

# ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS

Ana Cecília de Souza Matos

Orientada por: Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Costa Ribas

---

## RESUMO

Neste artigo, compartilhamos resultados de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo objetivo foi identificar, contrastar e discutir as percepções de alunos e professores dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia acerca das atividades (síncronas e assíncronas) implementadas durante o ensino remoto. Amparada em teóricos que versam sobre tecnologias digitais no ensino de línguas (BRAGA, 2013; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000), ensino híbrido e metodologias ativas (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015; MILL, 2021; BACICH, MORAN, 2018), em especial aqueles que se dedica(ra)m a analisar os desdobramentos do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 (MENDONÇA; ANDREATTA; SCHLUDE, 2021; PAIVA, 2020; RIBEIRO, 2021; RIBEIRO; VECCHIO, 2020), a pesquisa foi feita através de aplicação de questionário ao corpo docente e discente dos Cursos de Letras (Português, Inglês, Espanhol, Francês e Libras) da Universidade Federal de Uberlândia. Os resultados da pesquisa apontam semelhanças e diferenças nas percepções de discentes e docentes quanto às vantagens e desafios do ensino remoto. Esperamos, com a presente pesquisa, trazer subsídios para a coordenação e professores dos Cursos de Letras da UFU, no sentido de informá-los sobre variados pontos de vista acerca de aulas com o uso de tecnologias digitais, as quais poderão impactar a oferta de

## ABSTRACT

In this article, we share results from a qualitative research case study, whose objective was to identify, contrast and discuss the perceptions of students and professors of Letters courses at the Federal University of Uberlândia about the synchronous and asynchronous activities implemented during remote teaching. Supported by theorists that deal with digital technologies in language teaching (BRAGA, 2013; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000), blended learning and active methodologies (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015; MILL, 2021; BACICH, MORAN, 2018), especially those dedicated to analyzing the developments of remote learning during the Covid-19 pandemic (MENDONÇA; ANDREATTA; SCHLUDE, 2021; PAIVA, 2020; RIBEIRO, 2021; RIBEIRO; VECCHIO, 2020), the research study was conducted through the application of a questionnaire to the faculty and students of Letters Courses (Portuguese, English, Spanish, French and Libras) at the Federal University of Uberlândia. Results show similarities and differences in students' and professors' perceptions concerning the advantages and the challenges of remote teaching. We hope, with this research study, to bring subsidies to the coordination and professors of the Letters Courses at UFU, in order to inform them about different points of view about classes with the use of digital technologies, which may impact the offer of in-person and distant components with the resumption of in person activities at the university.

---

componentes presenciais e a distância com a retomada das atividades presencialmente na universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia, Ensino remoto, atividades síncronas, atividades assíncronas, percepções de alunos e professores.

**KEYWORDS:** Pandemic, remote teaching, synchronous activities, asynchronous activities, students' and professors' perceptions.

---

## 1 Introdução

A pandemia da Covid-19, que se iniciou no final de 2019 na China e teve seu avanço no restante do mundo no começo de 2020, gerou impactos imediatos na educação a nível mundial e nacional. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por exemplo, paralisou suas atividades presenciais em função da pandemia, oficialmente, no dia 16 de março de 2020, através da Resolução de nº 6/2020, que suspendia 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 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), por meio da Resolução nº 7/2020.

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. O ILEEL (Instituto de Letras e Linguística) da universidade, levando em consideração não só a disponibilidade do corpo docente, como também a situação socioeconômica de seus alunos ofereceu determinadas disciplinas durante o período das

atividades remotas. A partir de 2021, com a publicação da Resolução nº25/2020 do Conselho de Graduação, as atividades acadêmicas deixaram de ser facultativas. A referida resolução aprovava o calendário acadêmico da graduação referente aos períodos letivos 2020/1, 2020/2, 2021/1 e 2021/2, liberando a oferta de aulas teóricas e práticas 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.

No ILEEL, tanto os componentes teóricos quanto práticos foram ministrados remotamente. Como ressaltam Rocha e Schlude (2021, p. 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”. Tendo em vista a realidade educacional brasileira, para que os discentes não ficassem prejudicados durante esse momento especial e pudessem assistir às aulas remotas, a referida 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, além de ser 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 aqueles com experiência em lidar com tecnologias digitais, foi também um momento de muita dificuldade, tanto para alunos quanto para professores. O processo de adaptação à modalidade remota e, ao mesmo tempo, à situação de isolamento social durante a pandemia de um vírus, que até o momento era bastante desconhecido, só aumentava a dificuldade e insegurança naquela situação. Além disso, docentes e discentes começaram a lidar com situações que não tiveram que enfrentar anteriormente no ensino presencial, tais como baixa qualidade na conexão de internet, baixa adesão nas aulas síncronas e a 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, p. 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-Ingês do ILEEL 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 pelos alunos. Na grade curricular dos primeiros períodos do referido curso, tem-se

disciplinas ofertadas na modalidade EAD. 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, o ILEEL oferece também um curso de Letras-inglês 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 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.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar, contrastar e discutir as percepções de alunos e professores dos cursos de Letras da Universidade Federal de Uberlândia acerca das atividades síncronas e assíncronas implementadas durante o ensino remoto. Como objetivos específicos, intencionamos: a) mapear as percepções tanto de alunos como de professores dos cursos de Letras da UFU, a partir de depoimentos, sobre a experiência do ensino remoto para um melhor entendimento sobre o termo; b) contrastar e discutir as diferentes visões que cada um desses dois grupos apresentava sobre as atividades síncronas e assíncronas propostas durante o ensino remoto e c) investigar possíveis variações nas percepções de docentes e discentes em função de especificidades dos cursos de graduação oferecidos no ILEEL.

A pesquisa foi guiada pelas seguintes questões: professores e alunos dos Cursos de Letras da UFU experienciaram o ensino remoto de maneira semelhante? Quais as suas percepções quanto às atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas nas disciplinas durante o ensino remoto? Houve variações nas visões de professores e alunos quando levamos em conta as especificidades de cada curso de Letras?

Para responder a tais questionamentos, aplicamos um questionário via *Google Forms* aos alunos e professores dos Cursos de Letras (Português, Inglês, Espanhol, Francês e Libras) da UFU, o qual foi divulgado aos participantes via e-mail e em grupos de *Whatsapp*. Mais detalhes sobre esse instrumento são fornecidos na seção de metodologia.

Acreditamos que mapear as percepções de alunos e professores dos Cursos de Letras da UFU poderá trazer contribuições para a coordenação e professores desses cursos, no sentido de informá-los sobre variados pontos de vista acerca de aulas com o uso de tecnologias digitais, os quais poderão impactar a oferta de componentes presenciais e a distância com a retomada das atividades presencialmente na universidade. Além disso, esperamos que os resultados desta pesquisa possam agregar aos estudos já existentes acerca do ensino remoto na pandemia na

área de Linguística Aplicada, trazendo as vozes daqueles que experienciaram esse ensino no contexto universitário.

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 da UFU. Fechamos o artigo com algumas considerações acerca de como o ensino remoto foi experienciado no contexto pesquisado.

## 2 Pressupostos teóricos

Como a pesquisa focada neste artigo analisa o contexto de aulas ofertadas na modalidade remota, entendemos ser necessário, antes de mais nada, entender o conceito de ensino remoto. Segundo Rocha e Schlude (2021, p. 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.

Uma outra definição de ensino remoto 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<sup>1</sup>. Aqui cabem duas ressalvas. Primeiramente, o ensino remoto não engloba apenas a transmissão de aulas em tempo real. É possível se ter 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 da UFU 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 deve 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

---

<sup>1</sup> Esse entendimento do ensino remoto pode ser encontrado nas seguintes fontes: <https://sae.digital/aulas-remotas/> e [https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling?gclid=CjwKCAjwopWSBhB6EiwAjxmqDYGja\\_KGCfL0ulx3M0vstvQjDbBsHKHT58y4IPucafNVMiV8\\_CFRoCEPMQAvD\\_BwE](https://novaescola.org.br/conteudo/20374/ensino-remoto-nao-e-ead-e-nem-homeschooling?gclid=CjwKCAjwopWSBhB6EiwAjxmqDYGja_KGCfL0ulx3M0vstvQjDbBsHKHT58y4IPucafNVMiV8_CFRoCEPMQAvD_BwE)

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, p. 215).

A partir desse momento tão específico na história não só da universidade, mas também na história 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 começaram a 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 se tendo conhecimento de certas plataformas, como a muito utilizada *Moodle*, agregar as tecnologias digitais (diversas plataformas de webconferência, redes sociais e aplicativos de mensagens) ao dia a dia dos dois grupos foi um desafio, como veremos nos resultados da presente pesquisa.

Não vemos esses desafios como negativos, no entanto. Como apontam Rocha e Schlude (2021, p. 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”.

A partir do ano de 2020, diferentes autores têm refletido e pesquisado sobre as condições do ensino remoto durante a pandemia e as 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 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, p. 30). Dentre essas palavras, citamos: ensino a distância, aulas/atividades síncronas e assíncronas, ensino híbrido e metodologias ativas.

Aqui cabe uma pausa para uma breve reflexão: ensino a distância é o mesmo que 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, p. 60). O ensino a distância acontece desde o século XVIII através das correspondências. Com o avanço das tecnologias, o EaD também começou a sofrer modificações, da correspondência foi para áudios e vídeos, até hoje acontecendo por aulas

transmitidas na televisão ou rádio. Entretanto, 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, p. 61). Além disso, como pontua Paiva (2020, p. 61), “O preconceito contra a EaD era alimentado pela pouca interação entre a instituição educadora e os alunos”.

O preconceito com o ensino a distância 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 feita 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, p. 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” (p. 64).

Concordamos com a autora de que o mais importante é refletir sobre as mudanças na área de educação e, mais especificamente, no ensino e aprendizagem de línguas que surgiram em função da pandemia, com a intensificação do uso de tecnologias digitais. Dentre essas mudanças, Lim (2020 apud Rocha; Schlude, 2021, p. 202) menciona “a descorporificação de professores de alunos, dissolução de comunidades presenciais de aprendizagem e a hibridações de espaços privados (casa) e espaços públicos (escola e trabalho) em um momento em que tudo se dá por meio de gadgets e acesso à Internet”.

Apesar de existir anterior à pandemia, uma alternativa que surgiu atrelada à nova modalidade de aula – a 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, n.p.).

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 mistura entre aulas ministradas presencialmente e aulas ministradas a distância. A definição de Moran 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 refletir sobre as abordagens de ensino e de comunicação que podemos continuar adotando nas escolas e universidades para otimizar o trabalho, o ensino e a aprendizagem.

Qualquer que seja a proposta de como combinar as atividades em uma perspectiva híbrida, segundo Valente (2018, p. 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, essas surgem como alternativas para se ir além de um ensino tradicional em que o professor aparece como o único detentor do saber, para se promover diversificação no ensino.

Como pontua Moran (2015, p. 50). “As atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal”. O autor 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.).

E, ainda, para Valente (2018), elas são “alternativas pedagógicas que colocam 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.). Portanto, 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 definições sobre ensino remoto, ensino a distância, ensino híbrido e metodologia/aprendizagem ativa, é possível trazer diferentes questionamentos sobre o ensino desenvolvido durante a pandemia, o principal deles seria 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 e 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 ou que todo o processo passado durante a pandemia só tem caráter emergencial? Será que o termo EaD é adequado para descrever o ensino que foi oferecido em nossos cursos?

A ruptura com o espaço territorial que aconteceu durante a pandemia, em que a sala de aula não ficou limitada ao território escolar, acabou causando choque e, até mesmo, resistência de ambos os lados, alunos e professores, não só de escolas como também das universidades. Como afirma Ribeiro (2021),

em sociedades como a nossa, acostumada à educação escolar tal como ela é, (...) pode ser interessante desnaturalizar isso, (...) a fim de ver com menos sofrimentos a fissura extrema que a pandemia provocou: separou a educação do território escolar (RIBEIRO, 2021, p.27).

Em suma, com o processo de adaptação tanto das escolas quanto dos alunos, o impacto da pandemia na educação foi perceptível em várias áreas: a sala de aula se tornando um computador, professores tendo 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. 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, p. 63). Isso causou muito desconforto e estresse aos professores, principalmente em se tratando daqueles que tinham filhos em idade escolar.

Atividades que antes eram feitas na escola precisaram ser feitas em casa e esta se tornou uma extensão da sala de aula. Houve também um processo de aprendizagem para alunos e professores nesse período, que tiveram que entender mais sobre as plataformas utilizadas e sobre como conseguir conciliar as aulas *online* com as outras atividades feitas em casa. Como pontuam Rocha e Schlude (2021, p. 201), “Assim, de uma hora para a outra e sem tempo hábil para adequações, o ensino remoto se tornou a realidade dos estudantes brasileiros tanto na rede privada de educação como na pública”. Isso ocorreu tanto em contexto de ensino básico quanto no ensino superior, foco desta pesquisa.

### **3 Metodologia da pesquisa**

Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa que foi 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, p. 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* aplicado ao corpo docente e discente dos Cursos de Letras (Português, Inglês, Espanhol, Francês e Libras) da referida universidade. O questionário foi enviado por e-mail aos possíveis participantes e foi compartilhado em grupos de *Whatsapp* formados por docentes e discentes dos diversos Cursos de Letras.

O questionário foi elaborado no *Google Forms* e deveria ser respondido de forma anônima. Logo no início, trazia explícito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso o participante concordasse em participar da pesquisa, ele deveria clicar em “sim”, em resposta à pergunta “Você aceita participar da presente pesquisa, de forma voluntária, após ter sido devidamente esclarecido(a)?”. O participante era, então, redirecionado

para as outras questões, que estavam divididas em duas partes no formulário. A primeira contava com perguntas de múltipla escolha e a segunda com um campo aberto para os participantes escreverem, de forma anônima, 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 com o novo sistema quanto sobre a maneira com que lidou com a situação, expondo os desafios do ensino remoto.

Contamos com a participação de 25 participantes, sendo 14 discentes e 11 docentes, conforme gráfico 1:

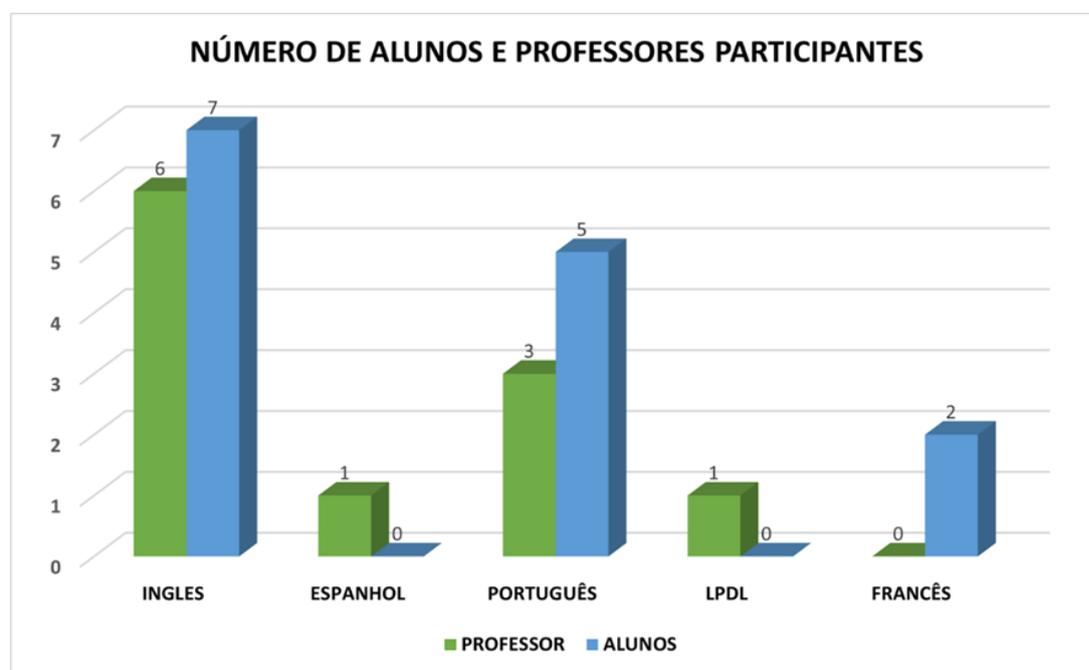


Gráfico 1: Número de participantes da pesquisa

Como a pesquisa foi feita com alunos e professores dos cursos de Letras, esse primeiro gráfico foi elaborado para analisar a participação de cada uma das duas categorias e a quais cursos eles pertenciam, o que influencia o entendimento dos depoimentos que foram escritos por eles. Esses refletem as percepções de docentes e discentes de todos os Cursos de Letras do

ILEEL. Como se percebe pelo gráfico, tivemos um maior número de respostas de docentes e discentes dos cursos de Inglês e Português. Com isso, não conseguimos responder ao seguinte questionamento: Houve variações nas visões de professores e alunos quando levamos em conta as especificidades de cada curso de Letras?

#### 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 são apresentados nos gráficos a seguir.

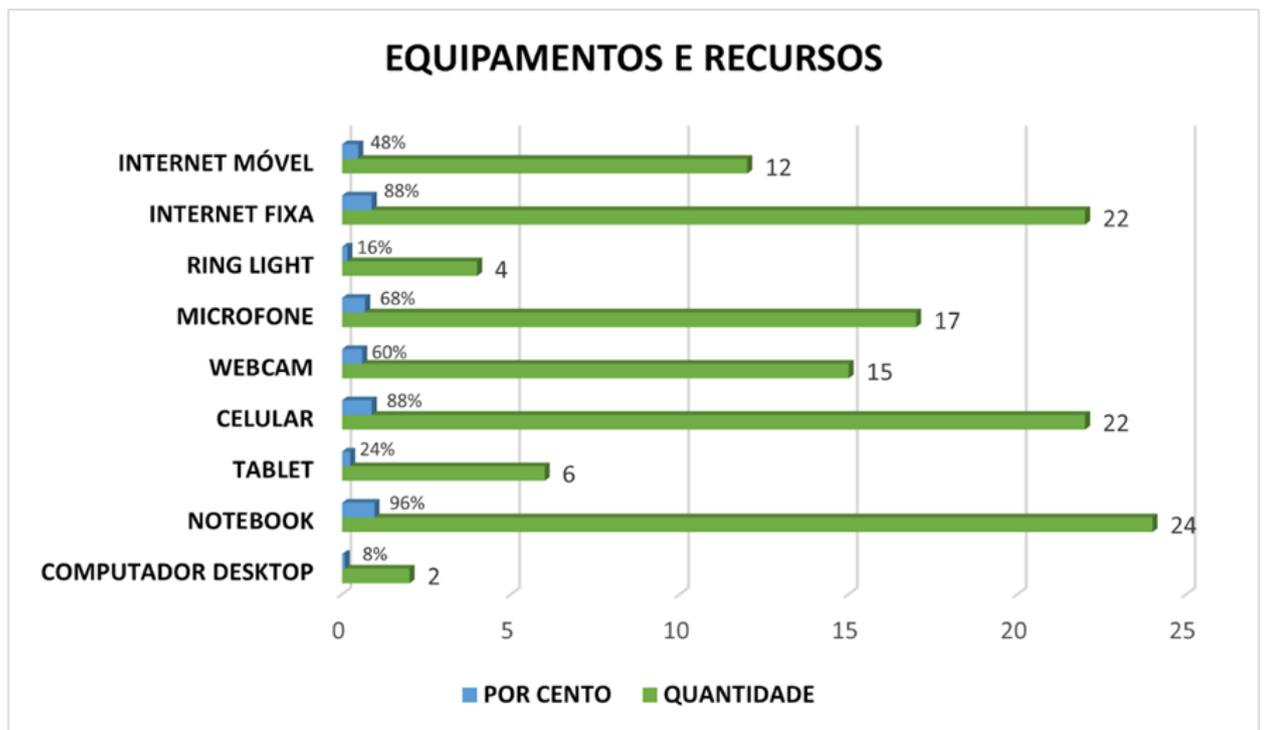


Gráfico 2: Equipamentos e recursos que os participantes dispunham durante o ensino remoto.

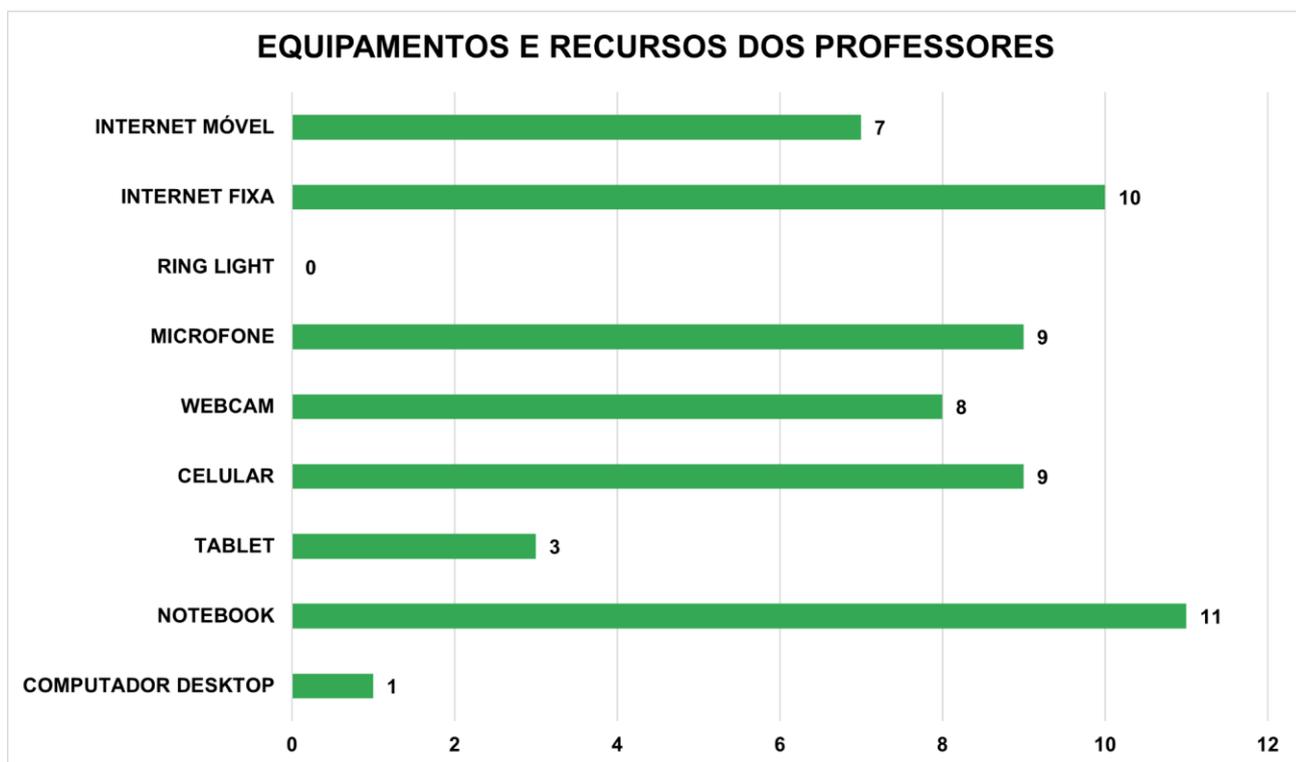


Gráfico 3: Equipamentos e recursos utilizados pelos professores durante o ensino remoto.

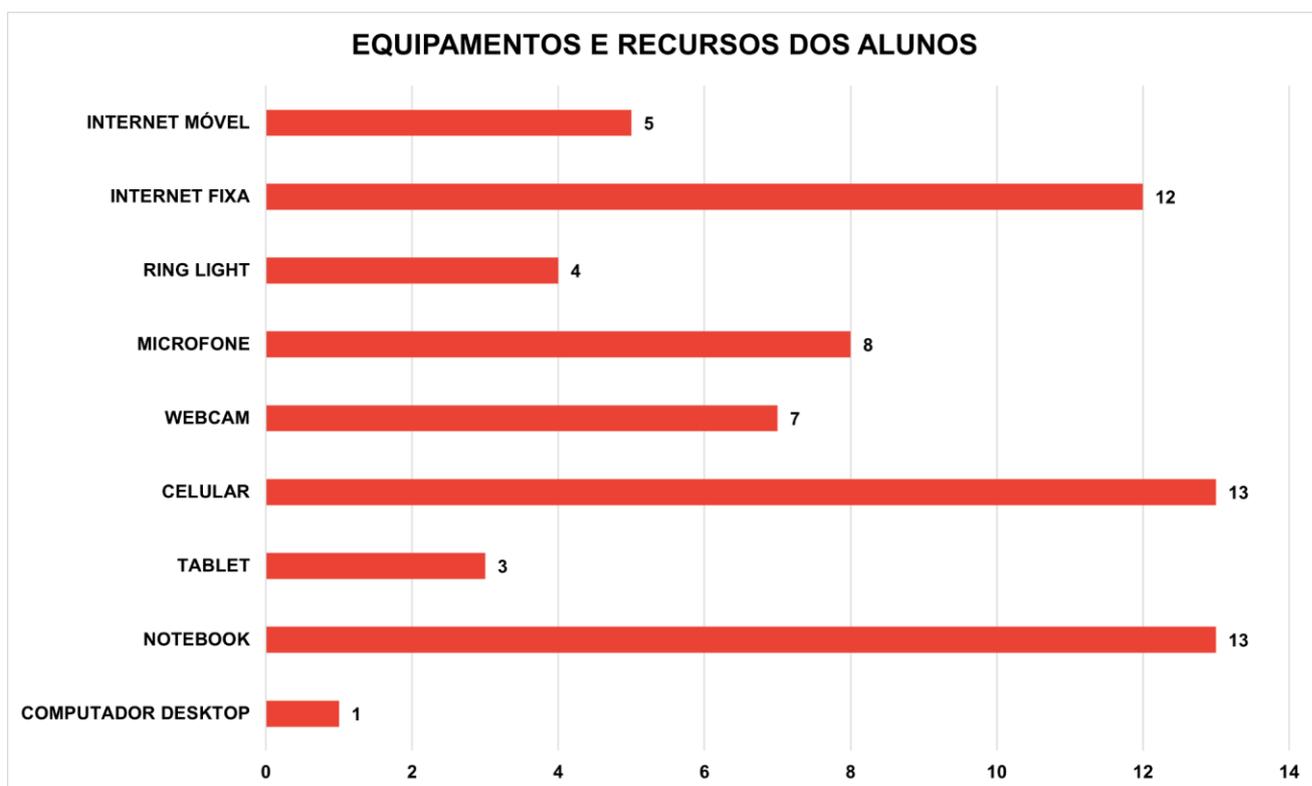


Gráfico 4: Equipamentos e recursos utilizados pelos alunos durante o ensino remoto.

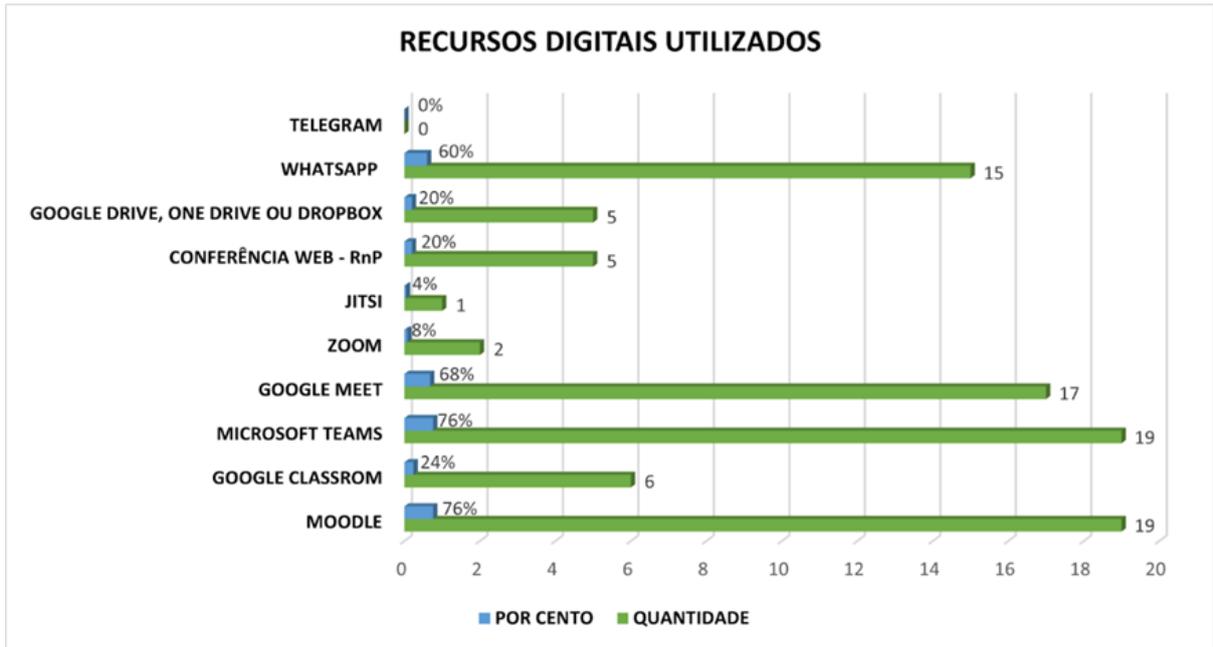


Gráfico 5: Recursos digitais utilizados pelos participantes da pesquisa.



Gráfico 6: Recursos digitais utilizados pelos professores.

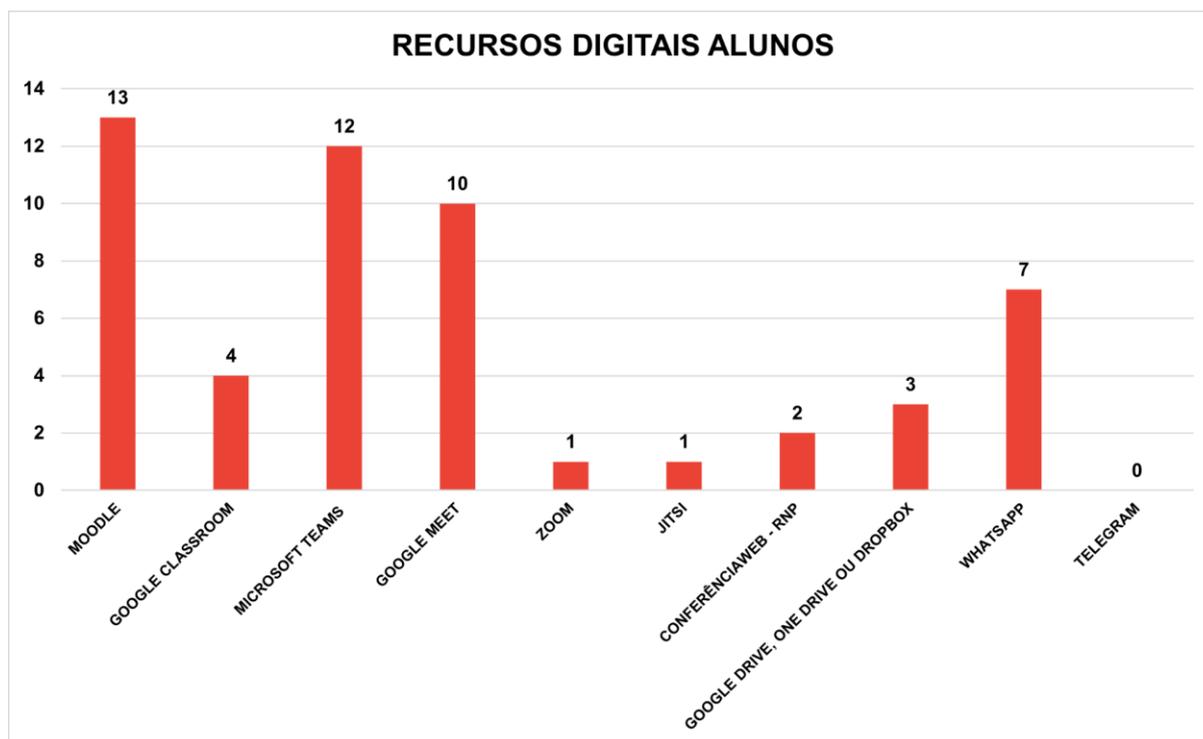


Gráfico 7: Recursos digitais utilizados pelos alunos.

Nos gráficos 2 e 5 são apresentados dados sobre os equipamentos e recursos físicos e digitais usados por docentes e discentes durante o ensino remoto. Nos gráficos 3 e 4 os recursos disponíveis são apresentados separadamente para cada grupo de participantes, sendo o gráfico 3 relativo aos equipamentos e recursos usados por docentes e o gráfico 4 relativo aos mesmos dados, desta vez para os discentes. Essa separação foi feita, pois foi necessário entender se a disponibilidade de equipamentos poderia afetar diretamente a experiência de cada uma desses participantes. É possível perceber nos gráficos que a maioria dos participantes possuía acesso à internet fixa e um notebook para assistir às aulas ou para lecionar, 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.

No gráfico 5, é notória a variedade de recursos tecnológicos que foram utilizados durante o ensino remoto e que apenas um dos recursos digitais apontados no formulário não foi utilizado, neste caso, o *Telegram*. Todas as outras plataformas foram citadas por professores e alunos, o que mostra, também, a busca por diversificação dos professores durante o ensino remoto, o que poderia promover diferentes atividades e maneiras de se alcançar o aluno em uma situação tão específica e delicada como foi o ensino durante a pandemia. Dos recursos mencionados, o *Microsoft Teams* e o *Moodle* figuram entre os mais utilizados e foram citados nas respostas tanto de professores quanto de alunos, muito provavelmente por serem eles

aqueles que foram disponibilizados pela UFU sem custo adicional. O Moodle é uma plataforma que já vinha sendo utilizada com frequência no Instituto de Letras e Linguística mesmo antes da pandemia, tanto como complemento às aulas presenciais, como em aulas a distância.

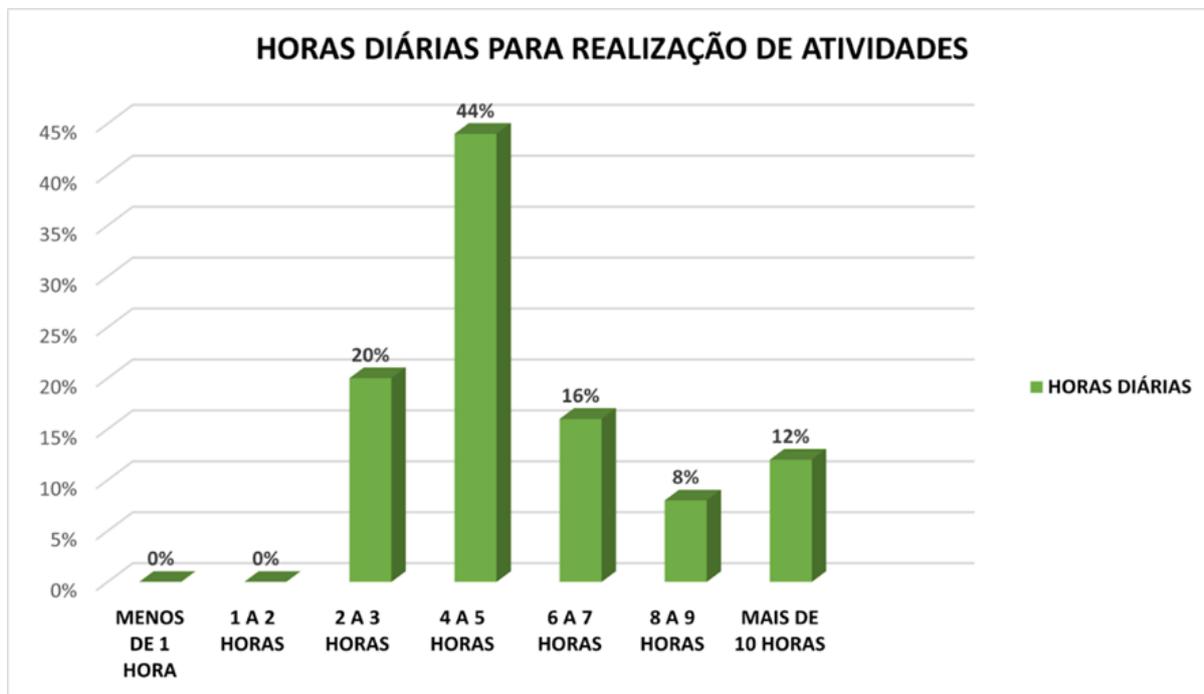


Gráfico 8: Horas diárias dedicadas à realização das atividades remotas.

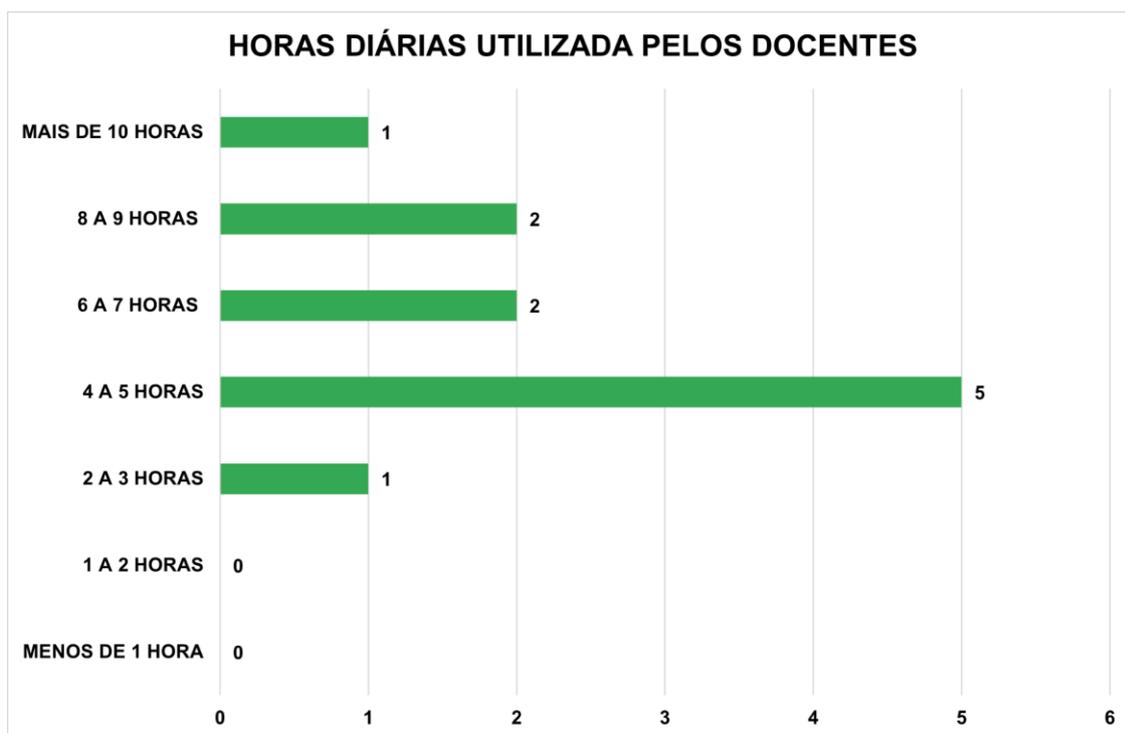
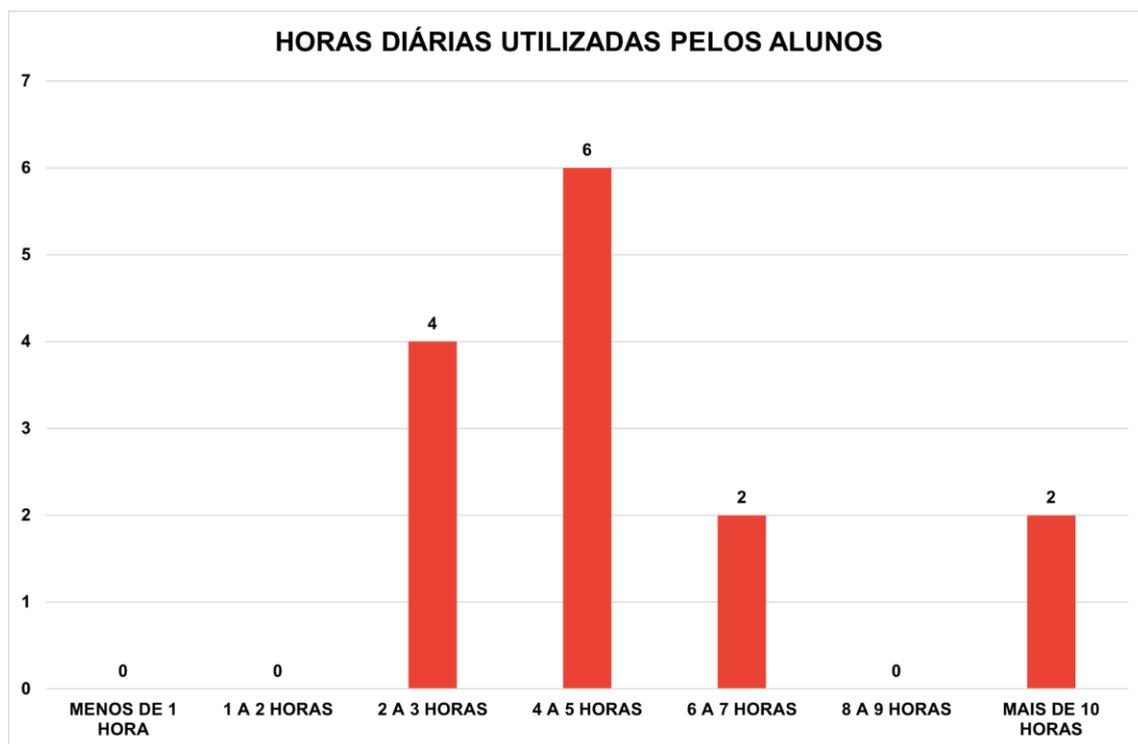


Gráfico 9: Horas dedicadas à realização das atividades remotas pelos professores.



*Gráfico 10: Horas dedicadas à realização das atividades remotas pelos alunos.*

O gráfico 8 nos mostra as horas que os participantes desta pesquisa passaram realizando as atividades remotas. No caso dos professores, devemos considerar que essas atividades envolviam além do tempo de realização das aulas, o tempo gasto com planejamento. 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 analisar o número de participantes que passaram mais de 10 horas em frente às telas. Além de aulas, sabemos que o trabalho docente envolve uma gama de outras atividades, como reuniões, orientação de alunos, escrita de publicações, participação em eventos, o que justifica, nos depoimentos, comentários sobre desconforto e cansaço constantes. Os gráficos 9 e 10 mostram, separadamente, o tempo gasto por docentes e discentes, respectivamente, na execução das atividades remotas. É possível perceber que a maioria 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.

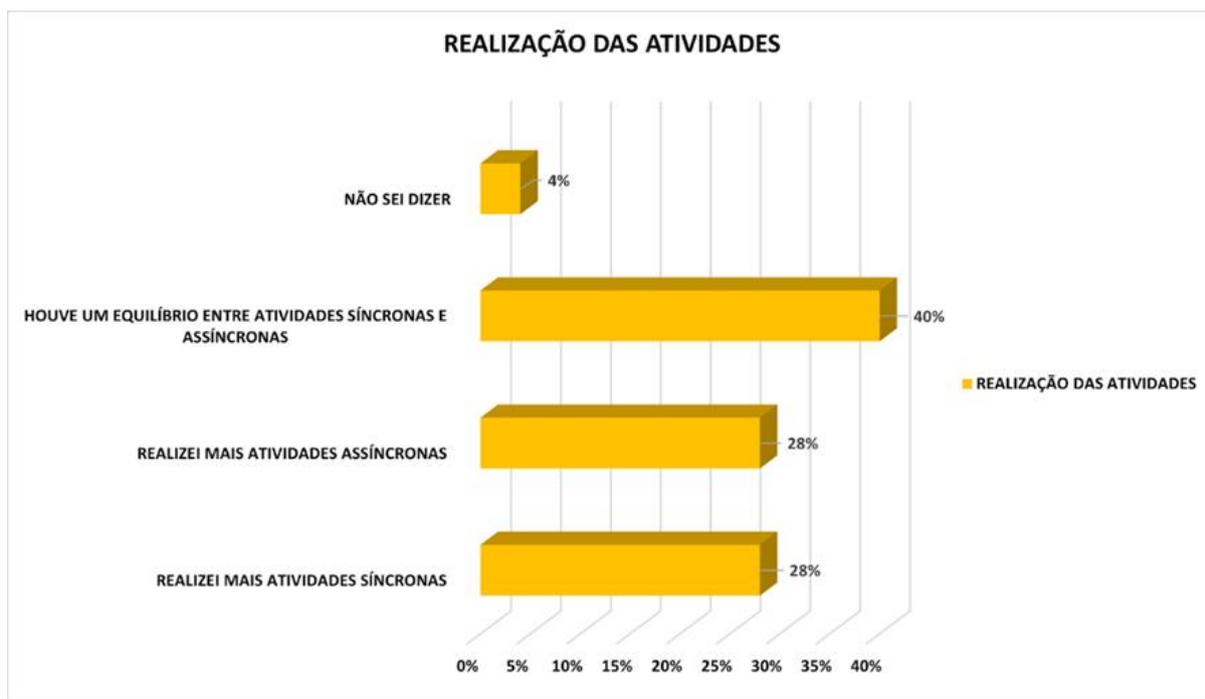


Gráfico 11: Tipos de atividades (síncronas e assíncronas) realizadas pelos participantes durante o ensino remoto

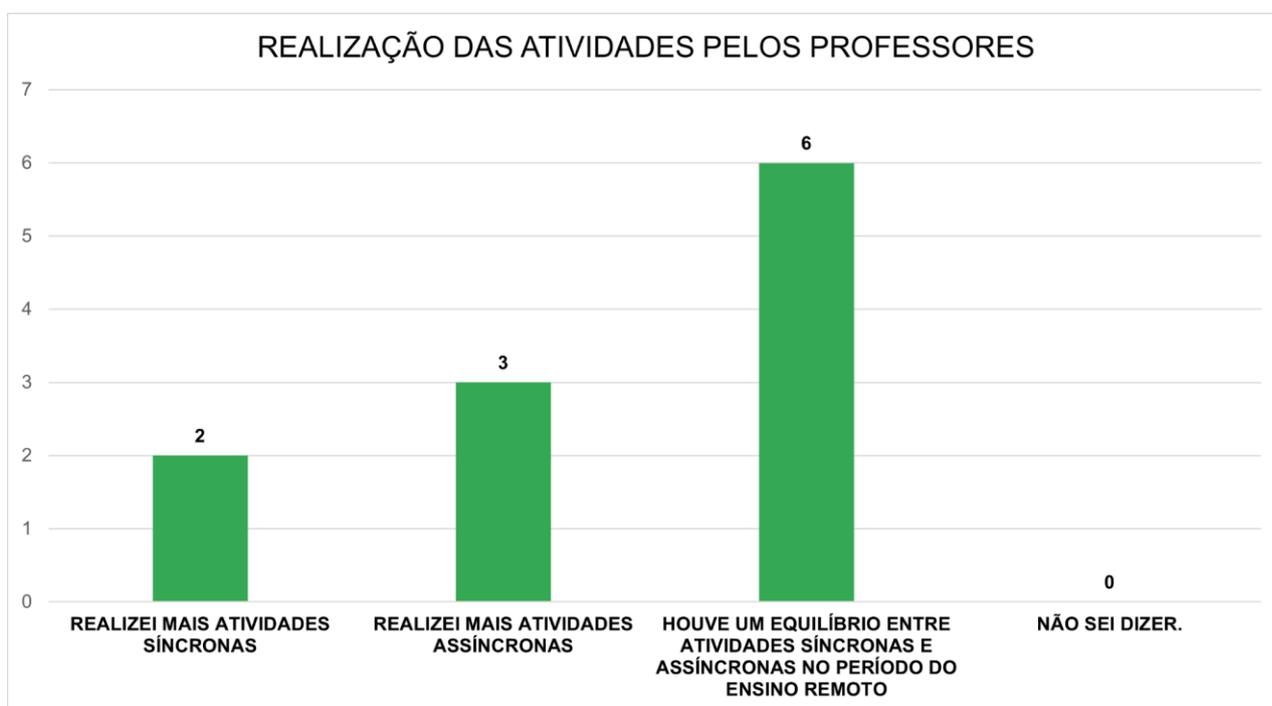


Gráfico 12: Tipos de atividades (síncronas e assíncronas) realizadas pelos professores durante o ensino remoto

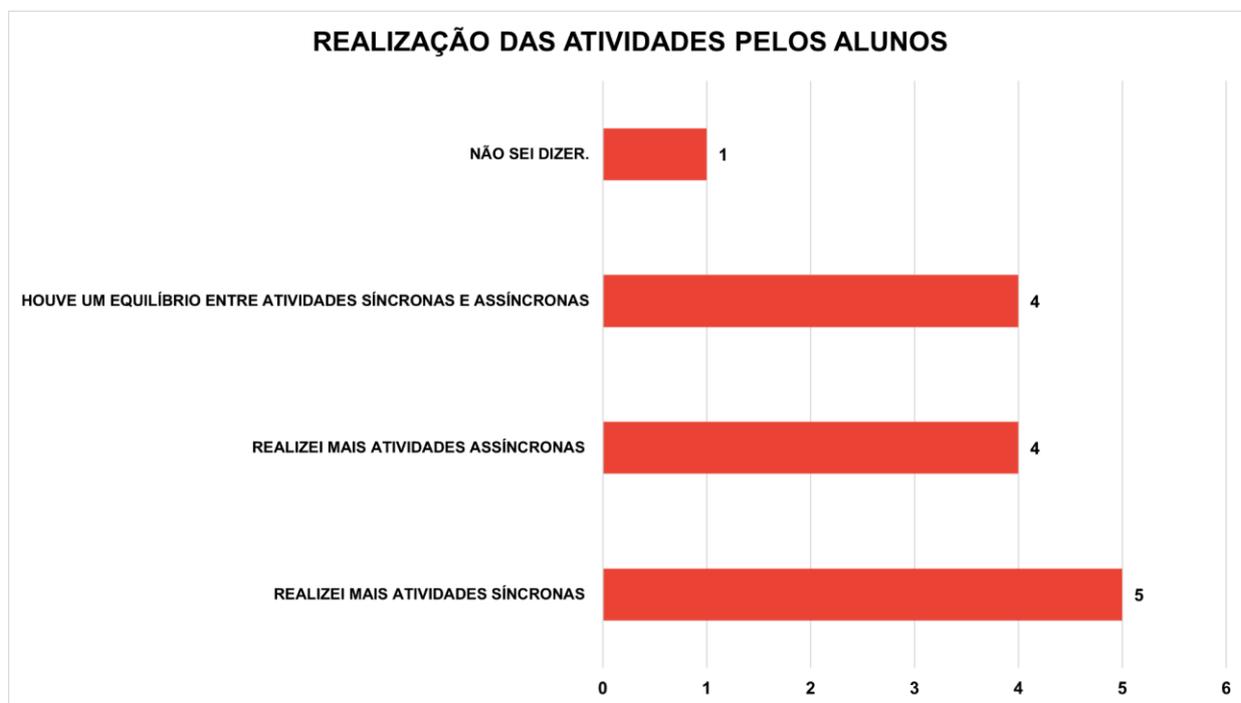


Gráfico 13: Tipos de atividades (síncronas e assíncronas) realizadas pelos alunos durante o ensino remoto

Quando consideradas as opiniões de docentes e discentes, no gráfico 11, se percebe equilíbrio entre as atividades síncronas e assíncronas durante o ensino remoto. Esse equilíbrio é também assinalado pela maioria dos docentes, como mostra o gráfico 12, o que revela a preocupação por parte dos professores em criar esse equilíbrio, não gerando um excesso de atividades para serem feitas de forma somente assíncrona ou síncrona. 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, a 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.

O gráfico 13, em contrapartida, mostra que mais atividades síncronas foram desenvolvidas, segundo os discentes entrevistados. 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.

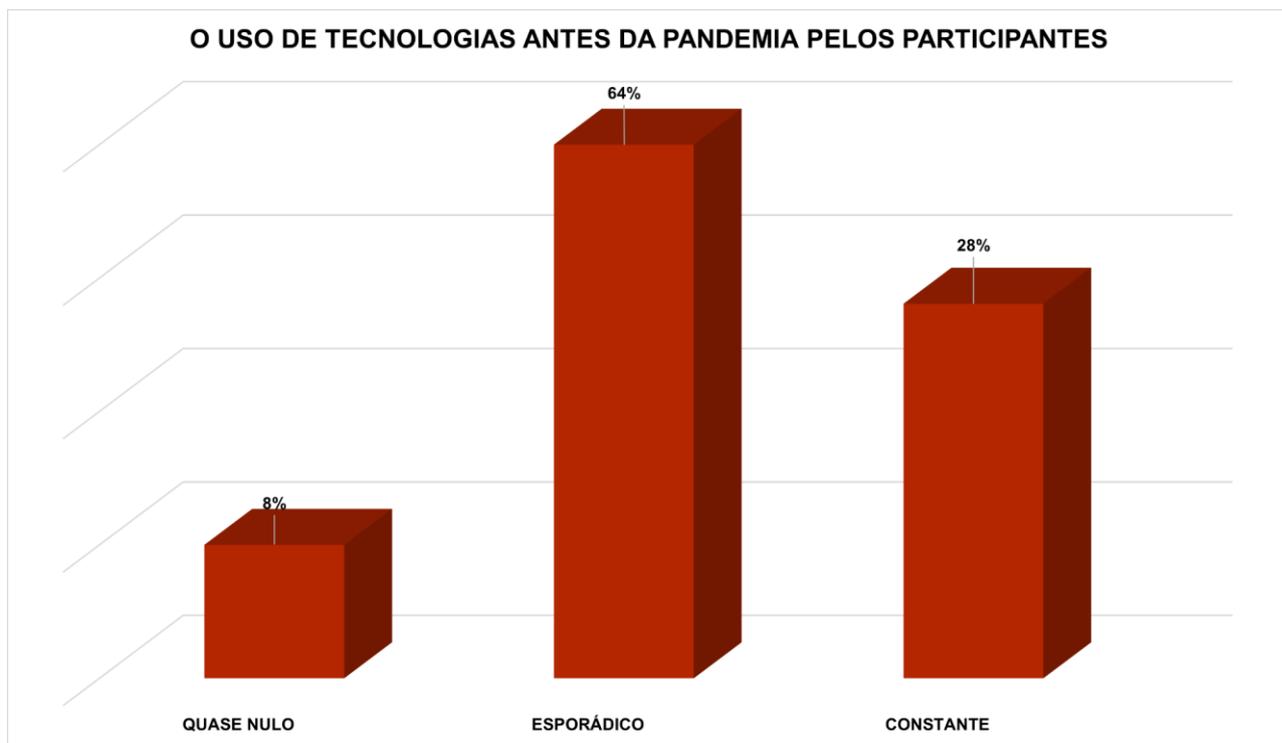


Gráfico 14: Utilização das tecnologias digitais pelos participantes antes do ensino remoto.

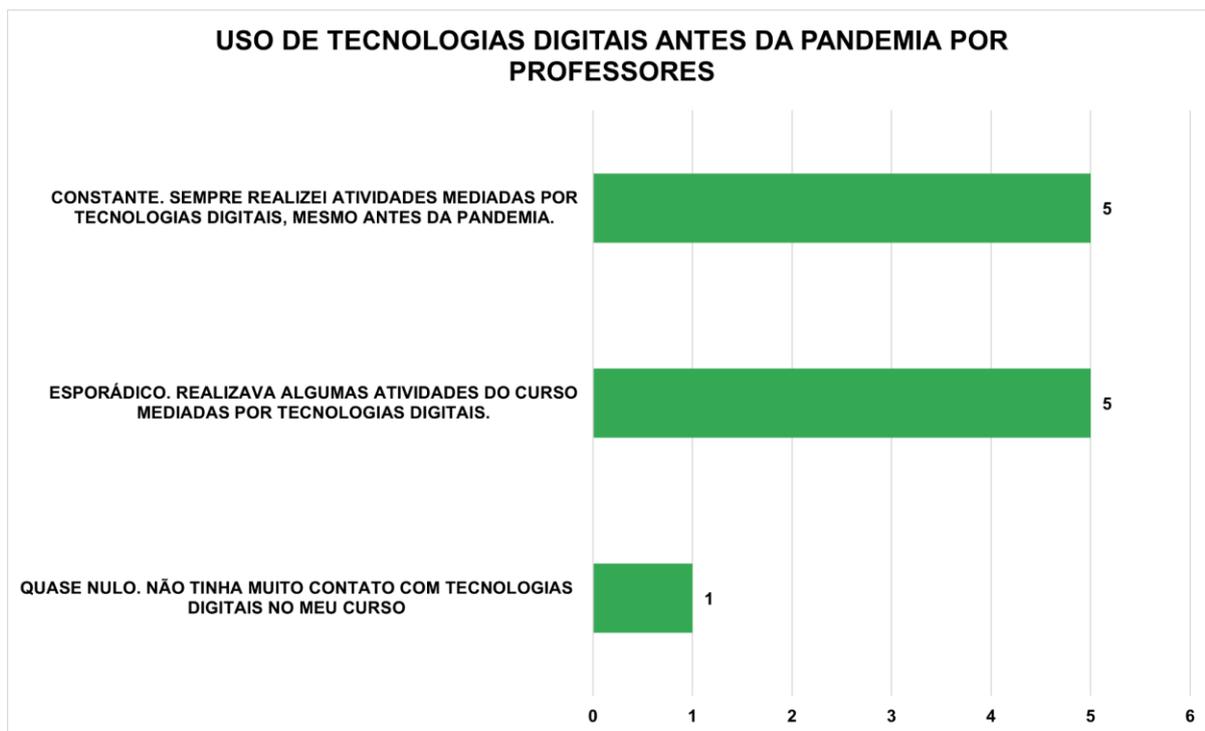


Gráfico 15: Utilização das tecnologias digitais pelos docentes antes do ensino remoto.

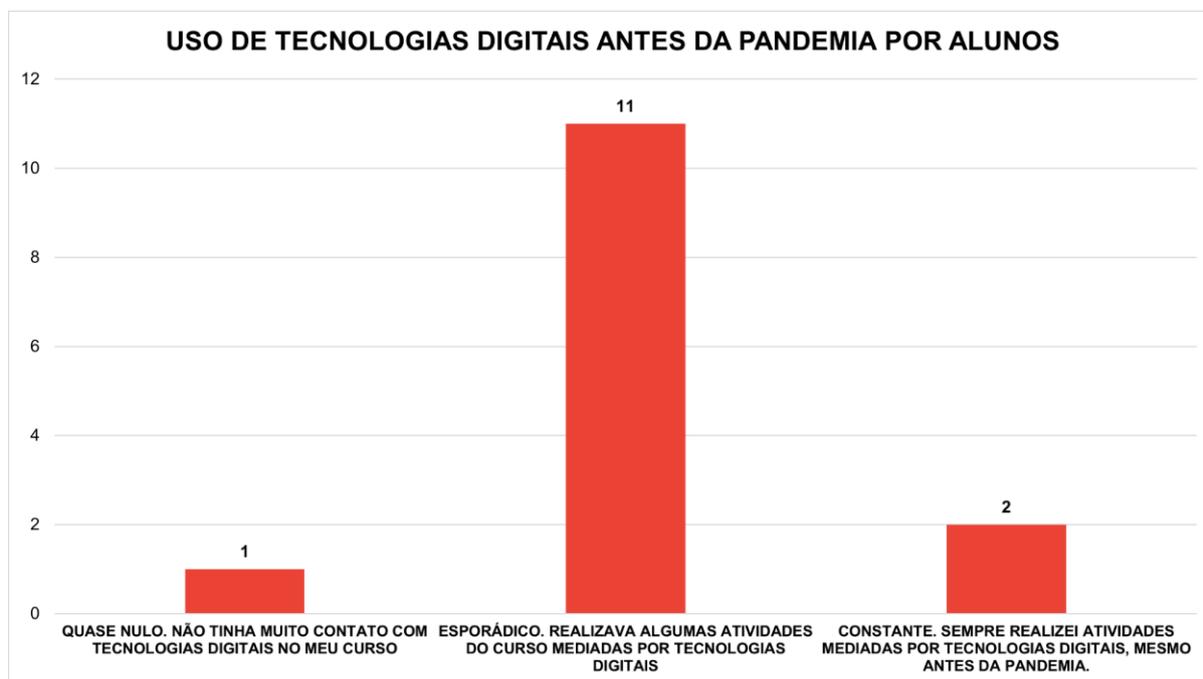


Gráfico 16: Utilização das tecnologias digitais pelos discentes antes do ensino remoto.

O gráfico 14 apresenta dados quanto ao uso de tecnologias digitais por parte dos participantes antes do ensino remoto. Acreditamos que esses dados podem variar de acordo com o curso em análise. Pelo fato de os cursos de Letras terem certa experiência na utilização dessas tecnologias, o resultado tenha se concentrado nas opções “esporádico” ou “constante”, quando analisamos as respostas de docentes e discentes em conjunto, 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.

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 (OLIVEIRA *et al*, 2003), 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, p. 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, 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.*

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.*

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 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.

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.*

*Foi um período muito difícil, onde tive dificuldade em acompanhar ao ponto de abandonar algumas disciplinas oferecidas.*

*(...) dentre elas algumas foram prazerosas e produtivas como a produção de textos acadêmicos enquanto outras se tornaram repetitivas e rasas com a produção de web seminários.*

*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.*

*Eu já tinha uma certa desenvoltura com a educação na tecnologia pois trabalhava com isso, porém sendo a professora. No quesito aluna, foi muito complicado. 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).*

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, p. 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, p. 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.

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 alguns 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.

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? Acreditamos 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, p. 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 das UFU 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 dois dos três questionamentos que trouxemos na introdução deste artigo: professores e alunos dos Cursos de Letras da UFU experienciaram o ensino remoto de maneira semelhante? Quais as suas percepções quanto às atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas nas disciplinas durante o ensino remoto? No entanto, as respostas dos participantes se concentraram mais na experiência com o ensino remoto de forma mais ampla e não trouxeram informações mais específicas quanto às atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas entre 2020 e 2022.

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 pode ser potencializado com o que aprendemos com o ensino remoto, desenvolvido na UFU de 2020 a 2022. Entender as percepções de docentes e discentes de nossa instituição sobre o ensino remoto nos permitiu trazer, neste trabalho, 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 como 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 pode adquirir 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 podem ter percepções diversas sobre o que significa ensinar e aprender remotamente, tendo em vista as experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas na graduação. Para alguns docentes, ensino remoto pode significar estresse e cansaço. Para outros, pode representar possibilidade de aprendizagem. Para os discentes, pode significar a chance de continuar os estudos e não ter que desistir de se formar em face da necessidade de exercer uma atividade remunerada.

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 para o ensino tradicional, 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**

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.

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

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, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor. **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.

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

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, p. 40-66.

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, p. 21-26.

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.

## Apêndice

## Parte 1

Você é: \*

- Aluno(a)
- Professor(a)
- Egresso(a)

Qual é seu curso? \*

- Letras-inglês
- Letras-espanhol
- Letras-francês
- Letras-português
- Letras-libras

Perguntas 1 e 2 do questionário.

Quais equipamentos e recursos você tinha disponíveis para a realização das atividades remotas? \*

- Computador desktop
- Notebook
- Tablet
- Celular
- Webcam
- Microfone
- Ring light
- Internet fixa
- Internet móvel

Pergunta 3.

Quais foram os recursos digitais que você mais utilizou para a realização das atividades remotas em seu curso, tanto síncronas quanto assíncronas? Marque até três opções. \*

- Moodle
- Google Classroom
- Microsoft Teams
- Google Meet
- Zoom
- Jitsi
- ConferênciaWeb - RnP
- Google Drive, One Drive ou Dropbox
- Whatsapp
- Telegram
- Outro: \_\_\_\_\_

#### Pergunta 4.

Se desejar, comente algumas das atividades por você realizadas durante o ensino remoto em seu curso.

Sua resposta

---

No geral, você realizou mais aulas de forma síncrona ou assíncrona durante o ensino remoto em seu curso? Lembrando que atividades síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, ou seja, em que há a participação do professor e dos alunos ao mesmo tempo e no mesmo espaço virtual. As atividades assíncronas são aquelas executadas sem a necessidade de professor e alunos estarem conectados ao mesmo tempo. \*

- Realizei mais atividades síncronas.
- Realizei mais atividades assíncronas.
- Houve um equilíbrio entre atividades síncronas e assíncronas no período de ensino remoto.
- Não sei dizer.

#### Pergunta 5 e 6.

Antes do ensino remoto, qual era o uso que você fazia das tecnologias digitais para ensinar/aprender no contexto de seu curso de graduação? \*

- Quase nulo. Não tinha muito contato com tecnologias digitais no meu curso.
- Esporádico. Realizava algumas atividades do curso mediadas por tecnologias digitais.
- Constante. Sempre realizei atividades mediadas por tecnologias digitais, mesmo antes da pandemia.
- Outro: \_\_\_\_\_

Pergunta 7.

Escreva um relato narrando sua experiência no desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas propostas/realizadas em seu curso de graduação durante o ensino remoto. Descreva, de forma geral, as atividades realizadas. Apresente suas percepções, sentimentos e avaliação sobre os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade, e comente os desafios experienciados nesse período (2020-2022).

Parte 2 do questionário com a pergunta 8 (questão aberta).