha e mobilização de recursos para dizer e mostrar o que se quer, ou seja, produzir sentidos. Nos estudos sobre a multimodalidade, observa-se que essa prática, muito comum nos tempos atuais, se constitui a partir do princípio de que toda significação construída nos encontros, seja eles presenciais ou virtuais, é fruto da inter-relação entre vários meios. Street (2014) afirma que o ensino e a aprendizagem precisam levar em conta a variedade dos modos de comunicação existentes, ou seja, os modos de comunicação linguísticos, visuais ou gestuais. A partir dessa afirmação, podemos dizer que a multimodalidade não deve ser compreendida como uma mera soma de linguagem, mas a interação desses modos que oportunizam uma experiência de produção de sentidos sobre o que é lido e interpretado. Reforçando essa ideia, Santos (2020) afirma na educação on-line, quer seja na sala de aula on-line e o AVA propriamente ditos, faz-se necessários conteúdos e suas disposições arquitetados em linguagens multimodais e hipertextuais. Exemplifica a autora: conteúdos-base, roteiros com múltiplas trilhas para aprendizagens, sequências didáticas, midiatecas digitalizadas, acesso a recursos educacionais abertos, entre outras fontes fartamente disponíveis no ciberespaço.

Importa informar que a educação on-line é concebida como a modalidade educacional que se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital e viabilizada por diferentes tecnologias digitais.



Na educação on-line, o foco está na interação, na autoria e co-construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem colaborativa. O foco não está nem no conteúdo, nem no sujeito, mas na relação dialógica que se estabelece entre todos os atores humanos (estudantes, professor, tutor) mediada pelas TD e viabilizadas tanto por meio da comunicação síncrona, quanto assíncrona, que é privilegiada (MOREIRA, SCHEMMER, 2020).

Ainda nessa perspectiva, Coscarelli e Ribeiro (2014) defendem que ser letrado digital requer saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais e destacam que um aspecto importante em ambientes digitais é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos, como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones.

## 6. Considerações finais

As práticas adotadas pelos professores nesses tempos tem nos mostrado um diálogo constante entre essas experiências de presença perpassadas pelo uso desses recursos multimodais em ambiências de interação digital. Nessas experiências, quer seja de educação remota, a distância, ou on-line, apesar de professores e estudantes estarem fisicamente em outros espaços, o uso das tecnologias virtuais aumentam significativamente o poder de contato e comunicação. Nesse sentido, a tecnologia se torna um meio poderoso que pode levar a aprendizagem. Como declarado por Ribeiro (2020),

Trazemos de nossas experiências de sala de aula física nossas âncoras para o que vamos fazer em ambiente virtual, até que, se somos sensíveis ao que fazemos e à nossa assistência, passamos a produzir ajustes e adaptações em nossas práticas, até que as coisas pareçam mais confortáveis e compreensíveis para todos/as. Isso é aprender. Estamos todos/as aprendendo, de todos os lados das telas. E não vivemos algo assim antes. Mas precisamos de espaço e intercompreensão para fazer/viver isto. De repente, passamos a pensar em possibilidades que não existem em nossa sala presencial. Passamos a atuar na digitalidade, nas affordances específicas percebidas, e seguimos adiante, aproveitando melhor o que vamos percebendo. É um processo. E acontecerá de maneira mais gratificante aos que se envolverem mais e de maneira mais disposta (ou permitida). (RIBEIRO, 2020, p.455)

O importante, neste caso, é que a educação que acontece em uma ambiência digital traz consigo características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens, o que implica a necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem, que, de alguma forma, fazem com que os estudantes se sintam potencialmente presentes na aula, indiferente dessa se dar num espaço real ou virtual.

Como seria previsível, os experimentos de Biocca e outros identificaram, para todos os fatores, índices mais altos nas atividades “face a face” do que naquelas com algum tipo de mediação. Na visão dos professores que participaram dessa pesquisa, as interações realizadas por interfaces humanas promovem mais interação e conseqüentemente mais aprendizagem. Entretanto, as interfaces artificiais potencializam as práticas docentes e dão concretude ao processo de construção de conhecimento.

Assim, baseado na afirmação de Preti (2009), aprendizagem e educação são processos “presenciais”, exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando “a distância”. “Presencialidade” pode significar, também, “estar juntos virtualmente”. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, onde professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam mediados por tecnologias virtuais (PRETI, 2009).

A presencialidade é dada a partir das interfaces humanas de mediação; as interfaces artificiais são importantes, mas não são determinantes da presencialidade nas relações entre professores e estudantes.

Esta nova visão de presencialidade dá um novo formato à educação e dá a possibilidade de uma rede de relacionamentos muito mais ampla que a da educação convencional e, por isso mesmo, capaz de produzir muito mais conhecimento. Sem esta compreensão e sem a adequada formação, poderemos ter professores que se limitam a transpor as práticas presenciais para os ambientes digitais de aprendizagem, professores a insistirem na fragmentação do saber pedagógico, ou professores a utilizar as “plataformas” como repositórios de informação onde se pode oferecer material didático aos estudantes e recepcionar atividades on-line (MOREIRA; MONTEIRO, 2010).

## Biodados e contato dos autores



**DIAS, V. C.** é Doutora em Psicologia pelo PPG em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015) com período de Doutorado Sanduíche na FCSH da Universidade Nova de Lisboa, PT. Pós-Doutora em Psicologia no PPG em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003). Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1988). Psicóloga e Diretora no Espaço Consultórios Terapêuticos Ltda desde 1990. É professora titular da Fundação Pedro Leopoldo, desde 1995, onde exerce atualmente a Coordenação Acadêmica. Também atua como professora no curso de Psicologia da Faculdade Ciências da Vida – sete Lagoas/MG. Seus interesses de pesquisa incluem Cultura Digital, Processos de Subjetivação de Adolescentes, Formação Docente, Formação em Psicologia, com destaque para o uso das tecnologias e os processos de subjetivação. Faz parte do grupo de Pesquisa Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital do PPG em Psicologia da UFMG.

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7310-1740>

**E-MAIL:** [vaninadias@gmail.com](mailto:vaninadias@gmail.com)



**RODRIGUES, I. A. N.** é Doutora em Estudos de Linguagem pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de MG - CEFET/MG; Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET MG, possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais e especialização em Educação Especial e Inclusiva e Inspeção Escolar pela FINOM. Especialista da Educação da Secretaria da Educação de MG. É Coordenadora Pedagógica da Faculdade Ciências da Vida – Sete Lagoas/MG onde também atua como docente. Membro do grupo de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente: Entre o Saber e o Fazer na Educação Profissional e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1200-4186>

**E-MAIL:** [ionerodrigues0912@gmail.com](mailto:ionerodrigues0912@gmail.com)

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15177022003000200010&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15177022003000200010&Ing=en&nrm=iso) - Acesso em 05 Jul 2020.
- ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ARECIO, L. G. COVID-19 e educação digital a distância: pré-bloqueio, bloqueio e pós-bloqueio. **ITEN. Revista Ibero-Americana de Educação a Distância**, v. 24, Nº. 1 p. 9-32, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080> - Acesso em 03 dez 2021
- BIOCCA, F. “The Cyborg’s Dilemma: Progressive Embodiment in Virtual Environments”, em **Journal of Computer-Mediated Communication**, 3 (2), 1997. Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html> - Acesso em 03 JUL 2022

- BRASIL. **Parecer 05/2020** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília. Abril/2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> - Acesso em 13 de abr. 2020.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.3, 2010.p.37-58.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1995
- DIAS, V. C. **Morando na rede: novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes através das redes sociais**. Curitiba: CRV. 2016.
- GATTI, B.A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados [online]**, v. 34, n. 100, 2020, pp. 29-41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003> - Epub 11 Nov. 2020. ISSN 1806-9592.
- GIL, C. A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo. Atlas. 2019
- GUATARRI, F. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34. 1992.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34. 2003
- MATAR, **O que estamos aprendendo sobre Educação a Distância durante a pandemia do Covid-19.2020** Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/o-que-estamos-aprendendo-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-durante-a-pandemia-do-covid-19> - Acesso em jun/20
- MOREIRA, J. A. M.; MONTEIRO, A. M. O trabalho pedagógico em cenários presenciais e virtuais no ensino superior. **Educ. Form. Tecnol.**, Monte da Caparica, v. 03, n. 02, p. 82-94, nov. 2010. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-933X2010000300007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-933X2010000300007&lng=pt&nrm=iso) - Acesso em 08 jun. 2022
- MOREIRA, J. A. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 5, n. 1, p. 5-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v5.1.305>
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>
- MOTA, J. **A pedagogia do Ensino On-line**. Disponível em: <https://josemota.pt/sr/a-pedagogia-no-ensino-on-line/> Acesso em maio 2020
- PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009
- RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446-460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757> - Acesso em: 1 jul. 2022.
- SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000

STREET, B. V. **Letramentos Sociais. Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação**. São Paulo: Editora Parábola. 2014

SANTOS, E. EaD, palavra proibida. Educação on-line, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?# livesdejunho. **Escrevivências ciberfeministas**, p. 57, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/11119%2520> Acesso em 06 dez 2021

SANTOS, E. O.; OKADA, A. L. P. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. **ANPED, GT: Educação e Comunicação**, n. 16, 2003.