

## CAPÍTULO 23

# Interações comunicativas no contexto do Ensino Remoto Emergencial: desafios e possibilidades

PAULA GUIMARÃES SIMÕES

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Esse é um dos saberes demandados pela educação, de acordo com Paulo Freire (2019b, p. 39), um conhecimento indispensável à experiência docente. Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) instaurado a partir de agosto de 2020, na Universidade Federal de Minas Gerais, no contexto da pandemia de covid-19, demanda uma *reflexão crítica* acerca de sua realização, seus desafios e suas possibilidades. O objetivo deste texto é contribuir para essa discussão tendo em vista a própria visão de educação defendida por Paulo Freire e assumida em minha prática docente: a educação deve ser pensada a partir do diálogo e da interação entre professoras/es e alunas/os em processos de aprendizado conjunto (FREIRE, 1977; 2018).

A proposta é discutir algumas possibilidades de diálogo e interação no contexto do ERE, apesar de todos os limites impostos pelo distanciamento social e pelos dispositivos técnicos que viabilizam a sala de aula *online*. A partir de um relato de experiência vivida com turmas de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda nos últimos meses, o texto discute desafios e possibilidades na constituição das interações comunicativas (QUÉRÉ, 2018 [1991]; FRANÇA, 2018) nas práticas

educacionais. Para tanto, partimos de uma reflexão sobre a articulação entre educação e comunicação para, em seguida, discutir as interações construídas no ensino remoto emergencial.

### **A educação como um processo comunicacional: diálogo e interação**

A comunicação pode ser entendida como um processo de produção e troca de sentidos entre sujeitos interlocutores, mediado por uma materialidade simbólica em determinado contexto (QUÉRÉ, 2018 [1991]; FRANÇA, 2018). Nesse sentido, ela é apreendida em sua dimensão constituidora do mundo e dos sujeitos que se engajam em uma troca comunicativa, marcada pela *mútua afetação* (MEAD, 2010 [1934]). Ela se inscreve, assim, no terreno da ação e da *experiência* (DEWEY, 2010 [1934]) de sujeitos no mundo, vistos como seres dialógicos cuja atividade conjugada atua na tessitura da própria vida social.

Essa perspectiva de comunicação como *interação* tem seus alicerces no *pragmatismo* americano, mas seus eixos constituidores também podem ser encontrados em outras escolas e teorias que pensaram a comunicação ao longo do século XX e foram sistematizados mais recentemente (QUÉRÉ, 2018 [1991]). Uma dessas escolas é a que foi desenvolvida na América Latina – e impulsionou os Estudos Culturais Latino-Americanos – e tem como um de seus expoentes o educador brasileiro Paulo Freire – cujas contribuições serão retomadas neste texto para refletir sobre o Ensino Remoto Emergencial.

Paulo Freire procura pensar a educação como uma prática libertadora, capaz de promover a emancipação de grupos e sujeitos oprimidos em uma sociedade. Essa educação libertadora só pode se realizar através do diálogo: “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2019, p. 109).

Ele contrapõe, assim, duas formas de entender a educação, centradas em duas concepções distintas de comunicação: 1) *educação bancária*, baseada em uma visão transmissiva de comunicação, em que o educador

(emissor) transmite conhecimentos a um receptor (educando); 2) *educação libertadora e problematizadora*, alicerçada em uma visão dialógica e interacional da comunicação. Para Freire, apenas essa segunda concepção pode promover a emancipação humana, já que é centrada na verdadeira comunicação: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p. 69). É nesse sentido que, para o educador, “a dialogicidade é essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2019, p. 107).

Compreender a educação como um processo comunicacional, centrado no diálogo e na troca, implica partir do pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019b, p. 47). O ensino se constrói na interlocução entre professores/as e alunos/as que tecem e se apropriam de conhecimentos ao longo das práticas vividas conjuntamente. Além disso, implica assumir o “respeito devido à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2019b, p. 58), reconhecendo sua capacidade crítica nas reflexões sobre o mundo. Para o autor, o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que as pessoas “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2019a, p. 166)

Para impulsionar esse pensar crítico no diálogo que se realiza na verdadeira educação, Freire salienta a necessidade de um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2019a, p.134). É preciso propor discussões atentas à realidade dos grupos envolvidos nos processos educacionais, que impulsionem, cada vez mais, o pensar crítico: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2018, p. 127).

As contribuições aqui resgatadas ajudam a pensar a prática educacional e as possibilidades de interação na produção de conhecimentos

em sala de aula e para além dela. Em minha prática docente, sempre procurei ter em mente a ideia de que o diálogo é estruturador do ensino e que o pensar crítico sobre a realidade é indispensável na constituição de uma educação libertadora e emancipatória dos sujeitos e transformadora do mundo.

A pandemia de covid-19 impôs novos desafios a essa perspectiva, na medida em que o distanciamento social necessário para enfrentar a crise sanitária trouxe inúmeros limites às possibilidades de interação e diálogo. Na próxima seção, apresento as estratégias metodológicas adotadas por mim neste novo contexto, discutindo desafios impostos e o campo de possíveis aberto pelo Ensino Remoto Emergencial.

### **Interações possíveis no ERE**

Ao planejar os Cursos para o Ensino Remoto Emergencial, procurei associar aulas assíncronas e síncronas, atendendo às orientações da Pró-reitoria de Graduação da UFMG. Eu leciono Teorias da Comunicação, disciplina com carga horária total de 60 horas e obrigatória para todos os Cursos vinculados ao Departamento de Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas). Seu conteúdo programático inclui um conjunto de perspectivas e autores clássicos do campo científico da comunicação, e seria inviável tratar de mais de uma escola em um mesmo encontro síncrono: conceitos e teorias de uma tradição de pensamento poderiam ser confundidos com outra, dificultando a apropriação pelos estudantes.

Assim, optei pela gravação de videoaulas sobre cada uma das escolas estudadas e encontros síncronos semanais para discussão sobre os conceitos e contribuições, esclarecimento de dúvidas, exposição e troca de ideias sobre o conteúdo, análise de fenômenos comunicativos presentes em nosso cotidiano à luz das teorias estudadas. Cada videoaula foi acompanhada pela indicação de um texto básico (além de outros complementares) e pela proposição de um estudo dirigido disponibilizado para a turma. As videoaulas, os textos e estudos dirigidos foram instrumentos importantes para fomentar o interesse pelo conteúdo programático da disciplina, mas os momentos mais instigantes do Curso têm sido os encontros síncronos e as possibilidades de discussão

e diálogo que eles propiciam: é aqui que é possível perceber de forma mais viva a ideia de “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” defendida por Freire (1977, p. 69).

Se a ideia fosse apenas a de *transferir conhecimentos* – como na educação bancária – bastariam as videoaulas, os textos e estudos dirigidos, com alguns poucos encontros para esclarecer eventuais dúvidas e combinar processos de avaliação. Entendendo que a educação se centra na dialogicidade que constitui a verdadeira comunicação, os encontros síncronos são os momentos em que o diálogo vivo e aberto pode acontecer de forma mais instigante – para professora e alunas/os.

É certo que, nos outros instrumentos didáticos, ocorre um diálogo de fundo em que estudantes refletem sobre os conteúdos e textos apresentados, a partir do que é exposto e proposto em textos e videoaulas, podem trocar ideias entre si ou com a professora. Trata-se de *interações diferidas e difusas* (BRAGA, 2006) em que os sentidos desencadeados por um dispositivo são postos em circulação em outros espaços. Entretanto, é na dialogicidade *online* que podemos tecer e compartilhar o pensar crítico que constitui a verdadeira educação – com a dinamicidade e o movimento que caracterizam as interações mais imediatas.

É preciso deixar claro que o diálogo possível através de dispositivos tecnológicos é muito diferente daquele que construímos em uma sala de aula *offline*. Naqueles espaços da Universidade, conseguimos construir interações em que os sujeitos ali presentes se engajam, se expressam e se posicionam de uma forma diferente das construídas via Microsoft Teams, por exemplo. Na sala de aula *offline*, os sujeitos estão ali, com seus corpos, seus rostos, suas expressões de dúvida, concordância ou discordância. Nas aulas síncronas *online*, isso nem sempre está presente: rostos, corpos e expressões muitas vezes estão ausentes, e acaba sendo difícil promover o *pensar crítico* e a *discussão criadora* tão importantes na construção de uma educação libertadora. Inúmeras vezes já me perguntei quantos alunas/os estão de fato ali do outro lado da tela, atentos ao que é proposto e discutido nas aulas *online*. Na tela do computador, muitas vezes, só é possível ver as iniciais de estudantes ou a foto escolhida para o perfil – mas as câmeras permanecem fechadas. Seria sono nas aulas no início da manhã? Desinteresse? Problemas técnicos?

Problemas de saúde física e mental que a pandemia impôs? Muitas e diversas podem ser as razões.

Há momentos, porém, em que é possível apreender aquele encontro de interlocutores que constrói a verdadeira comunicação: quando as câmeras se abrem e/ou as vozes discentes emergem ali tematizando e conferindo visibilidade a seus mundos; quando a timidez cede espaço à coragem para se posicionar frente a temas e acontecimentos controversos; quando esses sujeitos se engajam na discussão de temas de sua realidade, de fenômenos comunicacionais que despertam a atenção e a crítica a partir das teorias estudadas, criando possibilidades de produção conjunta de conhecimento; quando um exemplo é acionado pelo próprio discente para tentar compreender um conceito de um autor estudado – é sua prática vivida que se coloca ali para discussão coletiva. Na minha experiência no Ensino Remoto Emergencial, esses momentos de análise de filmes, séries, clipes musicais nos encontros síncronos foram reveladores dessa dialogicidade que é tão central nas práticas educativas.

A proposta de discussão de um filme como *Parasita* ou *O Tigre Branco* fez com que estudantes olhassem para sua realidade, para o contexto apresentado nas narrativas ficcionais em relação com os contextos em que estão inscritos, para os filmes a partir de conceitos e teorias estudados ao longo do Curso. Olhar para o videoclipe *Levanta Mina*, de MC Carol, impulsionou uma reflexão sobre os valores da sociedade brasileira, sobre a gordofobia, sobre a importância dos feminismos negros e das inúmeras lutas que vêm tentando transformar o contexto social em que estamos inseridos. Atentar para um vídeo do *Porta dos Fundos* ou uma charge do *Duke* desencadeou discussões sobre a pandemia de covid-19 e o problemático contexto brasileiro que já ultrapassou a marca das 500 mil mortes pelo novo coronavírus – discussões sempre em interlocução com as teorias, os conceitos e as escolas estudados em Teorias da Comunicação.

Esses são alguns exemplos dos fenômenos comunicativos analisados nos encontros síncronos e que possibilitam suscitar uma *discussão criadora* a partir de análises da realidade. Permitem perceber, a partir dos diferentes posicionamentos, a *dialogicidade* que deve tecer nossas experiências educacionais. Conseguir instaurar esse diálogo é um dos

grandes desafios do Ensino Remoto Emergencial, mas, quando ele é conquistado, é possível sentir a potência da educação libertadora de que fala Freire em sua obra.

### **Para concluir**

O objetivo deste texto foi contribuir para a reflexão crítica acerca do Ensino Remoto Emergencial instaurado na Universidade Federal de Minas Gerais em função da pandemia de covid-19. O enfoque aqui adotado teve como ponto de partida a estreita relação entre comunicação e educação, tendo em vista as contribuições de Paulo Freire para construir a *verdadeira educação*: centrada no diálogo e na interação. Na minha experiência docente com o ERE, esse tem sido o grande desafio: como construir uma prática centrada na dialogicidade, capaz de reconhecer a autonomia de educandas/os e de seu pensar crítico, que possibilite uma discussão libertadora e transformadora de sujeitos e do mundo.

A organização do cotidiano no ensino remoto permite várias atividades assíncronas como videoaulas, leitura de textos e estudos dirigidos. Entretanto, a experiência vem mostrando que os encontros síncronos são aqueles que efetivam da melhor maneira a dialogicidade proposta por Freire, em que as *interações comunicativas* que ali se realizam fazem emergir os corpos, os rostos, as expressões e os posicionamentos que tecem os encontros de interlocutores que buscam a *significação dos significados*. São esses momentos que promovem, de forma mais instigante, o pensar crítico e a discussão criadora que edificam uma educação libertadora. Essas interações são capazes de sensibilizar e emocionar os sujeitos ali envolvidos, de fomentar a produção conjunta de conhecimentos que possam não apenas refletir sobre o mundo, mas, sobretudo, transformá-lo.

## Referências

BRAGA, José Luiz. *A sociedade enfrenta a sua mídia - dispositivos sociais de crítica midiática*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1934].

FRANÇA, V.R.V. Discutindo o modelo praxiológico da comunicação: controvérsias e desafios da análise comunicacional. In: FRANÇA, V.R.V.; SIMÕES, P.G. (Orgs.) *O modelo praxiológico e os desafios da pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 89-117.

FRANÇA, Vera; SIMÕES, Paula. *Curso Básico de Teorias da Comunicação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

MEAD, G. H. *Mente, self e sociedade*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010 [1934].

MENDONÇA, R. F. Teorias críticas e pragmatismo: a contribuição de G. H. Mead para as renovações da Escola de Frankfurt. *Lua Nova*, p. 367-403, 2013.

MURARO, D. N. Filosofia e Educação na Perspectiva de Dewey e Freire. *Revista Fundamentos*, v. 1, p. 60-80, 2018.

POGREBINSCHI, T. *Pragmatismo*. Teoria social e política. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

QUÉRÉ, L. De um modelo epistemológico a um modelo praxiológico da comunicação. In: FRANÇA, V.R.V.; SIMÕES, P.G. (Orgs.) *O modelo praxiológico e os desafios da pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2018 [1991]. p. 15-48.