

A SOLIDÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA ON-LINE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DOS DESAFIOS E SUPERAÇÕES

SOLEDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LÍNEA: PERCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE DESAFÍOS Y SUPERACIÓN

TEACHER LONELINESS IN ONLINE BASIC EDUCATION: TEACHERS' PERCEPTIONS OF CHALLENGES AND OVERCOMING



Susana Seidel DEMARTINI¹
e-mail: susana.seidel@edu.pucrs.br



Marcelo AMARAL-ROSA²
e-mail:marcelo.pradorosa@gmail.com



Elisabete CERUTTI³
e-mail: beticerutti@uri.edu.br

Como referenciar este artigo:

DEMARTINI, S. D.; AMARAL-ROSA, M.; CERUTTI, E. A solidão docente na Educação Básica on-line: Percepções de professores acerca dos desafios e superações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023023, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.9532>



| **Submetido em:** 31/08/2022
| **Revisões requeridas em:** 11/10/2023
| **Aprovado em:** 21/11/2023
| **Publicado em:** 30/12/2023

Editores: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre – RS – Brasil. Doutoranda em Educação pela PUCRS. Professora de Matemática da rede municipal de São Leopoldo (RS).

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal - RN - Brasil. Graduação em Química Licenciatura pela URIFW. Mestrado em Educação pela UCS. Doutorado em Educação em Ciências pela UFRGS. Professor Visitante no PPG Ensino de Ciências e Matemática.

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URIFW), Campus Frederico Westphalen - RS - Brasil. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. membro do Conselho de Câmpus e do Conselho Universitário da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias (GPET/URI).

RESUMO: O foco deste artigo recai sobre as percepções de professores da Educação Básica a respeito da solidão docente nas aulas on-line do modelo remoto emergencial, que ocorreu durante a pandemia da COVID-19. O objetivo foi compreender a solidão docente nas aulas on-line, com vista a identificar os principais desafios e possíveis superações encontrados pelos professores. Para isso, a pesquisa teve abordagem qualitativa com a aplicação de um questionário aberto. Os participantes foram seis professores da Educação Básica, anos iniciais, finais e nível médio, da rede pública e privada. A análise foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados emergiram em três categorias finais, por meio das quais foi possível compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes durante as aulas on-line, suas estratégias para superá-las e os sentimentos envolvidos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Solidão Docente. Educação Básica. Aulas On-line.

RESUMEN: *El foco de este artículo está en las percepciones de los docentes de Educación Básica respecto a la soledad docente en las clases en línea bajo el modelo remoto de emergencia, ocurrido durante la pandemia de COVID-19. El objetivo fue comprender la soledad docente en las clases en línea, con miras a identificar los principales desafíos y posibles superaciones encontradas por los docentes. Para ello la investigación tuvo un enfoque cualitativo con la aplicación de un cuestionario abierto. Los participantes fueron seis docentes de Educación Básica, educación inicial, final y secundaria, de colegios públicos y privados. El análisis se realizó mediante Análisis Textual Discursivo. Como resultados surgieron tres categorías finales, a través de las cuales fue posible comprender las dificultades que enfrentan los docentes durante las clases en línea, sus estrategias para superarlas y los sentimientos involucrados en este proceso.*

PALABRAS CLAVE: *Maestra Soledad. Educación básica. Clases en línea.*

ABSTRACT: *The focus of this article is on the perceptions of Basic Education teachers regarding teacher loneliness in online classes under the emergency remote model, which occurred during the COVID-19 pandemic. The objective was to understand teacher loneliness in online classes, with a view to identifying the main challenges and possible overcomings encountered by teachers. For this, the research used a qualitative approach, with the application of an open questionnaire. The participants were six Basic Education teachers, initial, final, and secondary education, from public and private schools. The analysis was carried out using Discursive Textual Analysis. As a result, three final categories emerged, through which it was possible to understand the difficulties faced by teachers during online classes, their strategies to overcome them, and the feelings involved in this process.*

KEYWORDS: *Teacher Loneliness. Basic education. Online Classes.*

Introdução

Nos anos de 2020 e 2021, todas as nações tiveram que enfrentar uma pandemia muito difícil, a da COVID-19 (Coronavirus Disease). O isolamento social, necessário para enfrentar a doença, modificou configurações e relações pessoais, profissionais e escolares. Segundo Silva, Neto e Santos (2020, p. 31):

Com o surgimento dessa pandemia em todo o mundo, a volta ao que considerávamos vida normal está bem mais distante. As relações sociais foram modificadas e uma nova conduta social emergiu, modificando os comportamentos, as formas de aprendizagem e as relações interpessoais e, conseqüentemente, isso refletiu-se nas estratégias de ensino.

Com relação às mudanças na educação, as instituições de ensino de todo o Brasil precisaram se reorganizar, já que as aulas presenciais não seriam mais possíveis, por tempo indeterminado, pois segundo Silva, Neto e Santos (2020, p. 36): “Com a expansão do vírus, políticos e gestores tiveram que tomar medidas emergenciais como a suspensão das aulas presenciais”. O Governo Federal autorizou o ensino não presencial na Educação Básica com a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, durante a duração do estado de calamidade pública, devido à pandemia.

No Art. 6º concebe que: “O retorno às atividades escolares regulares observará as diretrizes das autoridades sanitárias e as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 2020a). O Conselho Nacional de Educação (CNE) editou diretrizes nacionais para a implementação dessa lei por meio do Parecer CNE/CP n.º 19/2020, de 8 de dezembro de 2020. Em seu Art. 14, da Seção V, concebe que:

Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional (BRASIL, 2020b, p. 10).

Dessa forma, surgiram novas nomenclaturas e modalidades de ensino na Educação Básica, chamadas de: ensino remoto emergencial, ensino bimodal, aulas on-line, entre outros nomes. Mesmo a educação a distância não sendo algo novo, por existir há anos por meio de correspondência impressa, televisão e rádio, para Tori (2010, p. 4), o uso de tecnologias permeou um caráter inovador a essa modalidade. De qualquer forma, os encontros entre

professores e alunos passaram a acontecer a distância por meio de aplicativos/*softwares* usados para reuniões on-line. No primeiro ano da pandemia, as redes de ensino buscaram formas de se adaptar à nova realidade, cada uma a seu modo e no seu tempo.

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Com a emergência de um novo panorama na educação, desencadeado pela pandemia, têm-se manifestado diversos desafios que até então não eram enfrentados, tais como o encerramento das atividades escolares e a necessidade premente de fornecer aos alunos e professores os recursos adequados, bem como acesso à internet. Para Silva, Neto e Santos (2020, p. 40): “[...] observa-se que muitos são os desafios enfrentados pela escola diante desse cenário pandêmico, como a falta de formação e informação dos professores, dos alunos e familiares sobre o uso das TDIC, enquanto mediação do conhecimento”. Por isso, foi necessário buscar meios para as aulas remotas acontecerem, conseguindo equipamentos, internet e formação para o uso dos recursos. As dificuldades foram muitas, mas a persistência em fazer a educação continuar acontecendo foi notável.

Diante desse cenário, surgiu a questão norteadora a ser investigada: *De que modo os professores da Educação Básica perceberam a solidão docente nas aulas on-line?* Logo, o objetivo basilar foi compreender a solidão docente na Educação Básica, nas aulas on-line, identificando desafios e superações. Para isso, alguns conceitos principais dessa temática são apresentados na seção seguinte.

Referencial Teórico da Investigação

Inicialmente, é necessário definir e determinar a diferença entre encontros síncronos e assíncronos, que são categorias diferentes das atividades on-line. Para Lencastre e Araújo (2008, p. 4) existem duas categorias de aprendizagem on-line: “[...] síncronas que ocorrem para todos os estudantes simultaneamente [...]. A aprendizagem assíncrona acontece em diferentes momentos para cada estudante, de acordo com o tempo e necessidade de cada um”. Entende-se como aula on-line nesse trabalho, os momentos síncronos de aula, ou seja, os momentos em

que estudantes e professores estão conectados ao mesmo tempo, sendo a educação on-line aquela que acontece mediada por meios eletrônicos (LENCASTRE; ARAÚJO, 2008, p. 2).

Com relação à comunicação, entende-se que é um processo de troca de informações entre os indivíduos, importante para a aprendizagem. A comunicação pode ser verbal, falada ou escrita, ou não verbal (gestual), sendo que boa parte da comunicação humana é compreendida e interpretada pelos gestos (LEONARD, 2020, [s.p]). De acordo com D'Ambrósio (2007, p. 24): "O processo de gerar conhecimento como ação é enriquecido pelo intercâmbio com outros, imersos no mesmo processo, por meio do que chamamos comunicação [...]". Da mesma forma, para Lévy (1999, [s.p.]): "Comunicar não é de modo algum transmitir uma mensagem ou receber uma mensagem. Isso é a condição física da comunicação. É certo que para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido".

Já a interação é um movimento fundamental na aprendizagem, segundo Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 28): "Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal".

No processo de distanciamento físico, provocado pela pandemia, o contato entre estudantes e professores teve que ocorrer totalmente à distância. Essa mudança ocorreu de forma abrupta, inesperada e sem preparação. A educação é um processo humano no qual estão envolvidos sentimentos e emoções (SANTOS, 2007, p. 174). Para Valente (2003, p. 140), é importante compreender o papel do professor no ensino à distância, pois:

Nesta modalidade educacional a intervenção do educador fica ainda mais importante, pois a interação é intermediada por uma tecnologia e não existem os gestos, o olho-no-olho, os elementos usados em situações presenciais que o aprendiz pode usar para compensar certas deficiências de comunicação. Na EAD a qualidade da interação professor-aluno e entre alunos é fundamental e determina qual abordagem pedagógica está sendo utilizada.

Do ponto de vista dos professores, o processo de ensino sem contato direto e presencial com os alunos gerou considerável estranhamento. Este fenômeno não se limitou a cursos nos quais a modalidade de ensino remoto já estava estabelecida, mas se estendeu a todos os níveis de ensino. Professores que jamais haviam experimentado o ensino à distância encontraram-se agora diante de telas de computador e dispositivos móveis.

[...] o desafio não foi apenas do professor em se reinventar para produzir conteúdo, apresentar aulas online, e organizar avaliações de atividades dos alunos numa situação de isolamento social, pressão psicológica e família para cuidar em casa. O aluno, na mesma situação de isolamento social também encontrou dificuldades com o acesso à internet, equipamento de qualidade para acessar, espaço para estudos, adaptação a aulas online, quantidades exacerbadas de atividades a realizar (ALVES; FARIA, 2020, p. 5).

E essa tecnologia trouxe mais uma novidade difícil: nos aplicativos de reunião, usados nas aulas, os alunos poderiam desligar as câmeras e ficar em silêncio, prejudicando assim a comunicação não-verbal que é essencial para a interação (KUBRUSLY *et al.*, 2021, p. 6). Então, os professores acostumados com turmas cheias de “rostos curiosos” e muitas conversas, de repente, encontraram salas virtuais silenciosas e com miniaturas de fotos, avatares ou apenas letras iniciais de nomes.

Para Alves e Faria (2020), isso acontece, pois, os encontros por web conferência passaram a ser utilizados para o desenvolvimento de aulas expositivas, por vezes longas, e por isso os alunos acabam se distraindo ou não ficando atentos o tempo todo. Ainda, para as autoras supracitadas (2020, p. 7):

Com isso, temos de um lado, o professor que se esforça, exaustivamente, para ministrar a aula diante de ambiente frio e silencioso. Do outro lado, os alunos que, na maioria das vezes, apenas estão marcando a presença nas aulas, com suas câmaras e microfones desligados. Essa forma de aula faz com que tanto professor como o aluno se sintam desmotivados com resultados.

Esse distanciamento entre professores e estudantes propiciou o surgimento de novos sentimentos e angústias antes não vivenciados. Entre eles, pode-se destacar a solidão dos professores por não estarem em contato direto com seus estudantes. A palavra solidão tem como significado para Abbagnano (2007, p. 918):

Isolamento ou busca de melhor comunicação. No primeiro sentido, a S. é a situação do sábio, que, tradicionalmente, é autárquico e por isso se isola em sua perfeição (v. SABIO). Afora esse ideal, o isolamento é um fato patológico: é a impossibilidade de comunicação associada a todas as formas da loucura. Em sentido próprio, contudo, a S. não é isolamento, mas busca de formas diferentes e superiores de comunicação: "Não dispensa os laços com o ambiente e a vida cotidiana, a não ser em vista de outros laços com homens do passado e do futuro, com os quais seja possível uma forma nova ou mais fecunda de comunicação. O fato de a solidão dispensar esses laços é, pois, uma tentativa de libertar-se deles e ficar disponível para outras relações sociais.

O sentimento de solidão é subjetivo e pode ser definido de diferentes formas. O autor Ellison (1978 apud PINHEIRO; TAMAYO, 1984, p. 32) “afirma ter observado que a solidão envolve sempre uma qualidade central de isolamento, seja ele emocional social ou existencial”. Nesta pesquisa, a solidão está relacionada ao sentimento de isolamento, afastamento do convívio com os outros, a falta de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, diretamente relacionada ao fato de professores e estudantes não se ouvirem ou verem, em muitos dos contatos remotos.

Procedimentos Metodológicos

Nessa pesquisa, os participantes foram convidados a responderem questões a respeito da comunicação e interação nas aulas on-line. A motivação para esses questionamentos foi o momento de ensino remoto, gerado pela pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Nesse período, os professores brasileiros tiveram que se reinventar e enfrentar diversos desafios para conseguirem continuar com as aulas não presenciais. Essa é uma pesquisa com abordagem qualitativa. Isso porque: “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 33).

Os professores são de escolas públicas e privadas, atuantes em sua maioria em municípios da grande Porto Alegre (RS), atuantes tanto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Ressalta-se que essa pesquisa não teve a necessidade de submissão ao comitê de ética, por se tratar de coleta de dados proveniente de atividade de sala de aula amplamente desenvolvida em disciplinas de programas de pós-graduação *Stricto sensu*, na formação de pesquisadores.

Para a realização desta pesquisa foi aplicado um questionário aberto (CHAGAS, 2000), com cinco questões, para seis professores de Educação Básica, discentes em curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, de uma instituição comunitária, no estado do Rio Grande do Sul. Segundo Chagas (2000, p. 12), “a ordem na qual as perguntas são apresentadas pode ser crucial para o sucesso da pesquisa. [...]”. Ele complementa dizendo que iniciar o questionário com questões abertas ou sobre a opinião do participante, pode deixá-lo mais à vontade e disposto a colaborar.

As questões foram as seguintes: a) Que função tem a comunicação e a interação para a prática docente e para a aprendizagem dos estudantes em Ciências e Matemática em aulas on-line?; b) Como você vivencia a comunicação e a interação nas suas aulas on-line?; c) Quais as principais dificuldades em relação à comunicação e a interação em suas aulas on-line em Ciências e Matemática?; d) Que soluções você propõe para essas dificuldades?; e) Como exemplo, narre alguma situação da sua experiência como professor(a) ou como aluno(a) que mostre a relação da comunicação e da interação com os estudantes em Ciências e Matemática em aulas on-line.

Os participantes desta pesquisa podem ser caracterizados da seguinte forma: três professores do sexo feminino e três do masculino; idades de 26 a 37 anos, com média de 32 anos; tempo de regência de 3 a 14 anos, com média de 7 anos; carga horária semanal de trabalho de 20 a 53 horas, com média de 31,5 horas; atuação profissional em Ensino Fundamental I (dois), Ensino Fundamental II (quatro), Ensino Médio (2) e Curso Normal (um). Dois desses professores atuam em mais de um nível de ensino ao mesmo tempo. Cinco deles cursaram graduação em Matemática e um Pedagogia. Esses participantes foram identificados como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

A análise dos textos foi feita por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). De acordo com esses autores, os quatro procedimentos essenciais da ATD são: Unitarização, Categorização, Construção de Metatextos e Comunicação. Ainda de acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 33), a ATD “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. A partir das respostas dadas aos questionários, foram organizados os 29 textos obtidos para posterior leitura e fragmentação. A ATD “[...] funda-se na ideia de que escrita e pensamento andam juntos e que se escreve para pensar” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2013, p. 871).

No primeiro movimento dessa ATD, a unitarização, todas as respostas foram lidas e então fragmentadas em unidades de sentido (US). Cada unidade foi identificada com a letra e número do participante, seguida do número da unidade, por exemplo: P1.5 – Participante 1, unidade de sentido número 5. A fragmentação resultou em 120 US. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 71): “Unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentido, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado”.

Em seguida, foi feita a categorização das unidades de sentido. As categorias iniciais totalizaram 48 e as intermediárias 24. A construção do metatexto é uma fase importante do processo de ATD. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 229):

A escrita propriamente dita de um texto é encaminhada a partir da categorização. [...]. Ao mesmo tempo estabelecem-se as interlocuções teóricas e empíricas com diferentes sujeitos no sentido da construção da validade dos textos produzidos.

Ainda de acordo com Moraes, Galiuzzi e Ramos (2013, p. 873):

O texto final surge a partir de movimentos recursivos de categorização e de expressão das novas compreensões, sempre em interlocução com teóricos e com a realidade empírica, visando à obtenção de argumentos válidos e aceitos em comunidades de especialistas nos temas tratados.

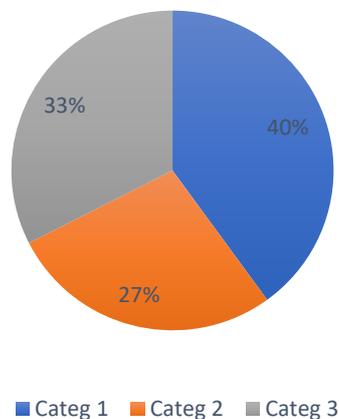
No processo final da ATD está a comunicação, um passo importante no qual os novos conhecimentos são trazidos à tona através da produção escrita. Essa, segundo Moraes e Galiuzzi (2016), é um processo de, ao mesmo tempo, aprender e comunicar. Para eles, a escrita pode ser entendida de duas formas, pela face do aprender e pela face da comunicação, sendo nesta segunda entendida “[...] como exercício de ir expressando as compreensões e aprendizagens que vão se constituindo”. No próximo item deste artigo, foram destacadas as categorias finais que emergiram da leitura e unitarização, apresentando as relações das informações encontradas e os novos conhecimentos constituídos.

Resultados e Discussões

A partir da leitura das unidades de sentido, emergiram três categorias finais: A importância das interações nas aulas on-line e seus desafios; Estratégias e possibilidades para superação das dificuldades nas aulas on-line; Percepções e sentimentos envolvidos na participação nas aulas on-line. O gráfico a seguir mostra o percentual das unidades de sentido com relação a cada categoria final.

Gráfico 1 – Relação entre as categorias finais e a quantidade de US

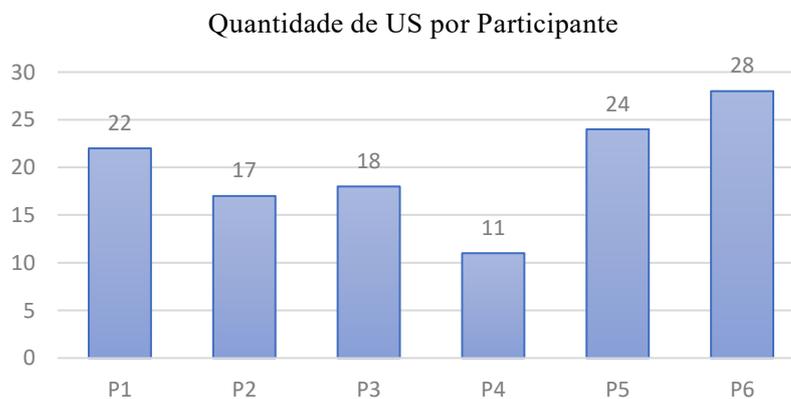
Relação Categoria Final x Quantidade de US



Fonte: Organizado pelos autores.

A quantidade de unidades de sentido fragmentadas, a partir das respostas de cada participante, podem ser vistas no próximo gráfico.

Gráfico 2 – Quantidade de US por Participante da pesquisa



Fonte: Organizado pelos autores.

Categoria 1: A importância das interações nas aulas on-line e seus desafios

Para os participantes da pesquisa, a interação e a comunicação nas aulas on-line são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Laguardia *et al.* (2010, p.1), “Os níveis de participação e interação humana são elementos críticos no sucesso das experiências de aprendizado em ambientes virtuais [...]”. Também para Faria (2004, p. 57), “O que é, realmente, importante frisar é a interação, a atuação participativa que é necessária em qualquer tipo de aula com ou sem tecnologia”. Isso aparece em uma resposta de P2: “A comunicação tem a função de conectar os professores e estudantes, criando uma aula construtiva”. Ainda para P2: “Esta ligação entre professores e estudantes está diretamente relacionada com a aprendizagem”. Os participantes expressam, em suas respostas, a preocupação com que os estudantes e os professores estejam em contato e que essa comunicação precisa ser estimulada sempre. De acordo com P3: “A comunicação e a interação necessitam ser estimuladas dentro do ambiente virtual”. Também para P4: “Torna-se fundamental o diálogo entre professores e alunos, em qualquer modalidade de ensino”.

No processo de ensino e aprendizagem à distância, a comunicação entre professor e aluno se torna ainda mais primordial, já que é por meio desta que os professores recebem o feedback da aula e assim podem avaliar como está sendo o processo de ensino e aprendizado do aluno, o que lhe permite analisar e posteriormente realizar as mudanças necessárias para garantir que o aluno realmente esteja aprendendo (FERREIRA, 2020, p. 34).

Mas essa interação passa por vários desafios, que interferem nas relações e na aprendizagem. Para P1: “Sem comunicação e interação com os estudantes, o ensino no formato on-line torna-se uma incógnita”. Já para P4: “É uma dificuldade a participação dos alunos, pois muitos não tem acesso à internet e não conseguem se comunicar”. Também para P2: “A comunicação professor e estudante, no formato on-line, tem bastante ruídos que atrapalham uma efetividade nesta comunicação”. Desta forma, eles demonstram que a interação não acontece por uma série de fatores técnicos e de desinteresse. Os fatores técnicos envolvidos nas dificuldades foram a falta de internet e os ruídos oriundos das falas simultâneas, pois nos aplicativos usados nas aulas on-line o som fica nítido apenas quando uma pessoa fala de cada vez.

Com relação à internet, nem todos os alunos possuem boas máquinas para acesso ou rede de internet estável e com boa velocidade. Quanto às questões de falta de interesse, os alunos demonstram isso no momento que não entregam atividades ou ficam em silêncio durante

as aulas. Como escrito por P1: “É uma dificuldade o retorno dos estudantes com relação aos questionamentos propostos nos encontros on-line”. Também para P4: “É uma dificuldade a baixa participação dos alunos, com poucas atividades feitas e entregues e os atrasos de envio”. Mesmo com o incentivo dos professores, algumas vezes o retorno dos estudantes não acontece ou não é duradouro, como descreve P1: “Mas nem sempre as tentativas de fazer os alunos participarem produzem resultados satisfatórios”. O Participante 2 sintetiza os desafios na seguinte unidade de sentido, P2: “A principal dificuldade é saber se o estudante realmente está ali e com os problemas relatados”.

Outro desafio é a diferença de interação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a partir dos anos finais (Fundamental II e Ensino Médio), como escrito por P5: “Há duas realidades distintas, onde as dificuldades encontradas são opostas – anos iniciais e finais”. Os participantes apontaram que nos anos iniciais a aula precisa ser planejada para contemplar todas as falas dos estudantes, como descrito por P5: “É impossível escutar todos os alunos menores dentro do período de aula e perceber as habilidades que precisam ser desenvolvidas durante as atividades”. Da mesma forma, P5: “Os alunos menores do ensino fundamental 1 costumam querer interagir mais”. Já no caso dos anos finais e Ensino Médio, os professores classificam esses dois grupos da mesma forma quanto a interação, ou seja, esses alunos maiores ficam em silêncio, com câmeras fechadas e tensionando os professores a aulas expositivas.

Como escreve P2: “Claro que o meu lugar de fala é os anos finais do Ensino Fundamental, que difere a realidade dos anos iniciais”. Também para P4: “É uma dificuldade a falta de interação nos encontros síncronos, com câmeras desligadas e alguns alunos em silêncio”. Em complemento a essa falta de interação, o Participante 5 descreve que “Essa falta de interação faz com que a comunicação fique unilateral, sem acesso à discussão e levantamento de hipóteses para solidificar o raciocínio” (P5). Nota-se que então os desafios são diferentes nesses dois grupos de alunos: de um lado, para os alunos menores, as aulas precisam prever um grande tempo para interações; de outro, para os alunos maiores, as aulas acabam sendo monólogos em que apenas os professores falam e são vistos.

Categoria 2: Estratégias e possibilidades para superação das dificuldades nas aulas on-line

Os participantes da pesquisa apontaram algumas estratégias com o objetivo de superar as dificuldades encontradas. É possível destacar as ações de incentivo a participação, nas quais os professores criam momentos descontraídos para fazer com que os estudantes se sintam à vontade em falar, sendo que isso precisa ser feito com os alunos mais velhos, a partir dos anos finais. Como disse P5: “A solução proposta para aos alunos do Ensino Fundamental nos anos finais e Médio é ter uma conversa informal sobre qualquer assunto que atraia o estudante a dar alguma opinião”. No caso dos anos iniciais, a estratégia precisa ser voltada para um planejamento maior de tempo para tantas intervenções dos alunos. De acordo com P5: “Com os discentes dos anos iniciais, a proposta é experienciar um tempo reduzido de aula já prevendo as possíveis intervenções, com o intuito de maximizar a interação de posicionamentos e levantamento de hipóteses sobre a aula que está sendo desenvolvida”. Ou seja, as propostas didáticas dos professores nos anos iniciais não podem tomar muito tempo, pois o espaço para todos os alunos poderem falar precisa estar destinado.

Nesse sentido, pensar sobre as relações professor-estudante e ensino-aprendizagem na pandemia ou depois dela, considerando-se a participação cada vez mais pervasiva das tecnologias digitais na educação, implica em pensar, como sugere Sibilia (2012, 184-185), em projetos pedagógicos realmente inovadores, capazes “de concentrar de novo a atenção do conjunto de alunos na aprendizagem (MÁXIMO, 2021, p. 244).

Também foram destacadas as ações com relação a questões técnicas e recursos tecnológicos. Por exemplo, o Participante 4 comenta que poderia ser ofertada internet gratuita aos estudantes. Já para P3: “A utilização dos recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar na organização e dinamização das aulas, é uma solução”. Mas também a linguagem própria da internet e das redes sociais, como emojis, memes e figurinhas é apontada como uma forma de aproximar professores e estudantes, tornando as aulas mais atrativas e divertidas. Para P6: “Estratégias como a utilização de emojis, vídeos comentados durante a exibição, memes, gifs animados ou áudios com sons familiares aos estudantes, em momentos em que os estudantes parecem ter se ausentado, tem fomentado reações espontâneas e engajamento momentâneo”.

Nesse sentido, jogos podem ser utilizados também para melhorar as aulas, como descreve P5: “Compreendo toda dificuldade encontrada e, por isso, os jogos são utilizados para tornar a aula mais lúdica e dinâmica, permitindo um maior sentimento de acolhimento”. O

Participante 1 descreve uma atividade em que utilizava a expressão #opencamera para estimular os estudantes a participarem. Essa forma de escrever, usando o símbolo # antes de uma palavra ou frase, é bastante comum em algumas redes sociais.

Uma das ações que desenvolvo, em especial com a turma que sou conselheiro, é a chamada da #opencamera. Criamos essa hashtag para, no momento em que o Professor, ou um colega lançar no chat, temos todos que abrir a câmera, em especial quando há algum momento de discussão em grupo, ou de apresentação de atividades (P1).

Também foram apontadas estratégias de cobrança e responsabilização das famílias, para que elas cobrem dos estudantes a participação e abertura das câmeras, pois, legalmente, as escolas não podem fazer essa cobrança. De acordo com P2: “A solução seria que as famílias conseguissem exigir dos estudantes que mantivessem as câmeras abertas”. Para P4: “Uma solução é o incentivo, motivação e cobrança para os alunos fazerem as tarefas escolares”. Dessa forma, apontam que a responsabilidade pelas cobranças não deveria ficar apenas a cargo da escola e dos docentes.

Em sua pesquisa, Souza, Petroni e Andrada (2013) relatam os sentimentos dos professores pesquisados quanto à profissão. Ao relacionar o sentimento de solidão, os professores destacam o quanto precisam buscar soluções para os problemas, muitas vezes sem apoio.

Ao mesmo tempo em que dizem gostar da profissão e da relação com os alunos, os professores destacam que se sentem desamparados, sem apoio pedagógico ou afetivo para a resolução de problemas que enfrentam, o que, muitas vezes, gera outros sentimentos, como perda, frustração e impotência (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 530).

Os professores participantes da pesquisa, apesar de apontarem algumas soluções para os desafios frente a interação nas aulas on-line, também reforçaram que não é fácil reduzir as dificuldades e superar os desafios, pois a falta de interação tem diferentes explicações. Mas reforçam, como P6, que é necessário ter paciência, ou como P4, que “Uma solução é maior conscientização dos alunos da importância de interagir com os professores durante as aulas síncronas”. De acordo com P1: “Assim, vou seguindo nas tentativas de maior presença e participação efetiva, com imagem, áudio e estudos ocorrendo”. Então os professores seguem dedicados a buscarem novas soluções para os desafios que surgiram.

Categoria 3: Percepções e sentimentos envolvidos na participação nas aulas on-line

Um aspecto de grande relevância identificado nos relatos dos participantes da pesquisa foi o das emoções associadas ao processo de aulas online. É possível distinguir essas emoções entre aquelas manifestadas pela perspectiva dos professores em relação aos estudantes e aquelas experimentadas pelos próprios docentes.

Os participantes relataram que os estudantes se sentem envergonhados pela exposição perante os colegas (áudio ou vídeo), assim como da presença próxima de familiares, barulhos na casa ou a aparência de suas residências. Como descreve P1: “Por vezes, os estudantes não desejam participar/interagir nos encontros, devido a fatores externos, como presença de familiares, ou de barulhos no entorno”. Da mesma forma, segundo P1:

Creio que a falta de comunicação e interações, por parte dos estudantes, esteja bem relacionado com a questão da imagem, da estética (por exemplo, de não estar “bem-arrumado” para o encontro, ou de não ter organizado o espaço em que está para ser apresentado na tela) (P1).

Alguns relatos apontam que existem emoções internas, dos estudantes, afetando a interação, como para P2: “Mais do que nunca, os estudantes se escondem atrás de suas câmeras fechadas e preferem não participar”. Para que um processo educativo seja efetivo é necessário que algo mais permeie essa relação aluno-professor e a afetividade, por meio uma relação mais estreita entre o estudante e professor pode ajudar (DE PAULA; FARIA, 2010). Mas, novamente, a diferença entre os estudantes dos anos iniciais e os maiores pode trazer uma questão à tona, pois ao passo que os menores querem falar e serem ouvidos, assim como no geral abrem as câmeras, os mais velhos, adolescentes, se escondem com as câmeras desligadas. No caso dos anos iniciais, para P3: “Durante o período remoto as crianças estão sedentas de interação com o outro, com os seus pares (amigos, colegas da mesma faixa etária)”.

A partir disso, podemos criar hipóteses, que mereceriam investigação, sobre o motivo desta necessidade das crianças de interação nas aulas on-line. Afinal, comparando com os adolescentes, a interação reduz ao longo dos anos escolares? Ou seria a adolescência a responsável pela insegurança dos alunos maiores? Ainda para os anos iniciais, o Participante 3 destaca que estar em casa aumenta a dispersão e que os estudantes ficam frustrados em terem que esperar a sua vez para falar. Já o Participante 5 relata, com relação aos estudantes mais velhos, que: “A timidez e medo de errar freiam o estímulo responsivo dos alunos veteranos” (P5). É necessário notar que os alunos adolescentes demonstram conflitos internos, sobre

insegurança e timidez, e que o fato de se esconderem atrás das câmeras pode ser um indício de fragilidade e sofrimento.

[...] entende-se a criação de vínculos como fundamental para a permanência dos alunos na modalidade de ensino a distância, dado que a afetividade, aliada às ferramentas tecnológicas, pode possibilitar uma sensação de pertencimento e contribuir para motivação do aprendiz; fator inerente a todo processo educacional (CARVALHO; LIMA, 2015, p. 201).

Torna-se importante destacar que “[...] a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 37). Os relatos trazem informações nesse sentido, reforçando que os sentimentos passam pelas relações de aprendizagem. Para Lima (2020, p. 19) “A afetividade está presente na escola, na sala de aula, na relação professor aluno, ou seja, em todas as dimensões da vida das pessoas”.

Os professores, por sua vez, relatam os seus sentimentos demonstrando que se sentem sozinhos pela falta de interação dos estudantes. Para Ferreira (2020, p. 24) “O professor ao longo da prática docente, vivencia inúmeros sentimentos, decorrentes da complexidade da profissão”. Nos relatos, a solidão aparece para os professores com regência nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Um relato do Participante 4 ilustra bem esse sentimento:

Um dia tive aula síncrona com uma turma de 9º ano. Apenas 8 alunos entraram nesta aula online. Mesmo conversando e solicitando, nenhum aluno abriu a câmera. A aula era expositiva. Em vários momentos questionei se havia dúvidas, mas infelizmente no máximo recebia a resposta não no chat. Terminei a explicação do conteúdo e abri espaço para dúvidas e conversa. Um silêncio constrangedor tomou conta da sala online. Depois de alguns minutos de perguntas e tentativas de diálogo sem sucesso, acabei desistindo e encerrando a aula antes do que eu gostaria. Não sou capaz de explicar o tamanho da minha frustração, mas sai desta aula bem triste e me sentindo muito sozinha (P4).

Da mesma forma, o Participante 5, escreve que comenta com os estudantes sobre a saudade que sente e “Com essa fala (saudade), alguns alunos se solidarizam em ligar a câmera, responder pelo microfone e até mesmo via chat”. A solidão também fica clara em P6: “Durante quase a totalidade de meus encontros síncronos, por videoconferência, as aulas aconteceram por meio de conversas com imagens de avatares ou miniaturas de retratos dos estudantes”. Ainda para P2: “De modo geral, as turmas mantêm a maioria das câmeras fechadas e os professores acabam ficando sozinhos”. Nota-se nessas unidades de sentido, que o sentimento

dos professores é o mesmo: isolamento e solidão. Ao não abrirem as câmeras, os alunos colocam seus professores em uma situação desconfortável de dar aula para miniaturas de fotos, letras ou avatares, sem contato com olhares e expressões humanas.

Contudo, na medida em que a “quarentena” se estendia e as previsões de retomada das aulas presenciais se tornavam mais incertas, esse clima de relativa euforia foi dando lugar ao esgotamento e à insatisfação diante de uma situação que rapidamente mostrava não ser apenas contingencial. As câmeras foram sendo desligadas, os professores passaram a dar aulas com um mínimo de interação com os alunos e, paralelamente, multiplicavam-se pelas redes sociais posts, tuítes e memes sobre a “tragédia” do ensino remoto (MÁXIMO, 2021, p. 237).

Outro ponto angustiante para os professores, por causa das câmeras fechadas, é não saber o que os estudantes estão fazendo naquele momento. Como eles estão em casa, com acesso à internet e muitas vezes sem o acompanhamento direto de um familiar, os participantes relatam que não é possível saber se os estudantes estão de fato prestando atenção nas aulas, ou fazendo atividades paralelas. De acordo com P6: “E a moderação do uso dos dispositivos com acesso à internet fica sob a orientação de cada estudante, propiciando atividades on-line paralelas”. Ainda para P6: “Como exemplo de atividade paralela, pode-se apontar a prática comum de conversas entre os estudantes, tanto do EM como do EF, durante a aula on-line, por meio de chats em grupos privados, em que a participação do professor não é solicitada”. Um relato, do Participante 2, também demonstra esse desconforto por não saber o que os estudantes estavam fazendo:

Em uma sexta-feira as 17h30 faltando 25 minutos para a aula acabar os estudantes tiveram 15 minutos para realizar as atividades e corrigimos nos 10 minutos finais. Durante a realização fui chamando os estudantes, porém cerca de 15% da turma respondeu. No momento de corrigir fui chamando os estudantes e ninguém respondia, então refiz a chamada e apenas dois estudantes responderam, o restante não abriu os microfones ou até mesmo abriu e falou que não sabia que deveria fazer (P2).

Na pesquisa de Grandisoli *et al.* (2020, p. 12), foi apontado que a insegurança dos professores, quanto a mudança da educação para um modelo mediado pelo uso de tecnologia, representou a maioria dos participantes (50,8%). Na mesma pesquisa, ao questionar os sentimentos dos professores quanto a educação mediada por tecnologias, a maioria (62%) apresentou sentimentos positivos, como desafio e aprendizado. Isso demonstra que apesar da

insegurança e das dificuldades, os professores continuam tentando fazer o seu trabalho e encarando esse novo momento com perseverança.

Os professores buscam demonstrar aos estudantes a importância da interação, de serem vistos e ouvidos, mas como escreveu o P1, respeitando o momento de cada um dos sujeitos. Para Máximo (2021, p. 237), “Ligar as câmeras, como metáfora do “estar junto” participando das aulas, era uma necessidade para professores, mas não necessariamente dos estudantes”. Ainda de acordo com P1: “Além de sensibilizar os estudantes sobre, da mesma forma que é importante que eles nos vejam e nos ouçam, também é importante para os professores vê-los e ouvi-los”.

Para os professores, a falta de interação com os estudantes fragiliza, desmotiva e gera solidão. Além disso, essas questões modificam a forma como as aulas são conduzidas. Para P6: “A falta de interação visual em conjunto com questionamentos sem respostas ou com respostas monossilábicas que tencionam a aula on-line a quase tornar-se um monólogo, são dificuldades recorrentes em minhas aulas on-line”. Os docentes demonstram, portanto, que o silêncio dos estudantes direciona a prática pedagógica à aula expositiva, onde apenas o professor fala.

Os participantes da pesquisa reforçaram, então, que alguns sentimentos e emoções estão envolvidos nas aulas on-line. No caso dos anos iniciais, os sentimentos estão mais ligados com a preocupação relativa ao tempo para ouvir as contribuições de todos os estudantes. Por isso, podemos perceber que os professores sentem o afeto dos estudantes nessas aulas, já que eles falam e aparecem. Para P3: “A interação acontece de forma efetiva e afetiva, mesmo que distantes fisicamente, nos anos iniciais”. No geral, os professores relatam que a presença dos estudantes é importante para eles. De acordo com P4: “Na verdade, é maravilhoso receber retorno dos alunos e ter a presença deles nos momentos síncronos”. Fica evidente, portanto, a necessidade para os docentes da presença e participação dos estudantes nas aulas on-line.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma pesquisa desenvolvida com docentes, com experiência na educação básica, que responderam um questionário sobre as dificuldades, desafios e estratégias de superação deles, com relação às aulas on-line. As 29 respostas obtidas foram lidas e fragmentadas, de acordo com a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), apresentada por Moraes e Galiazzi (2016) e detalhada, anteriormente, nos Procedimentos Metodológicos. A unitarização do corpus obtido resultou em 120 unidades de sentido, que após a categorização, resultaram em três categorias emergentes, nomeadas como: A importância das interações nas aulas on-line e seus desafios; Estratégias e possibilidades para superação das dificuldades nas aulas on-line; Percepções e sentimentos envolvidos na participação nas aulas on-line.

O problema a ser respondido com esta pesquisa foi: de que modo superar a solidão docente nas aulas on-line na percepção de professores. A análise feita a partir das categorias finais, trouxe informações importantes para a resolução desse problema.

Na categoria 1 - As unidades de significado que enfatizam a importância das interações nas aulas on-line e os desafios associados foram identificadas nos relatos dos professores participantes da pesquisa. Estes destacaram a relevância da interação para estabelecer uma conexão eficaz entre docentes e discentes. Além disso, apontaram que para a aprendizagem ser satisfatória devem existir trocas entre os sujeitos. No caso dos desafios, apontaram questões técnicas, como falta de internet e equipamentos, e também o desinteresse de alunos, demonstrado pela falta de entrega de atividades e silêncio mesmo quando chamados nas aulas.

Na categoria 2 - Estratégias e possibilidades para superação das dificuldades nas aulas on-line, foram apontadas algumas ideias dos professores para superar os desafios, como criar momentos descontraídos para gerar interação, utilização de jogos e linguagem de internet, com memes, gifs ou emojis. Também foi destacado que existe uma grande diferença entre os estudantes dos anos iniciais e os dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os alunos dos anos iniciais participam muito das aulas e, por isso, os professores precisam incluir em seus planejamentos um tempo maior para conversas e trocas. No caso dos alunos dos anos finais em diante, a interação não acontece, as câmeras permanecem desligadas, fazendo com que os professores busquem insistentemente estratégias para sensibilizar os alunos, tornando as aulas mais lúdicas, atrativas e descontraídas.

Na categoria 3 - Percepções e sentimentos envolvidos na participação nas aulas on-line, foi possível destacar a visão dos professores sobre os alunos e os próprios sentimentos dos docentes. No caso dos estudantes, surgiram ideias sobre timidez, insegurança e frustração. Com

relação aos professores, alguns relatos dos participantes da pesquisa deixaram evidente a solidão deles frente às câmeras desligadas e a falta de interação. Mesmo que, nos anos iniciais, os alunos interajam e sejam afetivos, a mudança de comportamento quando pensamos nos adolescentes, faz algumas questões virem à tona, pois seria interessante aprofundar a pesquisa para compreender o que muda na passagem dos anos, fazendo com que os estudantes se silenciem e se escondam. Afinal, não estariam os estudantes adolescentes também solitários e inseguros?

Podemos concluir que os professores buscaram por soluções para os problemas que surgiram nas aulas on-line. O distanciamento social, necessário por causa da pandemia, gerou mudanças que possivelmente terão que ser acompanhadas nos próximos anos. As aulas mediadas por computador modificaram a dinâmica das aulas presenciais – o contato físico, a comunicação não verbal, a conversa simultânea e coletiva, normais em sala de aula. Isso gerou impactos tanto para alunos quanto para professores. Conforme as aulas retornem ao estado anterior a pandemia, poderemos apontar novos estudos para acompanhar o que esse período remoto deixou de legado, na mudança das relações, em mudanças metodológicas e pedagógicas. Nesse momento, podemos apontar que os desafios das aulas on-line foram grandes e que o passar do tempo poderá apontar os legados positivos que as aprendizagens e adaptações deixaram.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo. 2007.

ALVES, E. J.; FARIA, D. C. Educação em Tempos de Pandemia: Lições Aprendidas e Compartilhadas. **Revista Observatório**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. A16pt, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a16pt. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 2020a.

BRASIL. Parecer Cne/Cp n.º 19/2020, de 8 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública

reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2020b.

CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. A Importância da afetividade na Ead: uma perspectiva de Wallon. **Revista Edapeci**, [S.I.], v. 15, n. 1, p. 192-205, 2015. DOI: 10.29276/redapeci.2015.15.13391.196-209. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/3391>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CHAGAS, A. T. R. O Questionário na Pesquisa Científica. **Administração On Line**, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 25, 2000. Disponível em: https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/metodologia_de_questionario.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus Editora, 2007.

DE PAULA, S. R.; FARIA, M. A. Afetividade na Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [S.I.], v. 1, n. 1-2010, 2010. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FARIA, E. T. O Professor e as Novas Tecnologias. **Ser Professor**, [S.I.], v. 4, p. 57-72, 2004. Disponível em: [https://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5\[1\].pdf](https://aprendentes.pbworks.com/f/prof_e_a_tecnol_5[1].pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

FERREIRA, A. L. **Sentimentos e dificuldades enfrentadas pelos professores em tempos de COVID-19**. 2020. TCC (Licenciado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. **Pesquisa educação, docência e a COVID-19**. USP: Cidades Globais. 2020.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KUBRUSLY, M.; COELHO, R. A.; AUGUSTO, K. L.; PEIXOTO JUNIOR, A. A.; SANTOS, D. C. O.; OLIVEIRA, C. M. C. Faculties' Perception About Problem-Based Learning In Remote Education During Pandemic COVID-19. **Research, Society and Development**, [S.I.], v. 10, n. 5, p. E53510515280, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15280. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15280>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LAGUARDIA, J.; MACHADO, R. R.; COUTINHO, E. Interação e Comunicação em Ambientes Virtuais de Aprendizado. **Revista de Ciência da Informação**, [S.I.], v. 11, n. 4, 2010. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/2257>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LENCASTRE, J. A.; ARAÚJO, M. J. Educação On-Line: uma introdução. **E-Activity and Learning Technologies: The Proceedings of the Iask**, 2008.

LEONARD, T. The challenge of being resilient in the face of zoom fatigue. **Statesman**, 2020. Disponível em: <https://www.statesman.com/opinion/20200427/challenge-of-being-resilient-in-face-of-zoom-fatigue>. Acesso em: 6 set. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, M. R. L. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de COVID-19**. 2020. TCC (Licenciado em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Lucena, 2020.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S.I.], v. 21, n. 2, p. 235-247, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.2.39973. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39973>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Aprendentes do Aprender: um exercício de Análise Textual Discursiva. **Indagatio Didactica**, [S.I.], v. 5, n. 2, p. 868-883, 2013. DOI: 10.34624/id.v5i2.4450. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4450>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 34, p.351-364, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n34.17123. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PINHEIRO, Â. A. A.; TAMAYO, Á. Conceituação e definição de solidão. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, p. 29-37, 1984. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Conceitua%C3%A7%C3%A3o-e-defini%C3%A7%C3%A3o-de-solid%C3%A3o-Pinheiro-Tamayo/be4545a5ee429115a4ca79cfl1ec3eeeeace95b463>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, p. 173-187, 2007.

SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. *In: Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, p. 527-537, 2013.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [on-line], v. 7, n. 12, 2003.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Agradeço ao saudoso professor Dr. Maurivan Güntzel Ramos (in memoriam) pela inspiração a essa pesquisa e por seus ensinamentos quando à Análise Textual Discursiva.

Financiamento: Não.

Conflitos de interesse: Não.

Aprovação ética: O trabalho respeitou a ética durante a pesquisa, porém, não houve a necessidade de passar por comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho estão arquivados pelos autores e caso solicitados serão enviados.

Contribuições dos autores: Susana Demartini: criação e aplicação do questionário com os participantes da pesquisa; análise das respostas; leitura do referencial e escrita do artigo; Marcelo Prado Amaral Rosa: revisão geral, análise do método e contribuições na escrita; Elisabete Cerutti: contribuições teóricas e revisão geral.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

