

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

VIVIANE MARA DO NASCIMENTO

**NARRATIVAS DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA EAD: A INTERAÇÃO EU-OUTRO NO
AMBIENTE VIRTUAL**

ITATIBA

2025

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

VIVIANE MARA DO NASCIMENTO

**NARRATIVAS DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO
DE PEDAGOGIA EAD: A INTERAÇÃO EU-OUTRO NO
AMBIENTE VIRTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensus em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Milena Moretto

ITATIBA

2025

378.147
N199n Nascimento, Viviane Mara do.
Narrativas de docentes e discentes do curso de pedagogia
EAD: a interação eu-outro no ambiente virtual / Viviane
Mara do Nascimento. – Itatiba, 2025.
103 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Ensino a distância. 2. Relações dialógicas.
3. Perspectiva enunciativo-discursiva. 4. Interação.
I. Moretto, Milena. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Viviane Mara do Nascimento, defendeu a dissertação "NARRATIVAS DE DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD: A INTERAÇÃO EU-OUTRO NO AMBIENTE VIRTUAL", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 25 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Luzia Bueno
Examinadora

Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que tem sido minha luz, meu alicerce e inspiração. Em cada desafio e, em cada momento de dúvida, senti Sua presença guiando meus passos, fortalecendo minha fé e inspirando-me a perseverar. Sem Sua orientação e proteção, esta conquista não teria sido possível.

De maneira especial, agradeço à professora Milena Moretto, minha orientadora, cuja paciência, dedicação, orientação atenta e generosidade no compartilhamento do conhecimento foram fundamentais para a estruturação, desenvolvimento e finalização deste trabalho. Seus ensinamentos não se limitaram ao acadêmico, mas inspiraram-me a cultivar disciplina, rigor, reflexão crítica e amor pelo saber.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, que enriqueceram significativamente este trabalho e ajudaram-me a ampliar horizontes.

As minhas amigas, Paula, Ester e Thais deixo meu sincero reconhecimento e gratidão. Cada palavra de incentivo, gesto de apoio e momento compartilhado tornou os obstáculos mais leves e as vitórias mais significativas. Vocês estiveram presentes nas alegrias e dificuldades, lembrando-me que a trajetória acadêmica, embora individual, se constrói também através das relações humanas que nos fortalecem e motivam.

Ao grupo Relações de Ensino, agradeço pelas trocas de saberes, pelas reflexões coletivas e pelo apoio intelectual e humano, que tanto contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, deixo meu reconhecimento por cada ensinamento, incentivo e desafio propostos ao longo desta jornada, que ampliaram minha visão acadêmica e enriqueceram minha formação

À Universidade São Francisco, manifesto profunda gratidão pela oportunidade, pela flexibilização de horários e pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitaram a conciliação entre minhas atividades acadêmicas, profissionais e pessoais. O apoio institucional foi essencial para que eu pudesse dedicar-me integralmente à pesquisa e à elaboração desta dissertação.

A cada pessoa que, de algum modo, caminhou comigo nesta trajetória, expresso minha profunda gratidão. Esta conquista é fruto da presença, do cuidado e do incentivo de cada um, que transformaram desafios em aprendizados e sonhos em realidade.

NASCIMENTO, Viviane Mara do. **Narrativas de docentes e discentes do curso de Pedagogia EAD: A interação eu- outro no ambiente virtual.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 99p. Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

No atual cenário do ensino superior brasileiro, observa-se a expansão da Educação a Distância (EAD) como possibilidade de democratização e ampliação de acesso. Apesar dos debates sobre a qualidade da formação, é inegável o número de profissionais formados nesse formato. Nesse contexto, torna-se essencial analisar os processos de interação nos ambientes virtuais, que se configuram como espaço central de comunicação e aprendizagem significativa. Dentro dessa perspectiva, a presente pesquisa inserida na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas tem como objetivo geral compreender como estudantes e professores do curso de Pedagogia em EAD concebem a interação que ocorre no ambiente virtual. Para atingir o objetivo geral, nos apoiaremos nos seguintes objetivos específicos: 1) analisar o processo de constituição dos estudantes do curso de Pedagogia em EAD enquanto sujeitos dessa modalidade de ensino 2) compreender como os professores do curso foram se constituindo como docentes na EAD e 3) identificar, por meio das narrativas de professores e alunos, as formas de significação da interação no contexto da EAD. Para isso, optamos por uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, que permite compreender como os sujeitos produzem sentidos e atribuem significados às suas experiências. O estudo adota o método autobiográfico, aliado às entrevistas narrativas, como estratégia para acessar trajetórias individuais e experiências vivenciadas pelos participantes. A análise dos dados foi realizada a partir da abordagem discursiva bakhtiniana, enfatizando conceitos como enunciado, dialogismo e alteridade, possibilitando a interpretação das interações sociais e das construções de sentido. Nesse contexto, foram realizadas entrevistas narrativas com quatro professores e dois estudantes do curso de Pedagogia em EAD de uma instituição de ensino superior particular, localizada no interior de São Paulo. Após a produção de dados, as entrevistas foram transcritas e analisadas, nas quais foram identificados os eixos temáticos: 1) A constituição de estudantes e professores no contexto da EAD em Pedagogia; 2) Como os sujeitos narram o processo de interação na EAD em que estão inseridos. Os dados analisados revelam que docentes e discentes da EAD constroem suas identidades a partir de trajetórias diversas e de um processo contínuo de (re)significação mediado por interações. Embora reconheçam a importância das interações, muitos participantes as associam predominantemente à presencialidade, limitando seu potencial formativo, enquanto outros as compreendem de forma mais ampla, como produção de enunciados situados, atravessados por múltiplas vozes e valores. A ausência de um olhar para as diversas formas de interações evidenciou o quanto a fragilidade nesse processo pode dificultar a aprendizagem, resultando na evasão dos cursos da EAD. As narrativas reforçam, ainda, a necessidade de práticas pedagógicas que potencializam a natureza dialógica e polifônica dos ambientes virtuais, ampliando as oportunidades de coautoria e construção compartilhada de sentidos.

Palavras-chave: Ensino a Distância; Relações Dialógicas; Perspectiva enunciativo-discursiva; Interação.

NASCIMENTO, Viviane Mara do. **Narrativas de docentes e discentes do curso de Pedagogia EAD: A interação eu- outro no ambiente virtual**. Dissertation (Master's Degree in Education). 2025. p. Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

In the current context of Brazilian higher education, Distance Education (EAD) has expanded as a means of democratizing and broadening access to learning opportunities. Despite ongoing debates concerning the quality of education in this modality, the number of professionals trained through EAD is undeniably significant. Within this scenario, it becomes essential to analyze the interaction processes that occur in virtual environments, which constitute central spaces for communication and meaningful learning. From this perspective, the present research, situated within the research line Teacher Education, Teaching Work, and Educational Practices, aims to understand how students and professors of an online Pedagogy program conceive the interactions that take place in the virtual learning environment. To achieve this general objective, the study is guided by the following specific aims: (1) to analyze how students in the online Pedagogy program construct themselves as subjects within this educational modality; (2) to understand how professors have constituted themselves as EAD educators; and (3) to identify, through the narratives of both professors and students, the ways in which interaction is perceived and signified in the EAD context. The research adopts a qualitative, exploratory, and interpretive approach, grounded in Bakhtin's enunciative-discursive perspective, which enables an understanding of how subjects produce meaning and attribute significance to their experiences. The study employs the autobiographical method combined with narrative interviews as strategies to access participants' individual trajectories and lived experiences. Data analysis was conducted through Bakhtinian discourse analysis, emphasizing concepts such as utterance, dialogism, and otherness, allowing for the interpretation of social interactions and meaning-making processes. Narrative interviews were carried out with four professors and two students from an online Pedagogy program at a private higher education institution located in the countryside of São Paulo. After data collection, the interviews were transcribed and analyzed, revealing two main thematic axes: (1) the constitution of students and professors in the context of online Pedagogy education; and (2) how the participants narrate their experiences of interaction in EAD. The findings indicate that both professors and students construct their identities through diverse trajectories and a continuous process of (re)signification mediated by interactions. Although participants recognize the importance of interaction, many still associate it primarily with face-to-face encounters, thereby limiting its formative potential. Others, however, understand interaction in a broader sense—as the production of situated utterances shaped by multiple voices and values. The lack of attention to the various forms of interaction reveals how weaknesses in this process can hinder learning and contribute to dropout rates in DE programs. The narratives further highlight the need for pedagogical practices that enhance the dialogic and polyphonic nature of virtual environments, fostering co-authorship and the shared construction of meaning.

Keywords: Distance Education; Dialogic Relations; Enunciative-Discursive Perspective; Interaction.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Organização do Núcleo de Educação a Distância

FIGURA 2: Template para elaboração de atividade avaliativa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e Teses de 2019 e 2020

Quadro 2: Trabalhos com a temática interação

Quadro 3: Atores da modalidade EAD

Quadro 4: Questões contempladas no questionário digital-docentes

Quadro 5: Sujeitos Colaboradores da pesquisa-Docentes

Quadro 6: Questões contempladas no questionário digital-docentes

Quadro 7: Sujeitos Colaboradores da pesquisa-Discentes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAD – Educação a distância

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância

UFPI -Universidade Federal de Piauí

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM E ENSINO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES DIALÓGICAS	32
1.1 A perspectiva enunciativo-discursiva: bases fundamentais para o estudo	32
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: DA LEGALIZAÇÃO À ESTRUTURAÇÃO.....	39
2.1 Um pouco da história da EAD no Brasil	39
2.2 A legalização da EAD	43
2.3 Os atores pedagógicos na EAD: docente e discente.....	47
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 Contexto da pesquisa.....	51
3.2 Instrumento de geração de dados.....	55
4. UM OLHAR PARA A INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ALUNOS.....	63
4.1- Eixo 1- A constituição de estudantes e professores no contexto da EAD em Pedagogia.....	644
4.2 – Eixo 2 - Como os sujeitos narram o processo de interação na EAD em que estão inseridos.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	100

MEMORIAL

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Eclesiastes 3:1

Tempo. Essa palavra nunca fez tanto sentido em minha vida. Ora por ter que compreender e aceitar o que se afirma na epígrafe deste texto como estratégia de não frustração, e ora por vivenciar uma vida atarefada e com escassez desse bem tão precioso.

Ao iniciar esse texto, peguei-me refletindo acerca do tempo, afinal, como escrever sobre minhas memórias sem considerá-lo? No entanto, confesso que foi um desafio rememorar episódios esquecidos, seja por desejo de diminuir a dor ou até mesmo pelo advento do tempo.

Neste texto, tentarei apresentar de maneira sucinta o trilhar que me trouxe até o momento dessa pesquisa, seja no âmbito pessoal e profissional, uma vez que ambos estão interligados.

O início de tudo

Minha história começa no ano de 1984, na cidade de Governador Valadares/MG ¹. Sou a caçula de uma família de três irmãos. Meus pais eram moradores das cidades vizinhas e integrantes de famílias pobres e, conseqüentemente, sem muito acesso à educação. Acesso esse impossibilitado tanto pela ausência de escolas na região, bem como pela necessidade de iniciar a vida profissional ainda na infância para auxiliar o sustento de suas famílias. Minha mãe tornou-se costureira, diga-se de passagem de “mão cheia”, profissão essa aprendida parcialmente sozinha, pois, apenas em alguns momentos, tivera o ensino de minha avó. Já meu pai fora sapateiro, ofício aprendido em meio à necessidade de sustentar uma família. É válido destacar que ambos frequentaram pouco a escola, minha mãe, até a quarta série do ensino primário, e meu pai até a terceira série.

Dentro desse cenário de pouco exemplo no que diz respeito à escolarização, outros adventos contribuíram para o meu processo de formação infantil e escolar. Três anos após o meu nascimento, em uma rotina familiar um pouco conturbada devido ao alcoolismo do meu

¹ Governador Valadares é um município no interior do estado de Minas Gerais, situada na região do Vale do Rio Doce, com população estimado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 257.171 habitantes. A cidade se localiza a 316 Km da capital, Belo Horizonte.(IBGE,2023)

pai, minha mãe resolveu separar-se e criar os filhos. Semelhante ao que presenciamos hoje, meu pai foi embora, permanecendo naquele momento apenas minha mãe e seus três filhos. Embora este evento tenha afetado de maneira significativa nossa família, destaco o esforço extraordinário de minha mãe em manter os filhos, dois adolescentes e eu - uma criança de apenas três anos, prestes a iniciar a jornada estudantil em uma cidade pequena e preconceituosa.

Destaco que uma parcela das lembranças são relatos de minha mãe acrescidos de pequenas memórias de infância no seio da família. Tais lembranças sinalizam o início de tudo, uma vez que o contexto familiar, agora modificado, influencia a minha jornada de escolarização.

Os primeiros passos na escolarização

Ao iniciar minha aventura, envolta nesses e outros vários acontecimentos, lembro-me vagamente de meu irmão levando-me à escola, que era localizada um pouco distante de nossa casa, cujo trajeto era feito a pé. Ele tinha como tarefa deixar-me na escola e seguir também para sua jornada estudantil, sendo essa em outra instituição. Lembro-me do ambiente escolar, muros pintados com desenhos infantis, pátio com alguns jardins e salas de aulas planas em volta desse pátio.

Nesta etapa, com 7 anos e estudante da antiga pré-escola, tenho como recordação uma festividade de encerramento do ano letivo, na qual minha mãe não pôde estar presente, pois o trabalho e a necessidade de manter as despesas não a permitia. Na ocasião, ela me fez um lindo vestido azul e pediu para meu irmão me arrumar e me levar à escola, desta vez, sem correria para que eu chegasse “lindinha”. Assim meu irmão fez. Chegando naquele ambiente, a sala estava arrumada com as carteiras em círculo, a lousa decorada com o número da turma e o nome da professora, Celina. Confesso que tenho poucas lembranças dessa época, mas uma delas foi o momento que considero ter nascido minha identificação com a sala de aula, ou seja: quando a professora Celina pediu-me para escrever o nome dos colegas na lousa para “ficar bonito”. Ela ainda disse. “Vivi, decore como quiser! Flores, nuvens, estrelas, sol. O que você achar que ficará bonito. ” Eu me realizei neste dia.

Ao término da decoração e da chegada de todos os colegas, a professora iniciou a leitura de um poema, mas não lembro qual foi. Em seguida, conversamos sobre nosso ano e recebemos as pastas com as atividades realizadas para levar para os pais. Esse dia foi muito legal, nem recordava que minha mãe não poderia vir para a reunião final, foram tantas atividades, comilança e brincadeiras. Alegria total! Mas, o dia não terminou como esperava, pois fui

esquecida na escola por 3 horas. Todos os dias, minha mãe fazia horas extras no trabalho, então, ou ela ia me buscar e voltávamos para a empresa, ou o chefe dela iria me buscar. Mas, nesse dia, tivemos uma falha na comunicação e acabei ficando com a minha professora por 3 horas, até minha mãe chegar. Batemos muito papo! Nesta fase, minha mãe trabalhava em uma loja de fabricação própria de roupa masculina e feminina como cortadeira, e todos gostavam dela ali, por isso não ligavam de eu ficar com ela até o momento de ela sair.

No ano seguinte, passaríamos por mais uma mudança, agora, além de uma nova série, também teria que lidar com a mudança de cidade.

O ano era 1992, nos mudamos para a cidade de Bragança Paulista, onde teríamos um apoio familiar, uma vez que tias e avó materna já residiam por lá. Nessa cidade, cercada do convívio familiar, continuei minha jornada estudantil, agora na sexta série. E que jornada! Mudanças de instituições escolares, foram quatro até o encerramento do ensino médio. Cada mudança trazia novos desafios, ou seja, adaptação com colegas, professores e até com a equipe gestora. No entanto, entre diversas experiências, recordo da segunda mudança de escola, momento em que cursava a sétima série. Em meio a uma crise familiar entre minha mãe e uma das minhas tias, fomos obrigados a mudar de casa, uma vez que morávamos “de favor” e minha mãe, juntamente com o meu padrasto, ainda estavam se estabelecendo na cidade. A situação nos levou a mudar não somente de casa, como de bairro. A mudança agora tinha um peso diferente, pois, além do contexto escolar, o contexto familiar também seria mudado.

Na ocasião, agora em 1996, eu estudava em uma escola centralizada e tida como uma das melhores da cidade, mas mudaria para uma escola de periferia com um histórico de violência, marginalidade e precariedade no ensino. No entanto, ao iniciar o ano letivo nessa nova instituição, logo me identifiquei com uma professora de Ciências chamada Marivane. A forma como ela tratava os alunos me chamou atenção, pois todas as suas falas, ações e metodologia estavam atreladas à realidade em que os alunos viviam, tornando, assim, as aulas interessantes e com grande participação dos estudantes, além de muito aprendizado.

Ainda neste ano, 1996, vivo uma das minhas maiores alegrias - a chegada da minha irmã mais velha e meus sobrinhos à cidade de Bragança Paulista. Ela, juntamente com seu marido, vieram na tentativa de uma vida melhor, pois ainda havia uma visão utópica acerca de qualquer cidade do estado de São Paulo. Afinal, o estado era conhecido pelas grandes indústrias e oportunidades de emprego nos diferentes setores. Eu, ainda adolescente, adorava brincar com os meus sobrinhos de escolinha aplicando as metodologias da professora Marivane. Arrisco a afirmar que foi ali o início da minha paixão pelo ato de ensinar.

Cercada de novidades, senti-me acolhida por essa nova comunidade - o que tornou o processo de mudança menos caótico. Foram três anos até a próxima mudança. Esta, no entanto, não por questões familiares e sim por iniciativa do governo estadual. Na ocasião, algumas escolas passaram a ofertar apenas uma das modalidades de ensino e a instituição em que eu estava não atuaria com o ensino médio; período agora vivenciado por mim e todos os meus colegas. Isso era um consolo, pois todos iriam para o mesmo lugar, podendo manter o vínculo de amizade.

Recordo-me que essa transferência de escola foi menos penosa, uma vez que a instituição ficava no mesmo bairro que outra, ambas próximas a minha residência, o que significava que haveria poucas mudanças quanto ao convívio com os colegas. Já na escola Profa. Mathilde Teixeira de Moraes, cursando o primeiro ano do ensino médio, lembro-me da paixão pela Matemática, Gramática e História. Quanta diversidade! Em meio a esse turbilhão de interesses, apesar de muita dificuldade nos conteúdos, via-me estudando de forma intensa sobre conteúdos como análise sintática e morfológica e fórmula de Bhaskara, afinal, uma nota baixa resultaria em longos sermões da mamãe.

Quantas tardes resolvendo exercícios na mesa da cozinha da casa de um cômodo, ou melhor, uma garagem grande que era parte da tão sonhada casa própria de minha mãe. Esses momentos eram marcados por muita concentração e boas conversas com ela, pois ela trabalhava em casa como costureira e, nos momentos de folga, me perguntava sobre o que estava estudando. Eu, com toda animação, explicava os termos da oração na análise sintática e a resolução da equação do segundo grau por meio da fórmula de Bhaskara. Eram folhas e folhas de exercícios. Confesso que ela não entendia muita coisa, mas sempre comentava sobre os assuntos que aprendera na época de escola. Recordo-me dela mencionando que aprendeu até um pouquinho de francês.

Não demorou muito para que eu entendesse que, além dos estudos, teria que conciliar o trabalho, pois precisava ajudar minha mãe nas despesas, mesmo que fosse apenas para meu consumo, como ela dizia. Consegui um emprego como *office girl*² em uma madeireira, onde o dono era cliente do meu padrasto. O trabalho era o dia todo, o que fez com que eu mudasse de período escolar, passando para o noturno. Apesar de pequena, na ocasião, as mudanças estavam presentes, sendo relacionadas aos professores, colegas e rotina de estudo. Naquele cenário, os momentos de estudo eram reduzidos e, mesmo sem muita concentração, eu ainda prezava pela boa nota, pois o sermão da mamãe ainda era presente.

² Executa serviços da rotina administrativa, envolvendo recepção e distribuição de correspondências e documentos, confecção de cópias e serviços externos.

Em 2001, agora no último ano do ensino médio, ansiava pelo término e por um emprego melhor, visto que a conclusão do ensino médio poderia me abrir novas portas. Afinal, neste momento, cursar uma faculdade era para poucos. Lembro-me de alguns amigos de escola que já falavam sobre, mas isso era raridade. Eles só faziam o vestibular, pois os pais haviam economizado durante toda uma vida para que os filhos tivessem essa oportunidade. E eu? Nem tinha essa ambição, pois conhecia a realidade da minha família e o quanto minha mãe precisava da minha ajuda para terminarmos a nossa casa. Nessa época, minha mãe tentava me animar ou me esperar com a seguinte frase: “Quando terminarmos os quartos da casa, a mamãe vai ajudar você a cursar uma faculdade”. Era uma fala tão gostosa de ouvir, mas eu viveria uma das maiores mudanças da minha vida.

Ainda no ano 2001, eu tinha apenas dezesseis anos e, contava os meses para encerrar o ensino médio e me organizar para um futuro próximo, como continuar meus estudos - embora ainda não soubesse o que fazer, ou procurar um novo emprego para ganhar mais. Fui surpreendida por uma das notícias mais tristes da minha vida. O dia era 22 de maio do mesmo ano, eu estava no trabalho quando meu tio chegou me procurando. Atitude estranha para mim, que vinha acompanhada da notícia da morte da minha mãe, que faleceu de um infarto fulminante, aos 50 anos, a alguns dias do meu aniversário de 17 anos...Meus irmãos casados estavam constituindo suas famílias e eu, a caçula e única que morava com minha mãe e padrasto, me via agora sem chão.

Sua morte afetou a todos. Meu padrasto teve que reorganizar a vida, e eu encerrar o ensino médio da melhor forma, além de pensar o que faria a partir dali.

Início da vida acadêmica

Em 2010, nove anos depois da conclusão do ensino médio, sendo estes dedicados apenas ao trabalho em diferentes áreas a fim de me sustentar, surgiu uma oportunidade de continuar os estudos, agora no ensino superior. O cenário educacional no ensino superior passava por significativas mudanças propostas pelo governo no ano de 2003 e que se mantinham naquele momento. Programas que visavam a expansão de ingresso de alunos de escolas públicas e de baixa renda foram criados, sendo eu beneficiada por um deles: o Educafro.

A dúvida era se eu deveria estudar para me manter no emprego, este na área administrativa, ou retomar minha paixão pelo ensinar, descoberta feita ainda na infância. A paixão venceu, eu iniciei o curso de Letras na Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESB). Esse período foi marcado por grande insegurança, uma vez que a turma era

composta, em sua maioria, por estudantes recém-egressos do ensino médio, que vivenciaram conteúdos que eu não recordava ter visto no período escolar. Mas dedicava-me ao máximo para ir bem nas disciplinas e apropriar-me o máximo possível do que nos era apresentado. Foram três anos de alegrias, certezas, incertezas e inseguranças, pois, em alguns momentos, me perguntava o que estava fazendo naquele lugar, tentando aprender conteúdos para ensinar. O pensamento de incapacidade reinava.

Os anos foram passando e fui percebendo o quão privilegiada eu era por ter ingressado em uma faculdade, afinal, eu era a única dos três filhos de mamãe que teve essa oportunidade. A permanência na faculdade me permitiu conhecer pessoas maravilhosas, entre elas, colegas de classe que me ajudaram muito durante o processo de formação. E, quando falo em ajuda, digo referente a tudo, palavras de incentivo, apoio com os estudos, compartilhamento de material impresso e até lanchinho. Os professores também me incentivaram e orientaram sobre a carreira e atuação após a conclusão do curso. Destaco a professora Rosilene dos Anjos, que ministrava as disciplinas de Práticas Educacionais, Estágio e Gramática, além de se tornar minha orientadora de TCC. Em suas aulas de Gramática, pude relembrar os momentos de estudo das análises sintáticas e morfológicas, os quais eram marcados pelas interrupções da minha mãe. Já nas aulas de Práticas e Estágio, era um momento de grande imaginação, uma vez que, além dos conteúdos, ela compartilhava muitas experiências, sobre as quais me perguntava: Como será que eu lidaria nesta ou naquela situação? O medo e a insegurança reinavam mais uma vez.

Nesta época, o que eu ganhava dava apenas para pagar a mensalidade e ajudar em casa. Então, grande parte das idas às aulas eram a pé, saindo do trabalho e caminhando aproximadamente 45 minutos, momento este aproveitado para refletir sobre a vida e também ler algum conteúdo da aula.

O ano agora é 2012 e o momento é a tão sonhada formatura. Momento marcado por diferentes sentimentos, pois agora eu pretendia atuar como professora - mesmo não me sentindo preparada para tamanho desafio. Decidi tentar ingressar como professora contratada nas escolas estaduais, pois semelhantemente ao momento atual, a falta de profissionais era grande. Então, seguindo o conselho de algumas amigas que desde o momento do estágio já atuavam como docente, me inscrevi para atribuição de aulas no ano de 2013. E, para minha surpresa, consegui chegar à etapa de escolha de aulas e escola.

Lembro-me como se fosse hoje, a escola-sede da atribuição lotada de colegas de formação, mas que, naquele momento, éramos concorrentes (era assim que eles falavam). Um subia, outro descia trazendo informação das aulas e escolas que ainda estavam disponíveis. Em

dado momento, minha amiga de sala na faculdade, já atuante, chegou com a informação que me deixou apavorada. “Agora só tem aula de língua inglesa e em uma escola que nem sei onde fica.” O que para mim já era um grande desafio, agora parecia um sinal para desistir.

Neste momento, liguei para minha melhor amiga, Márcia, que já atuava com língua inglesa no estado e perguntei. O que devo fazer? Ela, na sua mega sinceridade, incentivou-me a assumir as aulas, pois sabia da minha necessidade de trabalho e, segundo ela, da minha capacidade. A frase final dela foi um divisor de água. “Amiga, você dá conta e pode contar comigo”, disse.

Chegou o momento da minha escolha, subi as escadas, trêmula e ainda confusa em relação ao que fazer. Entrando na sala, deparei-me com um quadro, onde tinha uma tabela com o nome das escolas e as aulas a serem atribuídas. Olhei para um lado e para outro e não conhecia ninguém. Então, fiquei com os olhos fixados no quadro pensando no que fazer. Vi o nome da escola mencionado pela minha colega e o total de horas. Perguntei à pessoa responsável pelo processo de atribuição, onde ficava a escola. Ela me explicou e comecei a pensar na logística. Afinal, o trajeto teria que ser de ônibus. Em meio a tantos pensamentos, decidi assumir as aulas. Saí da sala com alguns papéis para apresentar-me à escola e também me perguntando: “E agora?”

No mesmo dia, já próximo ao horário do almoço, cheguei à escola para me apresentar e saber quais os horários das aulas para poder me organizar. Fui atendida pela secretária, super atenciosa e simpática. Ela logo pediu para que eu sentasse e aguardasse a diretora, pois ela me daria mais detalhes dos horários. Fiquei ali aguardando. Passados alguns minutos, a diretora chegou, cumprimentou-me e chamou para adentrar a sua sala. Ela também foi muito simpática e atenciosa. Na ocasião, a diretora apresentou a grade de aulas e ressaltou que provavelmente eu ficaria com as aulas todo o ano, uma vez que a professora estava afastada e não pretendia voltar. Em seguida, apresentou a escola e se despediu dizendo: “Te espero amanhã!” Assumo que foi uma noite difícil de dormir, pois não sabia nem o que iria fazer com os três sextos anos, dois sétimos, dois oitavos. Afinal, dormi aluna e amanheci professora. Era essa a sensação!

Alguns anos se passaram e eu permaneci nesta unidade escolar. Fiz amigos, os quais compartilhavam suas experiências profissionais, ora positivas, ora negativas, mas ambas me faziam repensar minhas práticas pedagógicas e também desenvolver novos hábitos como educadora. Foram exatamente 5 anos lecionando na mesma escola, os quais considero um privilégio, uma vez que não era concursada e fazia parte do grupo de professores chamados

“Categoria O”³. Mas, naquele exato ano de 2017, nós, contratados temporariamente, fomos surpreendidos pela notícia de uma possível duzentena⁴, o que faria com que eu, agora professora, ficasse impossibilitada de atuar por 200 dias em qualquer UE no estado de São Paulo. Diante desse cenário de incertezas e, preocupada com minhas responsabilidades financeiras, resolvi buscar por outras oportunidades de trabalho, sendo estas em qualquer área.

Em meio à busca por nova oportunidade, surgiu a chance de atuar com adolescentes e jovens em um Programa de Aprendizagem Profissional. Na ocasião, me senti um pouco frustrada, visto que já estava familiarizada com o contexto escolar, além de ter desenvolvido um pouco de segurança no ensino dos conteúdos. Agora seria um novo desafio, afinal, havia um distanciamento significativo relacionado a minha formação inicial e o que lecionaria. Mas, o que estava falando mais alto era a necessidade. Aceitei a proposta.

Novamente, vi-me cercada de insegurança e medo, mas fui acolhida pelos colegas de empresa de maneira singular. Quantas trocas e dicas de atuação profissional, além de compartilhamento de material. Embora, despreocupada em relação às necessidades financeiras, senti-me distante da minha escolha profissional. Na tentativa de ressignificar minha atuação, tentei inserir, em meus encontros de formação, algumas atividades direcionadas à prática da escrita e interpretação de textos, a fim de contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Afinal, o ambiente de atuação era diferente, mas o público era o mesmo do início da minha atuação como professora. Lidava agora com estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, que, assim como eu (na fase da adolescência), lutavam para conciliar os estudos e o trabalho com a expectativa de uma mudança de vida considerando suas vivências.

Neste novo ambiente de atuação, agora profissional, fui tomada por um desejo de ampliar minha experiência, ou seja, seguir rumo a carreira acadêmica no ensino superior, desejo este despertado pelo andar em meio aos corredores de uma universidade - que abrigava a sala de formação profissional e pelo contato com um novo público - os jovens aprendizes recém ingressados no ensino superior e com uma defasagem relacionada à escrita e leitura advindas do ensino regular. Comecei a enxergar ali uma nova motivação e oportunidade de contribuir com a formação destes jovens. Decidi, então, participar de um processo seletivo para atuar como tutora nos cursos a distância desta universidade.

Novo projeto e atuação a vista, fui selecionada para cargo e, mais uma vez, estou diante de algo novo e cheio de desafios. Comecei a conhecer o mundo universitário, do qual fiz parte, mas não vivi. Essa foi a sensação que tive ao me deparar com tantas nomenclaturas novas, as

³ Professores contratados temporariamente pela Secretaria de Educação de São Paulo.

⁴ Período para recontração de professores temporários da Secretaria de São Paulo

quais nem me lembrava de ter visto enquanto estudante universitária. Acrescido a isso, a atuação se dá no ambiente virtual. Quantos desafios!

Depois de alguns anos vivenciado o cenário do ensino superior e ansiando por aprender mais a respeito da educação, surgiu o interesse por fazer mestrado na área. No entanto, sou impossibilitada pela falta de tempo, pois atuando em dois empregos- os quais demandam atualização diária sobre conteúdo e processos- seria inviável, - para não dizer loucura - acrescentar mais uma tarefa. Resolvi esperar mais um pouco e, durante essa espera, fui despertada para uma inquietação quanto ao processo de interação entre o estudante do ensino a distância e os atores pedagógicos responsáveis pela elaboração das atividades proposta. Tal inquietação se deu pelo contato direto com os estudantes que, constantemente, relatavam o desejo de desistir do curso por não se sentirem capazes, uma vez que seu desempenho em alguns componentes era inferior ao esperado.

Diante disso, reacendeu o desejo de saber mais acerca da educação, especificamente do ensino a distância, no qual o processo de interação se deu, em sua maioria, através da linguagem escrita, sendo essa interpretada de maneira singular por cada indivíduo. Decidi, então, ingressar no mestrado em educação, embora imatura e insegura, pois este era um sonho quase que esquecido, ou melhor, sonhado sem perspectiva de realização.

No ano de 2023, iniciei o processo seletivo para o mestrado com a escrita de um pré projeto em que tentei organizar meus interesses e objetivos de pesquisa, pois sempre ouvia os colegas que já estavam vivendo essa experiência afirmando que a “pesquisa deveria ser algo que surja de nossa inquietação e desperta nosso interesse”, assim, as demandas de pesquisa e leitura tornam-se mais prazerosas e de fácil apropriação. Neste momento, refleti sobre minha atuação como tutora nos cursos EAD e os desafios enfrentados no processo de interação com os estudantes, bem como as percepções dos atores pedagógicos professor e aluno, e como estes dão significado à aprendizagem no ambiente virtual, surgindo assim o título desta pesquisa.

Logo no início, fui surpreendida pela grande demanda de leitura, as quais trazem títulos enriquecedores e me permitiam ressignificar o que entendia ou achava que era a educação, além de revisitar minhas atuações como docente em diferentes espaços. As disciplinas cursadas com muita dificuldade, uma vez que conciliava dois trabalhos e o estudo, me proporcionaram experiências singulares e grandes aprendizagens. Confesso que grande parte das aulas ficava admirada de todo conhecimento compartilhado pelos professores e colegas sobre a educação e o processo de formação dos educadores atuantes nos diferentes ciclos. Começo, então, a enxergar a relevância em conhecer o percurso dos docentes e alunos ingressos na modalidade

EAD, no que diz respeito à preparação para atuar e estudar em um ambiente diferente do que estamos habituados.

Atualmente, compreendo que a preocupação com a formação inicial também deve ser algo estendido à educação a distância, pois, conforme mencionado, tal modelo de educação tem permitido maior acesso ao ensino superior.

INTRODUÇÃO

O aumento na busca pelos cursos a distância é evidente em todo mundo. Essa modalidade de ensino tem sido responsável pela qualificação da mão de obra de profissionais que já estão inseridos no mercado de trabalho e que dificilmente teriam disponibilidade para frequentar cursos presenciais. O ensino a distância tem contribuído de forma efetiva para diminuição do elitismo educacional dentro do ensino superior, uma vez que torna possível o acesso à formação àqueles indivíduos que não têm a disponibilidade do tempo, que residem em regiões ou cidades que não possuem universidades ou instituições que ofertam cursos superiores.

No Brasil, a legitimação da educação a distância (EAD), enquanto modalidade de ensino, se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (Brasil, 1996)⁵. Em seguida, o Ministério da Educação, por meio do Decreto-Lei 5.622, esclareceu as diretrizes gerais da EAD, conforme o trecho a seguir:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005)

Em conformidade com o referido Decreto, para as instituições que ofertam essa modalidade de ensino, se tornou essencial a elaboração de metodologias e didáticas específicas em virtude da manutenção do padrão de qualidade, para efetivo credenciamento, como já ocorre nos cursos presenciais. Outro ponto destacado pela lei é a obrigatoriedade quanto ao cumprimento de atividades que promovem a capacitação das competências específicas de cada área, como encontros presenciais em laboratórios, estágios supervisionados e elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Com o objetivo de ampliar a fiscalização quanto à instalação e ampliação dos cursos a distância, o governo criou a Secretaria de Educação a Distância estabelecendo através do Decreto Lei 5.773 (Brasil, 2006), suas principais competências, dentre as quais, podemos destacar: a instrução quanto às normas para instalação, credenciamento e renovação, além de

⁵ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 09 set. 2025

prestar orientação, julgar e aplicar penalidades às instituições irregulares.

A EAD foi conhecida por muito tempo como o processo educacional que ocorria sem a presença do professor, ou seja, todo o material instrucional era enviado por correio e o aluno deveria realizar seus estudos de forma individual e autônoma a partir do material recebido, geralmente impresso, que havia sido preparado especialmente para aquele curso. Em seguida, o aluno deveria enviar as lições ou trabalhos por correspondência. Atualmente, o conceito de educação a distância está relacionado à utilização de algum recurso tecnológico e didático que serve para mediar a comunicação em espaço e tempos distintos entre os atores pedagógicos, sendo estes professores e alunos. Assim sendo, essa modalidade educacional tem rompido com os paradigmas educacionais tradicionais na medida em que torna possível, através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), estabelecer a relação de ensino e aprendizagem.

Ao partir para a compreensão da importância da comunicação na educação a distância, é preciso definir alguns conceitos interligados a essa temática, sendo eles a interação e a interatividade.

A teoria bakhtiniana, a qual assumimos, compreende o termo interação como intercâmbio verbal vivenciado entre os homens. Esse conceito está associado às diferentes posições sociais que estes sujeitos ocupam. Isso decorre da formação de enunciados, que segundo Volóchinov (2021, p. 201) refere-se ao uso concreto da língua em uma situação social. (2021, p.201). No entanto, esse intercâmbio verbal não se refere a apenas o que acontece no aqui e agora, mas vai além da conversa face a face entre os sujeitos.

Pautando-se na perspectiva de Bakhtin, Sobral e Giacomelli (2016, p.1082) propõem diferentes níveis de interação. São eles: “o nível de contexto imediato, o nível de contexto mediato e o nível do horizonte social e histórico”. O primeiro tende a conhecer os papéis sociais dos interlocutores e a posição de um em relação ao outro. O segundo considera, de forma mais ampla, as esferas de atividades e as devidas exigências. No estudo das interações sociais, é possível distinguir diferentes níveis de análise que permitem compreender como os indivíduos se situam em seus contextos cotidianos. Um nível concentra-se nos papéis sociais dos interlocutores e na posição de cada um em relação ao outro, enquanto outro considera, de maneira mais ampla, as esferas de atividades e as exigências que delas decorrem. Nesse sentido, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1082) sintetizam essa abordagem ao afirmar:

Trata-se do plano da organização social e histórica de uma dada sociedade, de suas subdivisões e de suas instituições formais (como a justiça ou a escola) ou informais (como a “balada” ou as redes sociais). (Sobral e Giacomelli, 2016, p.1082)

Dessa forma, evidencia-se que a análise das interações sociais requer atenção tanto às relações interpessoais quanto às estruturas sociais e históricas que constituem o cenário no qual tais interações se realizam, reconhecendo a influência das instituições formais e informais na produção de sentidos e na organização das práticas sociais.

Quanto ao terceiro nível, contempla a relação entre as diferentes culturas e épocas, o que evidencia que a interação não é a mesma quando os indivíduos pertencem a diferentes gerações, cultura e tradições. Com isso, compreendemos que a interação pode estar relacionada à situação imediata como mediata, em que as pessoas se dirigem, mesmo que a distância.

Quanto ao termo interatividade, destacamos sua origem interligada ao neologismo inglês “interactivity” utilizado a partir dos anos 60 para se referir a interação homem e computador. De acordo com Oliveira, Ferreira e Silva (2011, p.2387), a interatividade está relacionada à interação sujeito-objeto, o que permite que o indivíduo saia do contexto de passividade frente aos avanços tecnológicos.

A interatividade na EAD está presente quando o uso de recursos tecnológicos contribui para a construção do conhecimento, uma vez que estes possibilitam a participação ativa dos envolvidos. Dentro do nosso contexto de pesquisa, a interatividade faz com que o aluno interaja com os demais atores pedagógicos e materiais dentro do ambiente virtual. Como isso, podemos considerar as afirmativas de Almeida e Moran (2005):

na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (ALMEIDA; MORAN, 2005, p. 64).

Diante de tais afirmativas, podemos apontar que o professor atuante na modalidade EAD se torna o mediador entre os recursos educacionais e o aluno. No entanto, de acordo com Sampaio e Leite (1999, p.25), para que o docente consiga desempenhar o desafiador papel de mediador, é necessário que ele domine e acredite na contribuição da tecnologia para o processo de ensino- aprendizagem.

É válido destacar que o interesse por essa temática, mais precisamente pelo processo de interação professor- aluno, parte da minha atuação como tutora em uma instituição privada de ensino superior, a qual oferta tanto cursos EAD quanto presenciais. Esta teve suas atividades intensificadas e reestruturadas no ano de 2019 onde iniciou um novo desenho de Educação a Distância, onde além do professor responsável pelo componente curricular que acompanhava e explicava o conteúdo, surge o tutor online, que tem como função mediar o processo de comunicação dentro do ambiente virtual. Com isso, a atuação do docente muda, bem como o

processo de interação entre ele e o aluno.

Instigada por essas mudanças no cenário da Educação a Distância, vimos a necessidade de pesquisar como o processo de interação tem sido observado pelos professores e alunos dos cursos EAD. Para isso, optamos por fazer um levantamento do estado da arte através de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, a fim de saber o que já se tem produzido sobre a interação professor e aluno no ambiente virtual, uma vez que acreditamos que a interação professor- aluno consiste em um fator relevante para o processo de ensino-aprendizagem independente do ambiente em que se aplica.

O levantamento bibliográfico foi realizado no site Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, iniciado com a busca pelas palavras chaves “*interação no ambiente virtual*”. Foram exibidos 992 trabalhos entre teses e dissertações, sendo essas em sua maioria direcionada a utilização de softwares interativos e atuação no ambiente virtual como por exemplo: “Mundos imersíveis: Presença, Interação e Stimmung no ambiente Virtual”; “Um Dispositivo de Interação em Ambientes Virtuais de Visualização”; “Interação Móvel para Ambientes Virtuais, entre outros. Notando a diversidade de temas e número de trabalhos nesse primeiro momento, decidi alterar a expressão “ambiente virtual” para “EAD”, passando a busca para “*Interação na EAD*”. Encontrei 464 trabalhos. Apliquei, então, o filtro referente ao ano de publicação, partindo de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 considerando dados da nova realidade brasileira no diz respeito ao acesso à internet, de acordo com o Censo 2018-2019 da Abed- Associação Brasileira de Educação a Distância, que sinaliza que o acesso da população em geral à internet, em 2018, foi de 67%, sendo 71% em cidades e 44% em áreas rurais; o número de usuários de smartphones chegou a 71%; e o tempo de conexão por dia atingiu a marca de 9 horas. Com aplicação do novo filtro, o número de trabalhos chegou a 136, e trazia uma diversidade de temas que não estavam relacionados diretamente com a minha pesquisa, como por exemplo: “Design de Interação na Formação de professor-tutor da Educação a distância em meio às novas demandas do mercado do trabalho; “Möbius: um modelo para Polos EaD”; MP-SocioAVA: Modelo Pedagógico com foco nas interações sociais em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Resolvi, então, delimitar um pouco mais passando a buscar por “*Interação na EAD: curso de Pedagogia*”, uma vez que os sujeitos da minha pesquisa atuam como atores pedagógicos neste curso. Nesta etapa, encontramos 56 trabalhos, estes ainda com temáticas

⁶ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: 09 set. 2025.

voltadas às práticas pedagógicas e uso da tecnologia, distante ainda dos objetivos de meu trabalho. Por isso, apliquei dois novos filtros, estes relacionados à área de conhecimento e concentração, ambas em educação, o que resultou no total de 12 trabalhos, sendo 4 teses de doutorado, 7 dissertações de Mestrado, e uma delas desenvolvida no mestrado profissional.

Quadro 1: Dissertações e Teses de 2019 e 2020

Título Do Trabalho	Autor(A)	Instituição De Ensino Superior	Mestrado/ Doutorado	Ano
Gestão Educacional em Curso de Pedagogia à Distância: Um estudo com supervisores da rede municipal de educação de Volta Redonda/RJ	Angela da Costa Soares	Universidade Federal do Rio De Janeiro	Mestrado	2019
O fenômeno corpo/corporeidade na formação de alunos concluintes de licenciatura em pedagogia EaD	Carlos Eduardo Stante Gomes	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Mestrado	2019
Estratégias Pedagógicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Um foco nas interações sociais de idosos	Deyse Cristina Frizzo Sampaio	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	Mestrado	2020
A Institucionalização da Educação a Distância na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) no período de 2006 a 2018	Luciane Penteado Chaquime	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado	2019
Propostas para minimizar a evasão em Educação a Distância'	Alcimar Roberto Kowalski	Centro Universitário Internacional, Curitiba	Mestrado Profissional	2020
Mp-Socioava: Modelo Pedagógico com Foco nas Interações Sociais em um Ambiente Virtual de Aprendizagem'	Ana Carolina Ribeiro Ribeiro	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado	2019
Conectando saberes no curso de Pedagogia do Cead/Ufpi: Um estudo netnometodológico no Ambiente Virtual de	Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti	Universidade Federal do Piauí	Doutorado	2020

Aprendizagem Sigaa.				
O uso de ferramentas tecnológicas de colaboração na Aprendizagem a Distância	Franceschini, Franciele	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	2019
Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores de Cursos de Graduação a Distância / Uniube: Um estudo em Representações Sociais'	Katia de Medeiros Penna	Universidade de Uberaba	Mestrado	2020
Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Mediação e Interação: Processos da Formação Online na Ufmg'	Alessandra Maieski	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado	2020
Sistema Penitenciário Federal: O encelamento do ensino	Clayton da Silva Barcelos	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Doutorado	2020
Letramentos Digitais em Narrativas de Estudantes de Licenciatura em Pedagogia Ead'	Iracema Cristina Fernandes da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Ressalto que dos doze trabalhos mencionados, todos tinham como foco investigações direcionadas à Educação a distância (EAD), variando entre institucionalização, estratégias e ferramentas pedagógicas e ambientes virtuais. Entre esses, apenas três tinham em seu conteúdo a questão da interação no processo de aprendizagem no ambiente virtual, mesmo que de maneira tangenciada e direcionada aos recursos facilitadores para esse processo, o qual é centro da pesquisa realizada. Por essa razão, os três trabalhos foram selecionados para uma leitura mais aprofundada, uma vez que coincide com a pesquisa desenvolvida intitulada “Narrativas de Docentes e Discentes do curso de Pedagogia EAD: A interação eu-outro no ambiente virtual.” São eles:

Quadro 2: Trabalhos com a temática interação

Título do Trabalho	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior	Mestrado/ Doutorado	Ano
Gestão Educacional em Curso de Pedagogia à Distância: Um	Angela da Costa Soares	Universidade Federal do Rio de	Mestrado	2019

estudo com supervisores da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda/Rj		Janeiro		
Conectando Saberes no Curso de Pedagogia do Cead/Ufpi: Um Estudo Netnometodológico no Ambiente Virtual de Aprendizagem Sigaa.	Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti	Universidade Federal do Piauí	Doutorado	2020
Ambientes Virtuais de aprendizagem, Mediação e Interação: Processos Online na UFMT	Alessandra Maieski	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Além disso, a seguir, serão expostas de forma breve as considerações referentes a cada um dos trabalhos dispostos no Quadro 2, os quais abordam, de modo indireto, a questão da interação na educação a distância.

A pesquisa de Ângela Soares (2019) tem como foco a atuação de pedagogos na área de gestão, mais precisamente a Supervisão Educacional da Rede Municipal de Volta Redonda/RJ. O trabalho está direcionado aos profissionais que se formaram na modalidade EAD, a fim de investigar como estes avaliam sua formação para realização das atividades em que se encontram, ou seja, a gestão escolar. A autora ainda apresenta que foram delimitadas três chaves conceituais: a “formação do pedagogo, o curso de Pedagogia EAD e o trabalho pedagógico de supervisão educacional”.

Aprofundando na leitura da dissertação de Soares (2019), encontramos relato acerca da mudança de oferta do curso de Pedagogia, que, segundo a autora, tem crescido de maneira significativa na modalidade EAD. Tal percepção permanece até o momento desta pesquisa. Em continuidade, Soares (2019) explicita seu interesse pela temática, que partiu de sua trajetória acadêmica e profissional, visto que sua formação superior se deu na modalidade EAD e, no momento da pesquisa, atuava como formadora na mesma modalidade.

Durante o desenvolvimento do trabalho, a autora apresenta o caminho percorrido até o momento da pesquisa, aborda a questão da gestão educacional e suas concepções, expõe o cenário da EAD no município em que a pesquisa é realizada. Diante dessa organização, olhamos cuidadosamente para o capítulo em que Soares (2019) discorre sobre a educação a distância observada na pesquisa, pois é nele que encontramos menção ao termo interação como fator

contribuinte no processo de formação, já que é por meio dela que as demandas dos alunos são atendidas dentro do ambiente virtual, sinalização feita pela autora e também pelos sujeitos da pesquisa. No entanto, é válido destacar que, de acordo com a oferta de ensino a distância apresentada, o processo de interação é protagonizado pelo tutor online e não pelo docente.

Como conclusão de pesquisa, Soares (2019) aponta que a escolha pela formação em Pedagogia na modalidade EAD não ocorreu apenas pelo fato de ser a única oferta de formação dentro do espaço público, mas também pela flexibilidade de tempo. Essa afirmativa corrobora as observações oriundas da pesquisa acerca da busca pela formação nessa modalidade, já destacadas na introdução deste trabalho.

Ágata Cavalcanti (2020) discorre sobre as dimensões do ambiente virtual SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), olhando de maneira cuidadosa como este ciberespaço contribui para construção de saberes dos estudantes do curso de Pedagogia a distância do CEAD/UFPI. A autora move-se, especificamente, no sentido de descrever a dinâmica de funcionamento do Ambiente Virtual SIGAA, identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos alunos do curso de Pedagogia a distância e caracterizar elementos da prática educativa realizada nos fóruns de discussão no ambiente virtual SIGAA no curso de Pedagogia a distância da UFPI.

Cavalcanti (2020) define o tipo da pesquisa desenvolvida como qualitativa e aponta como perspectiva a Netnometodologia⁷, haja vista que a intenção é analisar o ambiente virtual SIGAA como espaço de formação, bem como as ações dos sujeitos realizadas nos fóruns. Quanto aos instrumentos de produção de dados, a autora menciona a utilização de recursos virtuais e presenciais como “*google forms* e SIGAA” (direcionada a observação netnometodológica), além da entrevista coletiva.

Quanto à oferta de Educação a Distância, encontramos no trabalho de Cavalcanti (2020) uma breve descrição referente à dinâmica desenvolvida nos cursos em EAD da UFPI, que, de maneira geral, é semelhante às demais instituições, onde encontramos como atores pedagógicos o docente, o tutor e o aluno. Sobre estes, nos deparamos mais uma vez com a sinalização de

⁷ CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. Conectando Saberes no Curso de Pedagogia do CEAD/UFPI: Um Estudo Netnometodológico no Ambiente Virtual de Aprendizagem SIGAA. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2020. A Netnometodologia combina elementos da Etnometodologia e da Netnografia para investigar interações em ambientes digitais, considerando também as condições institucionais que influenciam essas interações e permitindo compreender como os sujeitos constroem significados e práticas em seu cotidiano virtual. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9905805
. Acesso em: 9 set. 2025.

que o tutor é o maior responsável pelo processo de interação no ambiente virtual, tornando distante a relação com docentes e coordenação do curso.

Como desenlace, a autora reforça todas as discussões direcionadas à contribuição do ambiente virtual de aprendizagem SIGGA no processo formativo do pedagogo, uma vez que este “integra elementos tecnológicos e de mediação pedagógica, que possibilita a dinâmica de interação entre os conteúdos e os participantes” (Cavalcanti, 2020, p.193).

Maeski (2020), em sua dissertação de mestrado intitulada “Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Mediação e Interação: Processo de Formação Online na UFMT”, apresenta como objetivo geral analisar o uso dos AVA⁸ nos cursos online da UFMT no sentido de se reconhecerem, ou não, processos e procedimentos de mediação e interação. Já como os objetivos específicos, a autora pretendeu identificar os elementos de mediação e interação que se constituem nos AVA e quais as práticas colaborativas que se desenvolvem por meio dele.

A pesquisa é pautada na perspectiva histórico-cultural e tem o enfoque nos processos de mediação e interação, que Maeski (2020) compreende como promotores de aprendizagem. Quanto ao procedimento metodológico, a autora nomeia como uma pesquisa de abordagem qualitativa com a metodologia da observação participante, justificada pelas inquietações da pesquisadora enquanto aluna e também na atuação como tutora em cursos online. Como *locus* da pesquisa, foram selecionados diferentes cursos de oferta EAD, sendo eles: Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática; e Licenciatura em Pedagogia. Como instrumento de produção de dados foi utilizado o questionário online enviado aos estudantes matriculados nos cursos através do AVA com o objetivo de que indicassem as disciplinas que considerassem que os processos de mediação e interação fossem consolidados. Diante das informações, a autora aponta que essas foram comparadas com o relatório das atividades desenvolvidas em cada disciplina.

Após a análise, Maeski (2020) concluiu que, pelo menos em parte, os processos e procedimentos de mediação e interação nos cursos de formação online nas disciplinas observadas ocorrem por meio do fórum entre alunos e tutor, reforçando o distanciamento do docente dos processos.

⁸ MAIESKI, Alessandra. Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Mediação e Interação: Processos Online na UFMT. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. O AVA é definido como espaço digital que integra recursos tecnológicos para facilitar a interação entre alunos e professores, promovendo comunicação síncrona e assíncrona, acesso a conteúdos e realização de atividades pedagógicas. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_177a1f8d354d84bcdde76697b16ad332. Acesso em: 9 set. 2025.

Frente à exposição dos trabalhos, notamos a preocupação com relação ao processo de interação vivenciado nos cursos a distância, sendo este possibilitado pelos diferentes Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que são foco das pesquisas sintetizadas e protagonizado por alguns atores pedagógicos, o tutor e o aluno. Notamos, ainda, a consensualidade referente à função da interação no processo de formação e desenvolvimento do indivíduo. Contudo, nos deparamos com a ausência de pesquisas que tendem a olhar para a significação da interação construída no ambiente virtual entre o docente e aluno de forma polifônica e polissêmica, o que torna inédita essa pesquisa, uma vez que ela busca discutir sobre as relações dialógicas no ambiente virtual envolvendo atores pedagógicos professores e estudantes, bem como sua relevância no processo formativo dos futuros pedagogos.

Diante desse cenário, surge a questão norteadora dessa pesquisa, que é: como os atores pedagógicos da EAD, professor e aluno, significam o processo de interação no ambiente virtual?

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como estudantes e professores do curso de Pedagogia em EAD concebem a interação que ocorre no ambiente virtual. Para atingir o objetivo geral nos apoiaremos nos seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o processo de constituição dos estudantes do curso de Pedagogia em EAD enquanto sujeitos dessa modalidade de ensino 2) compreender como os professores do curso foram se constituindo como docentes na Educação a Distância e 3) identificar, por meio das narrativas de professores e alunos, as formas de significação da interação no contexto da Educação a Distância. Para isso, trazem-se como aportes teóricos a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, a qual compreende que a linguagem se manifesta essencialmente pela dialogicidade e responsividade, constituídas a partir das relações/interações sociais. Nessa perspectiva, a interação não se limita ao contato face a face, mas se concretiza em diferentes formas de enunciados, sempre produzidos na relação com o outro.

Também nos apoiamos nas considerações do método (auto)biográfico, uma vez que a narrativa possibilita conhecer as vivências e os contextos que contribuíram para a constituição e os processos formativos dos sujeitos. De acordo com Nacarato (2024), esse método valoriza a experiência individual e coletiva como fonte de produção de conhecimento, permitindo compreender não apenas trajetórias pessoais, mas também os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas formativas. Nesse percurso, as narrativas se configuram como instrumentos que evidenciam a historicidade dos sujeitos e possibilitam a emergência de reflexões críticas sobre os modos como se constituem no processo educativo. Foi, nesse sentido,

que utilizamos as narrativas dos atores pedagógicos, professor e aluno⁹ dentro do ambiente virtual de aprendizagem – AVA como instrumento de pesquisa.

Reforço que a presente pesquisa foi desenvolvida no contexto EAD de uma instituição de ensino superior no interior de São Paulo, que teve suas ações intensificadas para essa modalidade de ensino no ano de 2019, passando pelo cenário pandêmico que vivenciamos, mas se apresentando, atualmente, com mais de 8 mil alunos matriculados na modalidade EAD, sendo aproximadamente 2 mil em cursos de licenciatura.

Como instrumento de produção de dados, optamos por utilizar as entrevistas narrativas, já que de acordo Ferrarotti (2010, p. 46), esse tipo de entrevista possibilita a “[...] interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções”. Antes, porém, desse movimento de interação e diálogo, foi disponibilizado aos participantes um formulário do termo de consentimento livre e esclarecido.

Em continuidade ao processo de geração de dados, após transcrição das entrevistas, o texto foi direcionado aos sujeitos para que estes verificassem e sinalizassem acordo ou troca de algum trecho segundo os parâmetros éticos. Quanto aos procedimentos de análise, elencamos os principais temas abordados durante as entrevistas narrativas, sinalizados pelas convergências e divergências da fala dos entrevistados. Essa análise resultou em dois eixos temáticos: 1) A constituição de estudantes e professores no contexto da EAD em Pedagogia; 2) Como os sujeitos narram o processo de interação na EAD em que estão inseridos.

Para essa etapa, optamos por uma análise dialógica das narrativas dos entrevistados, visto que, para Bakhtin e Círculo, a língua tem caráter dialógico, pois “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (Volóchinov, 2021, p.205).

Posterior, a definição dos objetivos, justificativa para pesquisa e realização do estado da arte referente ao tema da pesquisa, o trabalho foi organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro a fundamentação teórica, onde discorremos sobre os aportes teóricos da pesquisa; o segundo sobre a contextualização da EAD e a apresentação dos atores pedagógicos. Já no terceiro, intitulado Procedimentos Metodológicos, apresentamos o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como o instrumento de produção e análise de dados utilizados. E, por último, o capítulo da análise. Por fim, apresentamos as considerações finais seguidas das referências.

⁹ De acordo com Parecer CNE/CES nº 564/2015, o aluno também é considerado um dos atores da modalidade EAD.

CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM E ENSINO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Nesta seção, apresentamos os principais aportes teóricos que sustentam a presente investigação, com o objetivo de oferecer um referencial sólido para a compreensão dos fenômenos estudados. Adotamos a perspectiva Enunciativo-Discursiva de Bakhtin, que orienta nossa análise ao enfatizar a natureza social da linguagem e das interações humanas. Para tanto, destacamos conceitos centrais que fundamentam a pesquisa, tais como: linguagem, signo, ideologia, enunciado, dialogismo, alteridade e interação, ressaltando sua relevância para a compreensão dos processos comunicativos e das práticas sociais investigadas.

1.1 A perspectiva enunciativo-discursiva: bases fundamentais para o estudo

A perspectiva enunciativo-discursiva trata-se de uma das diversas teorias da filosofia da linguagem, a qual distancia-se do pensamento filosófico-linguístico predominante no início séc. XX, que segundo Volóchinov (2021) referia-se ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato.

O subjetivismo individualista, de acordo com o autor, observa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua, tornando-a análoga a outros fenômenos ideológicos (Volóchinov, 2021, p.148). Este pensamento também compreende a língua como um processo ininterrupto de criação, sendo este por meio dos discursos individuais. Aponta ainda que a língua é um produto pronto.

Nessa teoria, o enunciado é considerado monológico, ou seja, um ato estritamente individual que “se formou e se definiu no psíquico do indivíduo e é objetivado para fora, para os outros com ajuda de alguns signos externos.” (Volóchinov, 2021, p.202). Diante disso, o subjetivismo individualista desconsidera a relação eu e outro dentro da criação do enunciado, divergindo do trecho a seguir:

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (Volóchinov, 2021, p. 204)

Em contrapartida, o objetivismo abstrato entende o fenômeno linguístico como um sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais. Para esse pensamento, segundo Volóchinov (2021, p. 155), a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima do fluxo eterno de atos discursivos defendidos pelo subjetivismo individualista.

De acordo com essa tendência, todo enunciado é individual e único, mas possui elementos idênticos a outros enunciados de outros grupos discursivos, e são esses elementos que proporcionam a unicidade da língua e sua compreensão por todos os indivíduos da coletividade. O objetivismo defende que a língua é estável e imutável, que são leis linguísticas específicas de conexão dentro de um sistema linguístico fechado, que não possuem nada em comum com os valores ideológicos, o que indica nenhuma conexão entre a palavra e sua significação.

Em oposição ao pensamento do objetivismo abstrato, o Círculo de Bakhtin¹⁰ compreende a língua como viva e formada historicamente através das relações discursivas:

A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante.” (Volóchinov, 2021, p.220)

Para Bakhtin (2011, p.283), a língua não é compartilhada por meio de dicionários e gramáticas, mas através de enunciados que são compreendidos e reproduzidos em uma comunicação discursiva viva. Ideia essa reforçada por Volóchinov (2021, p.205), que compreende que o enunciado é formado entre dois indivíduos e que palavra é orientada para o interlocutor, sendo ela produto das inter-relações do falante com o ouvinte tornando-se uma ponte que liga o eu e outro. Desta forma, a individualização do enunciado defendida pelos pensamentos do subjetivismo individualista e objetivismo abstrato nada mais é do que o reflexo das inter-relações sociais, lugar este de constituição dos enunciados.

¹⁰ Círculo de Bakhtin: Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevei e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V Pumpianski, Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. (Faraco, 2009, p.13)

A palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante da reserva social de signo disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais. (Volóchinov, 2021, p.206)

Assim, é nesse entendimento acerca da contribuição das relações inter-sociais que passamos a definir o objeto dessa pesquisa: a concepção de interação que os atores pedagógicos têm do ambiente virtual. De acordo com a perspectiva utilizada, a interação é intrínseca a toda forma de linguagem, e esta é tida como um acontecimento social da interação discursiva propiciada por um ou mais enunciados. Distancia-se, portanto, de um sistema abstrato, monológico e isolado. Por isso,

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta dos discursos verbais. (Volóchinov, 2021, p. 184)

Observamos que os enunciados assumem um papel social axiológico, uma vez que ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, tornando o cenário das múltiplas vozes sociais. Sendo assim, notamos que a alternância dos sujeitos é condição de qualquer processo de comunicação, pois o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro, ou permitir à sua compreensão ativamente responsiva (Bakhtin, 2011, p. 275).

Outro fator que contribui para a não neutralidade dos enunciados é a vivência dos falantes, uma vez que a situação social e o meio social mais amplo tendem a determinar a estrutura do enunciado, gerando assim uma orientação valorativa a partir dos diferentes papéis dos participantes do diálogo.

Sobral e Giacomelli (2016) reforçam que as palavras, antes de serem apropriadas e utilizadas pelos falantes, são palavras alheias que por meio de um processo assemelha a uma sociedade, sendo entendidas como meio nossas, meio dos outros e, por último, tornam-se palavras nossas, enfatizando a ideia de que os enunciados são dialógicos. Pois, de acordo com Volóchinov (2021), por mais significativo e acabado que um enunciado seja, trata-se apenas de um momento de comunicação discursiva ininterrupta, que é apenas um momento de constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social.

Considerando a dialogicidade dos enunciados, a interação discursiva torna-se a realidade fundamental da língua, trazendo como uma das formas de interação o diálogo, que dentro da perspectiva bakhtiniana “pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas

como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independente do tipo” (Volóchinov, 2021, p. 219).

Diante desse entendimento, Barros (2007) destaca duas concepções acerca do termo diálogo dentro da perspectiva bakhtiniana, sendo o diálogo entre os interlocutores e entre os discursos. Para a autora, o dialogismo entre os interlocutores discorre de quatro aspectos: 1) a compreensão da interação como princípio fundador da linguagem; 2) o sentido do texto e significação das palavras estão associadas à relação existente entre os sujeitos, ou seja, constituem a partir da produção e interpretação dos textos; 3) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, uma vez que a relação entre os sujeitos não apenas constituem a linguagem, mas também constrói os próprios sujeitos produtores de textos; 4) a sociabilidade entendida por Bakhtin de duas formas: a relação entre os sujeitos (interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (o homem é um ser originalmente social).

Já quanto a concepção do diálogo entre os discursos na perspectiva bakhtiniana reforça a ideia do dialogismo como princípio fundador da linguagem, e considera que o discurso não é individual, uma vez que se constrói entre pelo menos dois interlocutores, sendo esses seres sociais. Com isso, podemos considerar os textos utilizados no processo de interação no ambiente virtual, o qual é entendido por Bakhtin como objeto das ciências humanas, trata-se de uma tessitura de muitas vozes “que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto”. (Barros, 2007, p 31).

Para Marchezan (2021), o diálogo permite dois domínios de reflexões, um relacionado a comunicação e outro a linguagem, que segundo a autora trata-se de uma tarefa ingrata considerando o contexto bakhtiniano, visto que há uma grande quantidade de termos que se relacionam e se articulam. Diante desse entendimento, postula-se a indicação do seu caráter diálogo e de alternância de enunciados, como nos mostra o trecho a seguir:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (Bakhtin, 1997, p. 294, *apud* Brait 2021, p.116)

Dessa forma, também podemos destacar a alteridade como constituinte do sujeito a partir dos discursos. De acordo com Geraldi (2013), a alteridade é o espaço da constituição das individualidades, pois é sempre o *outro* que dá ao *eu* uma completude provisória. Com isso, entendemos que é por meio das relações de alteridade que nos formamos enquanto sujeito, visto que tomamos a linguagem como um universo simbólico em que nascemos e movimentamos

construindo valores nas diferentes esferas da atividade humana. A compreensão do sujeito na perspectiva dos estudos do discurso envolve reconhecer que os processos de significação não ocorrem de maneira uniforme entre os indivíduos, mesmo quando compartilham o mesmo contexto temporal e espacial. Cada sujeito interpreta e internaliza os signos de forma singular, atravessada por múltiplas vozes e valores presentes no ambiente social e cultural. Nesse sentido, Geraldi (2013) afirma que na alteridade,

[...] nos constituímos, internalizando os signos que a compõem. Internalização que não se dá da mesma forma para cada um, ainda que vivam no mesmo tempo e no mesmo espaço, porque as contrapalavras com que compreendemos cada novo signo não são as mesmas com que outro o compreende. Por isso os signos não têm uma relação de biunivocidade, ao contrário são semanticamente plurivocais, plurissignificativos, multiplamente acentuados pelas entonações avaliativas que o penetram como uma sem a qual não existiria como signo, porque não tem vida fora do enunciado concreto. (Geraldi, 2013, p. 13).

Dessa forma, compreende-se que a formação do sujeito não ocorre de maneira uniforme, mas através de um contínuo processo de (re)significação mediado pelos signos e pelas múltiplas vozes presentes nas interações sociais. Essa pluralidade semântica evidencia a riqueza e a complexidade da experiência subjetiva, mostrando que os significados nunca são fixos, mas constantemente recriados no contexto concreto do discurso.

Contudo, o autor nos faz pensar a alteridade como um ato responsável, uma vez que ela nos constitui, mas não somos apenas a reprodução dela, pois somos dialógicos e reagimos aos discursos por meio de nossas contrapalavras. Geraldi (2013) funda a alteridade como um ato responsivo, afirmando que “o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos todos do Ser-evento que está sempre, em outras palavras, a humanização da humanidade não tem fim, é sempre processo” (Geraldi, 2013, p. 14).

Diante disso, devemos considerar que, na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, todo produto é ideológico. Nesse caso, tomamos a palavra como signo ideológico “par excellence”. (Volóchinov, 2021, p.91). Tudo o que é ideológico possui uma significação, ou seja, ele representa e substitui algo encontrado fora dele tornando-se um signo. Os signos são objetos únicos e materiais que adquirem uma significação capaz de ultrapassar o limite da sua existência. Ele não é somente uma *parte* da realidade, mas reflete e refrata uma *outra* realidade.

De acordo com Volóchinov (2021, p.93) “o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Onde há signo há também ideologia”. Para o autor, o signo ideológico trata-se de parte material de uma dada realidade que é representada em algum objeto. Ele ainda destaca que a ideologia presente em cada signo não é um fato da consciência, pois um signo só pode

ser compreendido a partir da relação com outro signo. Para o Círculo, a consciência é um ato sociológico, que se forma e se realiza a partir do material sgnico presente no processo de comunicação social de uma coletividade organizada.

Diante da compreensão da consciência individual como um produto do signo ideológico, Volóchinov (2021) aponta a linguagem como o lugar de maior expressividade do caráter sgnico, considerando a palavra como fenômeno ideológico de excelência, pois ela se ocupa de maneira ímpar da sua função de signo.

A significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sgnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência das ideologias. É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sgnica. (Volóchinov, 2021, p. 99)

Ainda sobre a palavra, destacamos que, diferentemente de qualquer outro material sgnico que possui exclusividade em seu campo de criação, ou seja, não podem ser aplicados em outros campos, a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica, podendo assumir diferentes papéis ideológicos, sendo: na ciência, estética, moral e religião. A palavra possui a característica de material sgnico da consciência individual, ou seja, da vida interior. Ela pode ser utilizada como signo sem ser expressa no exterior. Logo, a palavra é o ingrediente indispensável na criação ideológica.

Para Volóchinov (2021, p.101), nenhum signo cultural permanece isolado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A palavra está presente em todo ato de compreensão e de interpretação demonstrando, assim, sua onipresença social. Para o autor, a palavra participa ativamente de toda interação e contato entre pessoas, tornando-se, portanto, o indicador mais sensível às mudanças sociais.

Contudo, destacamos que, dentro da perspectiva bakhtiniana, a ideologia está fundada na compreensão dos signos - objetos materiais do mundo que recebem uma função no conjunto da vida social e passam a significar além de suas particularidades materiais. Logo, não existe ideologia sem signo, uma vez que este é semiótico e remete as realidades física e social.

Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia é um instrumento utilizado pelas classes dominantes a fim de implantar uma concepção única de produção de mundo. Mas, junto a essa ideologia oficial, eles estabelecem a ideologia do cotidiano que, de acordo com Miotello (2021), é aquela que brota dos encontros casuais nas proximidades sociais. Com isso, Bakhtin e o seu círculo estabelecem uma relação dialética entre os dois conceitos - de um lado, a ideologia

oficial associada a estrutura de conteúdo e relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano considerada relativamente instável, mas ambas formam o contexto ideológico completo e único.

Encontramos ainda a distinção apresentada por Volóchinov (2021) sobre as camadas da ideologia do cotidiano, inferiores e superiores, sendo relacionadas a escala de vivências e expressões sociais. Para o autor, a camada inferior é composta por vivências vagas, pouco desenvolvidas consideradas sem força para ser fixada na vida social. Já nas camadas superiores estão as vivências consideradas mais substanciais, que estão em contato direto com os sistemas ideológicos e conseguem proporcionar mudanças nas bases socioeconômicas. “É justamente aqui que se acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais de signos ideológicos. (Volóchinov, 2021, p.215).

Para Bakhtin, a comunicação na vida cotidiana é algo extremamente rico e importante, uma vez que entrecruzam os processos de produção material da vida, os meios oficiais, de comunicação estabilizada, as relações informais, os quais propiciam continuamente novos sentidos e ampliam e movimentam o universo de signos.

Ainda sobre o conceito de enunciado defendido pelo Círculo de Bakhtin, Brait (2021, p.63) explicita que este é concebido como uma unidade de comunicação, unidade de significação, necessariamente contextualizado. A autora também diferencia o termo enunciado de frase, explicitando que frase pode ser entendida como modelo ou como uma sequência de palavras organizadas segundo a sintaxe, tornando-se passível de compreensão fora de contexto. Desta forma, uma mesma frase poderá tornar-se em inúmeros enunciados, pois estes possuem caráter extralinguísticos (Brait,2021).

Tais exposição sobre a dialogia e alteridade nos permite relacionar a ação educativa presente no ambiente virtual, que, por alguns momentos, se tornam esquecidas frente ao silêncio do sujeito. No entanto, não podemos esquecer que “não há educação fora da relação entre o eu e outro”. (Geraldí, 2013, p 15)

Diante dessas considerações, no próximo capítulo, buscamos contextualizar o cenário da EAD e o papel dos atores pedagógicos.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: DA LEGALIZAÇÃO À ESTRUTURAÇÃO

Nesta seção, apresentamos um panorama histórico da Educação a Distância (EAD) no Brasil, com o propósito de compreender como essa modalidade conquistou espaço e legitimidade na formação superior. Inicialmente, discutimos os primeiros movimentos que marcaram seu surgimento no país, destacando experiências pioneiras e seus contextos socioculturais. Em seguida, abordamos o processo de legalização e a configuração normativa que, ao longo das últimas décadas, contribuíram para consolidar a EAD como política educacional. Por fim, analisamos a organização pedagógica que sustenta a modalidade, evidenciando o papel e a atuação dos diferentes atores envolvidos docentes, tutores, gestores e estudantes na construção desse processo formativo.

Ao relacionarmos esse percurso com as percepções de Bakhtin, em Bakhtin nas Ciências Humanas (1997), compreendemos que a história da EAD não pode ser vista apenas como uma sucessão linear de fatos, mas como uma rede de enunciados que expressam valores, disputas ideológicas e sentidos sociais em constante negociação. Para o autor, “o texto e o enunciado são dados primários das ciências humanas” (BAKHTIN, 1997, p. 400) e revelam, em sua materialidade, as vozes e posições sociais dos sujeitos que os produzem. Nesse sentido, cada etapa da consolidação da EAD no Brasil — desde suas experiências iniciais até sua atual estruturação legal e pedagógica — deve ser entendida como parte de um processo dialógico, no qual diferentes atores, instituições e políticas educacionais dialogam, tensionam e ressignificam os sentidos do “ensinar” e do “aprender” nessa modalidade. Assim, a trajetória da EAD se constitui como campo vivo de interações discursivas, onde se entrelaçam concepções pedagógicas, demandas sociais e disputas de poder que refletem o próprio movimento das ciências humanas em sua dimensão histórica, social e ideológica.

2.1 Um pouco da história da EAD no Brasil

A educação a distância (EAD) tem se consolidado em todo o mundo ao longo dos anos em decorrência dos avanços tecnológicos direcionados à comunicação. Mas, de acordo com Maia e Mattar (2007, p.21), essa modalidade inicia sua trajetória nos meados do século XIX, em meio ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, o que ficou conhecida

como a primeira geração da educação a distância: o ensino por correspondência, visto que os materiais utilizados eram basicamente impressos e enviados pelo correio.

Sequencialmente, em virtude do surgimento de novas mídias como o rádio, a televisão, fita de vídeo e telefone, inicia-se a segunda geração da EAD, agora utilizando tanto recurso impresso como de mídia. Dentro desse novo contexto, surge a Open University¹¹ da Inglaterra. Maia e Mattar (2007, p. 22) ainda apontam uma terceira geração da EAD, marcada pelo desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, que não mais relaciona as diversas mídias, e sim possibilita uma integração entre elas, as quais permanecem até hoje.

Uma terceira geração introduziu a utilização de videotexto do microcomputador, da tecnologia de multimídia, do hipertexto e de redes de computadores, caracterizando a educação a distância on-line. Além disso, em relação à geração anterior, não temos mais uma diversidade de mídias que se relacionam, mas uma verdadeira integração delas, que convergem para as tecnologias de multimídias e o computador. Em muitas ofertas de cursos a distância, hoje, todas as mídias apresentadas neste capítulo ainda convivem, apesar do predomínio do uso da internet. (Maia, Mattar, 2007, p.22).

Quanto ao surgimento da EAD no Brasil, notamos que, inicialmente, a oferta segue as tendências internacionais, visto que temos como início da educação a distância em nosso país também o ensino por correspondência. Mas, ao longo do tempo, o desenvolvimento dessa modalidade de ensino se tornou vagaroso em virtude do atraso da consolidação da Universidade Aberta do Brasil (Maia e Mattar, 2007, p. 23). Diante dessa observação, é relevante conhecer um pouco do processo de desenvolvimento da Ead em nosso país, através de alguns dos eventos, como nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 3: Evolução Histórica da EAD no Brasil

Ano	Eventos
1904	Estudo por correspondência- Realizado pelo Jornal Brasil direcionado a formação de datilógrafos.
1923	Rádio- Escola: Surgi a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro criada por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto. Esta ofertava cursos de português, francês, silvicultura e literatura francesa.
1939	Rádio Monitor: Primeira instituição a oferecer sistematicamente o ensino profissionalizante por correspondência. Surgiu da experiência de um curso para construção de um modesto rádio caseiro, por meio do estudo de apostila e um kit.

¹¹ Instituição de Ensino a distância fundada em 1969, considerada pioneira na oferta de cursos a distância, em especial por conta da implementação do conceito de polos de apoio presencial.

1941	Instituto Universal Brasileiro: IUB- Também conhecido como pioneiro da EAD no Brasil. Fundado por um ex- sócio do Instituto Monitor,e ofertava cursos como auxiliar de contabilidade,desenho artísticos e publicitários, fotografias,inglês, violão , entre outros.O recurso aqui ainda era o material impresso enviado por correspondência.
1947	Universidade do Ar- Formada pelo Senac e Sesc com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos.Os alunos estudavam as apostilas e realizavam a correção com o auxílio de monitores.
1961	Movimento de educação de base (MEB)-Criado pela Diocese de Natal (RS), é considerado o marco da EAD não formal no Brasil, que tinha como objetivo o letramento de jovens e adultos por meio do sistema radiofônico.
1967	Instituto Brasileiro de Administração Municipal-IBAM- Fazia uso da metodologia por correspondência. Projeto Saci ¹² - Criado pelo Inpe ¹³ com objetivo de criar um sistema de comunicação via satélite,e utilizar a comunicação em massa para prestação de serviços educacionais.
1970	Projeto Minerva- Trata-se de uma iniciativa de um convênio entre o Ministério de Educação e as Fundações Padre Landell de Moura e Padre Anchieta. Tinha como objetivo o uso do rádio para educação e inclusão social de adultos.
1977	Telecurso-Criado pela Fundação Roberto Marinho para oferecer a educação supletiva para 1ª e 2º grau. A metodologia envolve uso de recursos didáticos como, livros, vídeos e transmissão pela TV, além da disponibilidade de salas presenciais em algumas localidades.
1981	Centro Internacional de Estudos Regulares-CIER- Fundado pelo Colégio Anglo-americano, oferecendo o ensino fundamental e médio a distância , com o objetivo de permitir que crianças, de famílias que se mudam para o exterior 9 temporariamente, tenham o acesso ao ensino pelo sistema educacional brasileiro.
1991	Salto para um Futuro- Trata-se de um programa de formação continuada e aperfeiçoamento para professores e alunos de magistério. Parte do Programa Jornal da Educação, criado por Edgard Roquette-Pinto, e foi incorporado à TV Escola em 1995. Faz uso de mídias como materiais impressos, TV, fax,telefone e internet, além da disponibilidade dos encontros presenciais por meio das Telessalas, onde conta com a mediação de um orientador da aprendizagem. Os programas são ao vivo.
1995	É criado o Centro Nacional de Educação a Distância e também a MultiRio (RJ),empresa vinculada à Secretaria de Educação do RJ que ministrava cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso.
1996	É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, a qual visa privilegiar a democratização e a qualidade da educação

¹² Projeto Saci- Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares.

¹³ Inpe- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

	brasileira.
--	-------------

Fonte: Maia e Mattar (2007, p.24-27)

Diante da trajetória apresentada no quadro anterior, notamos que as iniciativas tinham um objetivo comum que era propiciar a formação básica ou profissional a todos, utilizando os recursos disponíveis em cada época. De acordo com Maia e Mattar (2007), existem diversas iniciativas para implementação da EAD no Brasil, sendo estas direcionadas aos diferentes setores econômicos. No entanto, essa modalidade também chega ao ensino superior por meio da legalização e surgimento da Universidade Aberta de Brasília.

De acordo com Alves (2011, p. 89), outros acontecimentos contribuíram para a consolidação da educação a distância no Brasil no nível superior.

- 1992 - A Universidade Aberta de Brasília, criada a partir da Lei nº 403/92, torna-se um grande marco para a Educação a Distância no Brasil, uma vez que foi concebida com a finalidade de ampliar o acesso ao ensino e democratizar a formação acadêmica. Seus objetivos centrais estavam voltados para três campos específicos: a educação continuada, possibilitando a atualização permanente de profissionais em diferentes áreas; a reciclagem profissional, direcionada à requalificação e adaptação às novas demandas do mundo do trabalho; e o ensino superior, contemplando tanto a graduação quanto a pós-graduação, de modo a garantir oportunidades de formação em níveis mais avançados.
- 1996 – A Educação a Distância é inaugurada oficialmente no Brasil, através do surgimento das bases legais, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que somente será regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) revigorando os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (Portal Ministério da Educação, 2010).
- 2000 – É formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, que trata-se de uma associação de diversas instituições públicas do Brasil, as quais tinham como objetivo a democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância. Tais instituições ofereciam cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Sequencialmente, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), uma junção de universidades estaduais e federais apoiada pelo governo estadual do Rio de Janeiro. A iniciativa tinha

como objetivo a instalação de unidades de apoio e infraestrutura de tutoria e equipamento para oferta de cursos de pedagogia e ciências biológicas.

- 2004 – Surgem vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, implantados pelo MEC, como o Pró Letramento¹⁴ e o Mídias na Educação¹⁵. Estas iniciativas corroboraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
- 2005 – É criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

2.2 A legalização da EAD

A educação a distância tem se tornado frente de muitas discussões na contemporaneidade, uma vez que tem crescido de maneira significativa a busca por cursos superiores nessa modalidade. Essa crescente, segundo Ferreira (2021), está interligada aos avanços tecnológicos vivenciados desde a década de 90 com a amplificação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No Brasil, a legitimação da educação a distância (EAD), enquanto modalidade de ensino, deu-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (Brasil, 1996), que regulamenta a oferta dessa modalidade pelas instituições de ensino, públicas ou privadas. A lei ainda viabiliza a aplicação da EAD nos diferentes níveis de ensino, conforme o trecho a seguir:

Art. 2º. A regulamentação de que trata este Decreto é aplicável às instituições de ensino, públicas ou privadas, para oferta de cursos ou programas de educação a distância, nos seguintes níveis e modalidades:

- I - educação básica de jovens e adultos;
- II- Educação profissional de nível médio;
- III- educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) seqüenciais;
 - b) de graduação, inclusive os tecnológicos;
 - c) de especialização;
 - d) de mestrado; e
 - e) de doutorado; (Brasil,1996)

¹⁴O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

¹⁵ É um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. (MEC)

Brito (2007) enfatiza que a LDB representou um marco histórico ao estabelecer diretrizes legais que consolidaram a Educação a Distância e orientaram sua regulamentação no Brasil, afirmando que “a legislação educacional brasileira passou a reconhecer formalmente a EAD, conferindo-lhe diretrizes e bases legais” (BRITO, 2007, p. 42). Nogueira (2011) acrescenta que a lei, ao priorizar a formação continuada e a educação ao longo da vida, refletiu também as recomendações de organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, destacando que “a LDB tratou a Educação a Distância de forma simplificada, mas alinhada às diretrizes internacionais, especialmente no que se refere à formação em serviço” (NOGUEIRA, 2011, p. 5). Nesse sentido, Reis, André e Passos (2020) reforçam que a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais configuraram um ciclo de políticas educacionais que impactaram a formação docente e a expansão da modalidade, apontando que “as políticas de EaD, pautadas na LDB, influenciaram diretamente a organização curricular e as práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 88).

Em seguida, o Ministério da Educação, por meio do Decreto Lei 5.622, considerado o marco regulamentador da Educação a Distância, esclarece um pouco mais a respeito das diretrizes gerais da EAD, apontando algumas peculiaridades para sua organização. Em conformidade ao referido Decreto, para as instituições que ofertam essa modalidade de ensino, se tornou essencial a elaboração de metodologias e didáticas específicas em virtude da manutenção do padrão de qualidade, para efetivo credenciamento, como já ocorre nos cursos presenciais. Outro ponto destacado pela lei é a obrigatoriedade quanto ao cumprimento de atividades que dizem promover a capacitação das competências específicas de cada área, como encontros presenciais em laboratórios, estágios supervisionados e elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Garcia (2015) destaca que o Decreto “define a EAD como uma modalidade educacional que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação, permitindo que estudantes e professores desenvolvam atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (GARCIA, 2015, p. 12). Além disso, ele estabelece diretrizes para a organização pedagógica e curricular dos cursos a distância, incluindo credenciamento das instituições e definição de metodologias, gestão e avaliação específicas para essa modalidade. De forma complementar, Leite *et al.* (2018) analisam os avanços trazidos pelo decreto, afirmando que “o Decreto nº 5.622/2005 foi fundamental para a consolidação da EAD como modalidade de ensino no país” (LEITE; ANDRÉ; SILVA, 2018, p. 10), destacando também a diferença entre este e decretos posteriores, como o nº 9.057/2017, que introduziu mudanças na regulamentação do credenciamento

institucional. Assim, o Decreto nº 5.622/2005 estabeleceu as bases legais e normativas que orientam a oferta de cursos a distância, contribuindo para a expansão e qualificação da EAD no Brasil.

A fim de garantir a padronização das instituições que ofertam a EAD, surge, no ano de 2006, o Decreto de Lei nº 5.773, que indica os responsáveis pela regulamentação, credenciamento e avaliação fixado no decreto de lei 5622, de 19 de dezembro de 2005, conforme nos mostra o trecho:

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto. (Brasil, 2006)

De acordo com Segenreich (2018), esse dispositivo constitui “a espinha dorsal do sistema federal de educação superior, organizando a relação entre o Estado e as instituições” (SEGENREICH, 2018, p. 99), garantindo uma estrutura normativa sólida para a supervisão da Educação a Distância (EAD). De maneira complementar, Fialho (2019) reforça que “o decreto estabeleceu critérios rigorosos para o credenciamento e supervisão dos cursos a distância, visando assegurar a qualidade da educação superior” (FIALHO, 2019, p. 45). Dessa forma, o Art. 3º evidencia a importância do decreto como instrumento regulatório, consolidando bases legais e institucionais que orientam a expansão e o fortalecimento da EAD no Brasil.

Essa nova função direcionada aos órgãos públicos educacionais é reforçada com o novo marco regulamentador, o Decreto de Lei 9.057/2017, que revoga o Decreto 5.622/2005, até então tido como um referencial. Embora tenha sido mantido o ato autorizativo para a Educação a Distância por parte das instituições de ensino que ofertam essa modalidade, o documento apresenta algumas mudanças às quais podemos atribuir a expansão da EAD no Brasil.

De acordo com a nova delimitação, as IES que possuem prerrogativa de autonomia universitária podem solicitar apenas o credenciamento institucional e, a partir deste, autorizar seus cursos. Outra mudança é referente ao credenciamento, pois as IES que estão credenciadas para a oferta da modalidade a distância exclusivamente para pós-graduação *lato sensu* desfrutam do credenciamento para a graduação sem a necessidade de novo ato autorizativo, e surge a possibilidade do credenciamento exclusivo para oferta de modalidade a distância. Tal benefício, segundo Leite et al. (2018, p.11), é a grande quebra de paradigma para o modelo de EAD no ensino superior que o Estado brasileiro definiu até aqui, uma vez que até o momento do Decreto 9.057/2017, o credenciamento EAD era extensão possível do ato obtido na

modalidade presencial, mas agora seria promovido a uma categoria independente. É diante dessas mudanças que podemos observar a crescente oferta dos cursos na modalidade EAD, o que pode ser considerada uma democratização do ensino superior.

Arelado à ampliação da Educação a Distância, não podemos deixar de apontar o cenário pandêmico que vivemos, onde o ensino a distância tornou-se recurso único para continuidade da aprendizagem, mesmo no contexto da presencialidade, uma vez que fora paralisada pelo isolamento social. É válido destacar que esse movimento já estava inserido em algumas universidades respaldado pela Portaria nº 2.117, publicada em 6 de dezembro de 2019, que autoriza as IES introduzir a oferta de carga horária na modalidade EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 40% da carga horária total do curso. Com tal notoriedade, a educação a distância passa a ter maior credibilidade e, automaticamente, atrai novos adeptos.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2022), realizado pelo INEP¹⁶, o número de ingressos para o ensino superior na modalidade EAD tem aumentado substancialmente, excedendo os 4 milhões de estudantes, estes ingressos em instituições públicas e privadas. Contudo, é válido olharmos para os números direcionados à rede privada, uma vez que esta é o objeto desta pesquisa. Ao recortamos tal informação, nos deparamos com 71,7% ingressos em IES privadas o que simboliza o número de três milhões e trinta e dois mil estudantes. Esses dados indicam não apenas a expansão da EAD, mas também evidenciam a concentração da oferta na rede privada, o que reflete dinâmicas de acesso, regulação e qualidade distintas em relação às instituições públicas. Além disso, a predominância de ingressos em IES privadas aponta para possíveis barreiras socioeconômicas, considerando que cursos pagos podem limitar o acesso de estudantes de baixa renda. Ao mesmo tempo, o crescimento expressivo da modalidade evidencia uma mudança no perfil do estudante, ampliando a participação de adultos, trabalhadores e pessoas em regiões mais distantes, o que tem implicações diretas nas estratégias pedagógicas, nas tecnologias utilizadas e nas formas de interação entre docentes e discentes na Educação a Distância.

Direcionando o recorte para os cursos de licenciaturas, os dados nos mostram que são mais de dois milhões dos estudantes matriculados na modalidade EAD em cursos de licenciaturas e que a Pedagogia prevalece com o maior número de matriculados, sendo mais de seiscentos e cinquenta mil alunos.

¹⁶ INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

Diante desse cenário, é inquestionável que grande parte dos professores atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica são formados pela Educação a distância, sendo a busca pela modalidade motivada por diferentes razões. Sendo assim, buscamos através dessa pesquisa evidenciar como os alunos significam a relação-dialógica vivenciada no ambiente virtual como fator relevante e contribuinte para sua formação acadêmica.

2.3 Os atores pedagógicos na EAD: docente e discente

A educação a distância é uma modalidade em que o processo de ensino aprendizagem acontece sem a presencialidade dos atores pedagógicos, sendo assim mediada pelas TICs. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 564/2015, o qual define as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, a EAD, como os demais processos educativos, deve fazer uso de várias metodologias como meios de efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Tais metodologias devem ser potencializadas nos ambientes virtuais e interativos com o efetivo acompanhamento pedagógico.

Frente a essa delimitação, a capacidade da interação que deve ocorrer entre os sujeitos, entre os meios e os conteúdos torna-se um aspecto de relevância e deve ser observado nas práticas na modalidade EaD, uma vez que a garantia da efetividade dos processos formativos está vinculada à interação e à interatividade.

Todavia, para que esse processo formativo seja acompanhado de maneira efetiva, devemos compreender quem são os responsáveis pela mediação pedagógica. No quadro a seguir, apresentamos alguns dos atores na EAD e suas respectivas atividades de acordo com o Parecer CNE/CES nº 564/2015:

Quadro 4: Atores na modalidade EAD

Ator	Papel e atribuições
Aluno	Deve ter participação ativa no processo de ensino e aprendizagem e ter garantido o acesso ao pleno desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a organização acadêmica da IES.
Professor	O professor atua formulando e construindo projeto de curso, programas, definição de conteúdos específicos e pedagógicos e mídias, em articulação com os gestores e com os tutores.
Tutor a distância	desempenham importante papel no processo educacional e, especialmente, na mediação didático-pedagógica do ensino e aprendizagem

Fonte: Parecer CNE/CES nº 564/2015

Contudo, notamos que o documento destaca a importância da atuação articulada dos atores pedagógicos na Educação a Distância, evidenciando que a qualidade da modalidade depende não apenas de tecnologias e conteúdos, mas da mediação intencional de docentes, tutores e gestores. Ao promover autonomia estudantil, acompanhamento contínuo e interações significativas, o Parecer reforça que a eficácia da EAD está diretamente vinculada à colaboração e ao compromisso ético de todos os envolvidos no processo educativo. No entanto, é válido ressaltar que os papéis delimitados podem sofrer alterações de acordo com a organização de cada instituição de ensino.

O Parecer também enfatiza a importância da formação desses profissionais, demonstrando cuidado com a qualificação dos atores envolvidos na Educação a Distância. A qualidade da EAD depende diretamente da preparação e capacitação de docentes, tutores e gestores, cuja formação inicial e continuada é essencial para que desempenhem suas funções de forma eficaz. Isso inclui a mediação pedagógica adequada, a orientação aos estudantes e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o marco normativo estabelece critérios claros para assegurar a excelência dos cursos e a conformidade com os padrões nacionais de avaliação. Como evidencia o excerto:

Os profissionais da educação deverão apresentar formação inicial e continuada para a devida atuação na EaD, de modo que se possa garantir os padrões de qualidade preconizados pelo Sinaes em consonância com a legislação vigente. (Brasil, Parecer CNE/CES nº 564/2015, p.24)

Embora o Parecer CNE/CES nº 564/2015 estabeleça a necessidade de formação inicial e continuada para garantir a qualidade da EAD, é importante reconhecer os desafios enfrentados pelos profissionais que ingressam nessa modalidade. Por se tratar de uma prática relativamente recente, muitas competências exigidas atualmente não eram previamente requeridas, exigindo adaptação e atualização constantes. Dessa forma, a efetiva qualificação desses atores pedagógicos depende não apenas do cumprimento formal dos pré-requisitos, mas também de processos contínuos de capacitação, supervisão e suporte institucional, fundamentais para assegurar a mediação pedagógica adequada e a qualidade do ensino a distância.

Diante disso, Tardif (2014, p.36) compreende o trabalho docente como prática social complexa, sustentada por um conjunto de saberes plurais advindos da formação acadêmica, da experiência profissional e do contexto institucional e social no qual o professor está inserido. Esses saberes, segundo o autor, não são fixos, mas se constroem e se transformam

continuamente na ação docente. No caso da EAD, essa transformação é intensificada pela necessidade de integrar competências pedagógicas, tecnológicas, comunicacionais e de gestão do tempo. O docente atua não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador capaz de articular conhecimentos científicos, didáticos e práticos para dar sentido à aprendizagem em situações concretas.

Complementando a perspectiva de Tardif (2014), Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam que o trabalho docente envolve uma articulação constante entre o conhecimento da disciplina, das condições de aprendizagem e do aluno. Para os autores, “ensinar não se reduz a expor conteúdos; requer uma articulação entre conhecimento da disciplina, do aluno e das condições de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 21), evidenciando que a prática educativa exige decisões pedagógicas fundamentadas e adaptáveis a diferentes contextos. No ambiente virtual, essa articulação se torna ainda mais complexa, uma vez que o docente precisa mediar a interação, a participação e o engajamento dos estudantes à distância.

Nesse sentido, Libâneo (2013) reforça a dimensão ética e reflexiva da prática docente, salientando que “ensinar é uma atividade complexa que exige postura crítica, reflexão constante e compromisso com a transformação social” (LIBÂNEO, 2013, p. 45). Tal entendimento complementa Tardif ao enfatizar que a ação do professor não se limita à aplicação de técnicas ou conteúdos, mas envolve um compromisso contínuo com a aprendizagem significativa, a adaptação às tecnologias e a consideração das particularidades dos estudantes, especialmente na Educação a Distância.

Assim, ao articular os saberes destacados por Tardif (2014), Dolz e Schneuwly (2004) e Libâneo (2013), compreende-se que o trabalho docente na EAD é multidimensional: exige conhecimento disciplinar, competências pedagógicas, habilidades tecnológicas e comunicacionais, bem como postura ética e reflexiva, permitindo ao professor atuar como mediador e facilitador do processo de aprendizagem em contextos virtuais complexos.

Ao aproximarmos essa compreensão do trabalho docente às relações dialógicas de Bakhtin, percebemos que a docência em EAD se constrói na interação responsiva com os estudantes, na escuta ativa e na incorporação das diferentes vozes que emergem no processo formativo. Assim, o professor na EAD precisa mobilizar saberes que lhe permitam não apenas planejar conteúdos, mas também criar e sustentar espaços de diálogo, polifonia e coautoria, nos quais os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos da construção do conhecimento.

Ao direcionarmos nosso olhar para os atores professor e aluno, sujeitos desta pesquisa, observa-se que os papéis de ambos têm passado por transformações significativas ao longo do desenvolvimento da Educação a Distância. Tais mudanças refletem a reconfiguração do

trabalho docente e a emergência de novas formas de mediação pedagógica, nas quais professores e tutores interagem com estudantes em redes de comunicação e negociação de sentidos. Essa dinâmica dialógica evidencia, conforme a perspectiva bakhtiniana, que o processo de ensino-aprendizagem é construído coletivamente, por meio de interações sociais e enunciados que se influenciam mutuamente.

No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram esta investigação, demonstrando de que maneira essas concepções teóricas fundamentam e direcionam as escolhas realizadas ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste momento, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a seleção e análise dos dados desta pesquisa. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, que busca compreender de forma aprofundada as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos na Educação a Distância. Para isso, utilizou-se o método autobiográfico e a pesquisa de narrativas, permitindo que os participantes compartilhassem suas trajetórias, desafios e reflexões pessoais, revelando sentidos individuais e coletivos sobre a experiência educativa. Iniciamos com um breve relato acerca do contexto da pesquisa, o objetivo da investigação, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para produção, seleção e análise dos dados.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma universidade particular no interior de São Paulo que tem sua história consolidada em mais de 45 anos de atuação junto à formação de profissionais tanto na modalidade presencial quanto na EAD. É preciso ressaltar que atuo como tutora online nos cursos de licenciaturas EAD há mais de 5 anos, o que viabilizou o pensamento da problemática da pesquisa, ou seja, como os sujeitos da pesquisa narram e significam o processo de interação que ocorre no ambiente virtual.

A instituição onde o estudo está sendo desenvolvido teve suas atividades direcionadas à modalidade EAD intensificadas no ano de 2019, quando passou por uma nova modelagem de oferta dos seus cursos a distância, anteriormente focada nos cursos tecnólogos, mas que passaria a integrar os demais cursos.

A universidade conta com um catálogo de cursos ofertados em diferentes modalidades, sendo: presencial, semipresencial e EAD. Inserido dentro dessas categorias, a instituição possui um catálogo de mais de cinquenta cursos, sendo trinta e três deles contemplando tecnólogos, bacharelado e licenciaturas semelhantemente ofertados na modalidade EAD. Em relação à licenciatura, a instituição oferta os seguintes cursos: Educação Física, Filosofia, História, Letras Português/Inglês e Pedagogia, sendo este último objeto da nossa pesquisa.

A instituição conta com o Núcleo de Educação a Distância-NEAD, responsável pelos processos pedagógicos e administrativos. Para os processos pedagógicos, a IES conta com diretor de área; coordenador de núcleo; supervisão pedagógica; supervisão de tutoria; coordenadores de curso; professores e tutores. Quanto aos processos administrativos, a universidade tem a supervisão de tecnologias educacionais e assistentes administrativos.

FIGURA 1- Organização do Núcleo de Educação a Distância



Fonte: Elaborado pela autora em 2025

Quanto à oferta da EAD na instituição, destacamos que é organizada de forma modular, o que significa que o estudante cursa um módulo por vez. Neste caso, módulo corresponde a componente curricular/disciplina.

Os módulos são subdivididos por:

- Módulos regulares: contemplam os componentes curriculares do núcleo de formação geral e específico e são ofertados em quatro semanas;
- Módulos práticos: contemplam os componentes curriculares de prática profissional e extensionista, nestes módulos o conteúdo teórico é ofertado em quatro semanas, como acontece nos módulos regulares, e os estudantes desenvolvem a prática em dez semanas;
- Estágios: os estágios são ofertados durante o semestre;
- Trabalho de Conclusão de Curso: caracteriza-se pela produção de um artigo científico, construído ao longo de um semestre com orientação metodológica e orientação temática.

Já referente a trilha de aprendizagem dos módulos regulares possui um padrão, mas que pode ser alterado de acordo com a proposta do docente ou com a quantidade de estudantes matriculados no componente. No que se refere à trilha padrão, ofertada em todos os módulos regulares dos cursos EAD, observa-se a seguinte organização:

- Ebook;

- Videoaulas;
- Encontros síncronos com o docente;
- Três atividades avaliativas, que podem ser: 1) Interativas: propostas em formato de “fórum de discussão”; 2) Objetivas: questões de múltipla escolha; 3) Dissertativas: questões críticas reflexivas que exige do estudante uma a construção de uma resposta dissertativa/escrita.
- Avaliação final: composta por questões objetivas;
- Avaliação de recuperação: composta por questões objetivas;

É válido destacar que o que pode ser alterado na trilha padrão a depender de fatores mencionados anteriormente é o formato das atividades avaliativas (interativas, objetivas, dissertativas). São essas atividades avaliativas que compõem a média dos estudantes em conjunto com a pontuação da avaliação final ou de recuperação.

Atualmente, o Núcleo de Educação a Distância da referida instituição conta com um time de quarenta tutores que atuam na EAD e no semipresencial. Desses, quatro são pedagogos e atuam diretamente no curso de pedagogia. Também transitam pelo curso de pedagogia tutores com outras formações como: Letras, Filosofia, História, Educação Física e Psicologia. A sinalização quanto à formação inicial dos tutores deve-se para apresentação da organização da instituição, mas para serem contratados como tutores a qualificação mínima exigida é em nível de pós-graduação lato sensu (especialista). Quanto ao número de docentes, a instituição conta com cerca de 75 profissionais atuantes na EAD, mas este número é rotativo uma vez que, em alguns momentos, o componente na responsabilidade do professor pode não ser ofertado sequencialmente. Entre o quadro de docentes, a instituição conta com doutores, mestres e especialistas. Aqui é importante ressaltar que uma parte significativa dos docentes atuantes no curso de Pedagogia possui titulação de mestrado/doutorado, além de atuarem frente ao Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da referida instituição.

Referente à distribuição de carga horária na contratação, para tutores varia entre 12 horas no mínimo e 24 horas no máximo, com uma distribuição em média de, no máximo, 250 alunos para uma carga horária de 18 horas. Portanto, conforme a carga horária varia para mais ou para menos, a quantidade de estudantes por tutor também varia. Para os docentes, a carga horária atribuída é de 1 hora/aula por semana, a qual é estendida durante um semestre independentemente do fim do módulo que ele atua, ou se terá outros componentes atribuídos a ele.

A instituição apresenta um desenho singular na atuação dos atores pedagógicos docente e tutor. O primeiro é responsável por ministrar os encontros síncronos realizados via *google meet*, elaboração das atividades avaliativas do módulo, sendo essas de caráter objetivo,

dissertativo ou interativo. Esta elaboração é realizada frente a uma orientação, como mostra a imagem a seguir.

FIGURA 2- Template para elaboração de atividade avaliativa

Componente curricular	EV/TS50123 - ÉTICA E CIDADANIA			
Unidade	☐ 1	☒ 2	☐ 3	☐ 4
Professor(a), esta é uma atividade que pressupõe dissertação e argumentação, ou seja, <u>os estudantes não devem apenas citar, nomear, enumerar, responder em tópicos etc.</u> Por isso, não recorra a perguntas simplistas, que se limitem a indagar "o que...?" e "qual...?". Crie uma contextualização e um enunciado claros, explicando o tema a ser discutido e os elementos que precisam aparecer nessa abordagem (especifique também quantas linhas deve ter a resposta, preferencialmente entre 10 e 15). IMPORTANTE: Sempre confira o código e a sigla que se encontram no título do template. Se não forem condizentes com o de seu componente curricular, por gentileza, avise imediatamente os responsáveis e não faça o preenchimento, até que o arquivo seja substituído. <u>Se encontrar um template já preenchido, jamais sobrescreva as informações que ali estão.</u> Do mesmo modo, notifique os responsáveis o quanto antes e aguarde a retificação.				
Texto-base (context.) + enunciado	Tudo é alisado até que provoque bem-estar. O like é o signo, sim, do analgésico do presente. Ele domina não apenas as mídias sociais, mas todas as esferas da cultura. (...) Moral e curtição se encontram em uma simbiose bem-sucedida. HAN, Byung-Chul. Sociedade paliativa; a dor hoje. Petrópolis: Vozes, 2021. [pp.14-15]. Associando as ideias do trecho acima às ideias de Gilles Lipovetsky sobre a cultura de massa que padroniza as vivências na sociedade contemporânea, poste uma análise (5 a 10 linhas) sobre como as tecnologias digitais podem tocar a moral por meio das redes sociais (exposição da vida privada, likes etc.).			
Critérios avaliativos (rubricas do que e como os estudantes devem cumprir para atingir as notas na atividade postada na Sala Virtual)	Ex. simples: - 0,25: fala-se da sociedade contemporânea, porém sem relacionar as ideias indicadas - 0,50: fala-se das possíveis consequências do mundo digital na vida das pessoas, mas não toca os temas indicados - 0,75: fala-se da influência das redes sociais na vivência moral, mas não traz as ideias de Lipovetsky que estão na unidade - 1,00: resposta completa abaixo: Espera-se que o estudante responda, indicando os elementos principais a seguir: A sociedade contemporânea permite que os indivíduos não se fixem a valores únicos, mas que possam tecer um conjunto de valores como um quebra cabeça que, de certo modo, acaba aceitando qualquer valor em uma pretensa liberdade de expressão – vive-se em uma cultura de massa que aliena, perdendo-se autonomia e emancipação. Nesta sociedade, as tecnologias digitais tocam diretamente a moral, pois levam a uma avaliação das ações que se restringem à likes em redes sociais, a partir uma exposição.			

Fonte: Documento interno da instituição

No contexto das práticas acadêmicas, determinadas atividades exigem a produção de dissertação e argumentação crítica, indo além da mera reprodução de conteúdos. Sob a perspectiva enunciativa de Bakhtin, cada enunciado é compreendido como uma unidade comunicativa carregada de intencionalidade, situada em um contexto social e aberta a múltiplas vozes. Dessa forma, a produção textual acadêmica não se limita à exposição de informações;

ela constitui um espaço interativo, no qual o enunciador e o destinatário dialogam indiretamente por meio do texto, orientando a construção de sentido e a posição discursiva assumida pelo sujeito. A ênfase em evitar perguntas superficiais evidencia a importância do pensamento crítico e da reflexão profunda, promovendo a interação com o conteúdo e com os diversos enunciados que circulam no ambiente acadêmico, reforçando a dimensão dialógica e social da aprendizagem.

Adicionalmente, observa-se que essas atividades integram o banco de questões do componente curricular, podendo ser utilizadas em qualquer oferta. Nesse contexto, o docente possui autonomia para cancelar ou retirar atividades do banco caso surjam inadequações, enquanto o tutor assume a função de mediar o processo no ambiente virtual e de corrigir as atividades propostas. Essa divisão de responsabilidades evidencia a articulação entre diferentes papéis na construção do conhecimento, reforçando a dimensão interativa e dialógica do processo de ensino-aprendizagem, conforme preconizado na perspectiva bakhtiniana, na qual a aprendizagem se dá em constante interação entre enunciados, sujeitos e contextos.

3.2 Instrumento de geração de dados

Como tutora online iniciei, no primeiro semestre de 2023, o mestrado, decidida a abordar a questão da interação no ambiente virtual. Decisão essa embasada pela vivência profissional dos últimos cinco anos, os quais tenho atuado como tutora online nos cursos EAD.

A apresentação da temática da pesquisa nos diversos componentes cursados tornou-se um tanto desafiadora, pois a considerava distante da linha de pesquisa escolhida, ou seja, a formação docente, uma vez que todos os projetos apresentados pareciam mais relevantes e interessantes, afinal tratavam de temáticas advindas do ambiente escolar, enquanto o meu surgia de uma inquietação de uma experiência profissional.

Após algumas leituras, comentários dados pelos colegas e conversas com minha orientadora Milena Moretto, delimitamos que o olhar pesquisador seria direcionado às narrativas de docentes e discentes, a fim de obter relatos de como estes atores entendiam a interação no ambiente virtual. Neste momento, também estabelecemos que tais atores pedagógicos deveriam ser atuantes em um curso de Pedagogia EAD, uma vez que, de acordo com Censo do Ensino Superior (2022), o número de matrículas nos cursos de licenciaturas tem ultrapassado os dois milhões e, destes, a maioria concentra-se no curso de Pedagogia.

Nesta etapa, já havia cursado componentes como “Pesquisas em Educação” e “Fundamentos da Educação”, ambos importantes para o amadurecimento da temática da

pesquisa. O primeiro, pelo fato de nos apresentar às diferentes abordagens de metodologias de pesquisa, ampliando nossa visão e facilitando o pensar do projeto de pesquisa. O segundo, contribuiu de forma enriquecedora para o desenvolvimento de novo olhar para educação, principalmente no que tange à EAD.

Diante desse novo repertório e com as ideias um pouco mais claras referente ao que queríamos investigar, passamos a escrever o projeto de pesquisa, objetivando olhar para a relação dialógica construída pelos atores pedagógicos professor e aluno dentro do ambiente virtual. Após a escrita detalhada dos objetivos, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da instituição, a fim de obter a aprovação, visto que a pesquisa iria envolver seres humanos, e este procedimento exige tal ação. Aqui é válido ressaltar que, antecipadamente, solicitei junto à coordenação do Núcleo de Educação a Distância- NEAD, bem como à coordenação do curso de Pedagogia, a autorização para realizar a pesquisa com docentes e discentes.

Em fevereiro de 2024, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número CAAE 76914723.6.0000.5514, possibilitando o início das entrevistas.

Ainda no primeiro semestre de 2024, cursando mais um componente curricular, agora “Formação docentes; Construtos e Conceitos”, estive exposta a mais uma temática: as narrativas e suas contribuições para pesquisa em educação. Durante essa disciplina, foram grandes os desafios, pois embora tenha me identificado com o modelo de texto, ainda não conseguia interligá-lo a minha pesquisa. Um dia, em meio a tantas leituras, deparei-me com a reflexão de Nacarato e Passeggi (2014):

As narrativas autobiográficas possibilitam a análise das singularidades das professoras, as formas como elas se constituíram, constituem-se e se relacionam consigo e com os outros nos espaços escolares. Permitem também a (re)construção da constituição da profissão docente em diferentes tempos e espaços. (Nacarato e Passeggi, 2014, p.291).

Ciente da contribuição das narrativas para constituição do sujeito, bem como a crescente contribuição em pesquisa sobre educação, passamos a considerá-la como instrumento de produção de dados de nosso trabalho, que traz como um dos objetivos específicos compreender como os sujeitos foram se constituindo docentes e discentes na modalidade EAD. De acordo com Brito (2023, p.71), ao abordamos questões relacionadas à trajetória dos professores em pesquisa da Educação, a entrevista narrativa se mostra um instrumento de grande contribuição, pois proporciona ao entrevistado uma situação que o encoraje a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida, do seu contexto social e de sua atuação profissional.

Diante disso, no processo de produção da entrevista, nos apoiamos na organização estrutural de Flick (2004), perspectiva em que a entrevista tem uma abordagem mais ampla do que as pesquisas com questões semiestruturadas, pois permite ao entrevistado falar sobre suas experiências de maneira mais abrangente, selecionando eventos considerados por ele mais relevantes.

De acordo com Flick (2004, p.166), a entrevista narrativa deve ser iniciada com a apresentação de uma questão gerativa que tende a possibilitar ao entrevistado, de forma espontânea, trazer um relato de alguma situação vivenciada por ele. No entanto, caso o pesquisador perceba que a narrativa do sujeito apresenta lacunas, ou seja, os fatos não são relatados com clareza, ele pode sugerir mais uma questão gerativa a fim de contribuir com o processo narrativo e de produção de dados. No entanto, deve-se evitar as interrupções, conforme orientado por Flick (2004, p.111)

No próximo estágio das investigações narrativas, fragmentos de narrativas que ainda não tenham sido executadas ou trechos que não tenham ficado claros são novamente utilizados pelo entrevistador com uma outra pergunta gerativa narrativa[...] (FLICK, 2004, p. 111).

Em continuidade ao processo de produção de dados, optamos pela elaboração de um questionário digital que foi enviado via e-mail para todos os docentes atuantes no curso de Pedagogia EAD. Neste, solicitamos as seguintes informações:

Quadro 5: Questões contempladas no Questionário Digital - Docentes

Questões contempladas no Questionário Digital- Docentes
1.Qual o seu nome? (não será divulgado)
2.Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado (a)? (Codinome)*
3.Em qual modalidade de ensino atua no curso de Pedagogia?
4.Há quanto tempo atua na EAD?
5.Você se sente confortável atuando na EAD? Explique.
6.Como você compreende a interação professor-aluno na EAD?
7.Como você se relaciona com os seus alunos na modalidade EAD? Explique.
8.Para você qual a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem?
9.Você aceita continuar nesta pesquisa, participando de uma Entrevista Narrativa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse primeiro momento, nosso objetivo era obter a aceitação de alguns dos docentes atuantes no curso de Pedagogia em participar da pesquisa, bem como ter acesso a um breve perfil desse profissional, ou seja, tempo de atuação, se atuava apenas na modalidade EAD e qual a visão deles acerca do processo de interação no campus digital.

Dando continuidade ao processo de comunicação junto aos possíveis sujeitos da pesquisa, foi enviado um e-mail em 09 de abril 2024 contendo uma breve contextualização da pesquisa, o Termo Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e o link do questionário digital. Decidimos aguardar uma semana após o envio do e-mail para verificarmos a adesão dos sujeitos, mas fomos surpreendidos com apenas duas respostas, que não atendiam a um dos critérios de inclusão, ou seja, a disponibilidade e interesse em participar de todo o processo de entrevista. A partir disso, realizamos um novo envio do questionário no dia 26 de abril e, nesse momento, recebemos três novas respostas. Compondo o número de cinco respostas no questionário, mais uma foi negativa, ou seja, não aceitava participar da pesquisa.

Como o número de respostas não foi o esperado uma vez que a instituição possuía naquele momento cerca de 12 docentes atuantes no curso de Pedagogia EAD, optamos por seguir com o processo de entrevista com todos que indicaram interesse em participar da pesquisa, passando então de três docentes, conforme pensado no projeto de pesquisa, para quatro.

Chegamos, então, ao primeiro grupo de sujeitos da pesquisa, os docentes. No quadro abaixo apresentamos alguns dados dos depoentes:

Quadro 6: Sujeitos Colaboradores da Pesquisa-Docentes

Codinome	Em qual modalidade de ensino atua no curso de Pedagogia?	Há quanto tempo atua na EAD?	Tempo de Entrevista
Mara	EAD	5 anos	47min.
Júlia	EAD	5 anos	41 min.
Fernanda	EAD Presencial	6 anos	42min
Amanda	EAD Presencial	5 anos	39 min.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos que o tempo de atuação dos docentes na EAD é semelhante, o que remete à intensificação da oferta desta modalidade pela instituição nos últimos anos. Outro ponto de destaque é a atuação em diferentes modalidades por parte de alguns professores, além do sentido de confiança e desenvolvimento durante a atuação na EAD.

Após esse processo inicial de seleção de alguns dos sujeitos, passamos ao agendamento das entrevistas, visando conciliar, quando possível, o horário para realização presencial, mas quando não conseguimos, optamos pela videochamada. Dentro dessa organização, destaco que apenas a entrevista com as participantes Mara e Fernanda foram presenciais. Destaco, ainda, que o intervalo entre as entrevistas foram de 20 a 25 dias, devido à organização da agenda.

A fim de garantir uma boa organização das entrevistas, bem como embasadas na organização proposta por Flick (2004), delimitamos algumas questões norteadoras direcionadas aos professores. Iniciamos retomando o tema da pesquisa juntamente com o objetivo geral e seguimos com os seguintes questionamentos:

- Conte-nos um pouco sobre sua trajetória de formação e como foi a inserção no contexto EAD.
- Iniciando a atuação no EAD, quais foram os maiores desafios?

Dando sequência às entrevistas, pensamos em mais uma questão, essa relacionada de maneira direta à questão norteadora da pesquisa. Passamos então a questionar:

- Como você enxerga o processo de interação entre professor e aluno dentro do ambiente virtual?

Durante a realização das entrevistas com os docentes, também iniciamos as tentativas de contato com os discentes do curso de Pedagogia, mediante a autorização da coordenação do curso e supervisão do Núcleo de Educação a Distância, mas não obtivemos êxito.

Iniciamos o contato com os estudantes, via campus digital, mais precisamente através do Chat (ferramenta de comunicação rápida disponível no campus digital), onde explicamos brevemente o teor da pesquisa e disponibilizamos o link do Formulário Google. Neste, inserimos o TCLE seguido do questionamento de interesse em participar da entrevista e também com algumas questões relacionadas ao perfil do estudante. Aqui é válido sinalizar que a questão 5 “Em qual semestre do curso de Pedagogia você está?” era um dos critérios de inclusão, visto

que optamos por estudantes de diferentes semestres, a fim de verificar alguma diversidade no processo de interação.

Quadro 7 - Questões contempladas no Questionário Digital- Discentes

Questões- Formulário dos Discentes
1.Qual o seu nome? (não será divulgado)
2.Para preservar sua identidade, como gostaria de ser chamado (a)? (Codinome)
3.Em qual tipo de escola você concluiu a educação básica?
4.Há quanto tempo você concluiu o ensino médio?
5.Em qual semestre do curso de Pedagogia você está?
6. Você se sente confortável estudando na EAD? Explique.
7. Como você vê o processo de Interação professor-aluno na EAD?
8. Como você interage com os seus colegas de turma na EAD?
9.Para você qual a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem?
10.Você aceita continuar nesta pesquisa, participando de uma Entrevista Narrativa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira ação foi realizada no dia 09 de abril e recebemos duas assinaturas apenas, do total de 200 alunos matriculados em Pedagogia. Frente a essa situação, aguardamos uma semana para realização de uma nova comunicação. No dia 11 de abril, recebemos mais três novas respostas, mas os estudantes sinalizaram que não teriam interesse em dar continuidade à pesquisa. A partir daí, iniciamos uma nova estratégia de comunicação, agora via e-mail institucional e, mais uma vez, explicamos sobre a pesquisa e disponibilizamos o formulário inicial. O período de espera de resposta foi maior, ultrapassando 30 dias.

Recebemos, então, no dia 20 de maio, mais 5 respostas, entre elas 3 sinalizaram que não teriam interesse em participar da entrevista. Seguimos, então, com dois interessados em dar continuidade no processo de entrevista. No quadro abaixo, seguem os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa:

Quadro 7: Sujeitos Colaboradores da Pesquisa-Discentes

Codiname	Em qual tipo de escola você concluiu a educação básica?	Há quanto tempo você concluiu o ensino médio?	Em qual semestre do curso de Pedagogia você está?
Pam	Pública	18 anos	7º
Rose	Pública	20 anos	6º

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos no quadro que os dois os participantes são estudantes egressos de escola pública. Outro fator significativo é o tempo de conclusão do ensino médio, superior a 15 anos. Também notamos nos breves apontamentos dos sujeitos uma certa satisfação e comodidade no que se refere aos estudos na modalidade EAD.

Dando continuidade ao processo, enviamos um e-mail para agendamento da entrevista narrativa, mas tivemos grande dificuldade em obter respostas dos estudantes, bem como conciliar as agendas. Destaco que assim como para com os docentes, foi disponibilizada duas maneiras de realização da entrevista, ou seja, de maneira remota ou presencial. Sendo assim, ambos entrevistados optaram pela entrevista remota.

Após a realização das entrevistas, seguimos com o procedimento de transcrição, o que segundo Goulart (2013), trata-se da alteração da palavra oral para a palavra escrita, que possibilita uma variação de produção de sentido, a partir da ação leitora.

Como procedimento ético, depois da transcrição, o texto foi enviado aos sujeitos entrevistados, para leitura a fim garantir a fidelidade da fala ou até mesmo a exclusão de algum fato narrado.

Autorizados pelos participantes, partimos à análise discursiva dos textos, observando as convergências e divergências oriundas das falas dos professores, com o objetivo de compreender como eles significam as relações dialógicas que ocorrem no ambiente virtual. Sob a perspectiva bakhtiniana, essas narrativas não apenas refletem experiências, mas também constituem os sujeitos enquanto falantes, uma vez que cada enunciado é carregado de intencionalidade e se forma em interação com outros discursos e contextos sociais. Assim, ao analisar as falas dos professores, é possível identificar como o sujeito se constrói por meio da mediação dialógica, evidenciando suas escolhas discursivas, interpretações e posicionamentos frente às práticas educativas. Essa abordagem permite compreender não apenas o conteúdo das

relações no ambiente virtual, mas também o processo de constituição do sujeito em sua dimensão reflexiva, crítica e interativa.

Compreendendo a relevância das narrativas e a riqueza de informações que elas proporcionam, delimitamos nossa atenção aos trechos relacionados à constituição de estudantes e professores no contexto da Educação a Distância (EAD) em Pedagogia, assim como à forma como os participantes narram o processo de interação nesse ambiente. Nesse momento, identificamos convergências e divergências nas falas dos entrevistados, permitindo compreender diferentes perspectivas sobre as experiências vivenciadas. Com o olhar direcionado para os enunciados, procedemos à análise a partir da perspectiva enunciativa-discursiva, considerando cada fala como uma unidade comunicativa carregada de intencionalidade e situada em um contexto social, aberta à interação com outros discursos.

No capítulo seguinte, avançaremos para a discussão detalhada das convergências e divergências nas falas dos entrevistados, aprofundando a compreensão das diferentes perspectivas sobre as experiências e interações pedagógicas, e evidenciando como tais enunciados revelam os processos de mediação e construção de sentido nesse contexto.

CAPÍTULO 4. UM OLHAR PARA A INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E ALUNOS

Conforme mencionado anteriormente, este capítulo dedica-se à análise das narrativas dos sujeitos, organizada em dois eixos temáticos: 1) a constituição de estudantes e professores no contexto da Educação a Distância (EAD) no curso de Pedagogia; e 2) a forma como os sujeitos enunciam e experienciam os processos de interação no ambiente virtual de aprendizagem. A análise fundamenta-se na perspectiva enunciativo-discursiva, que concebe o enunciado como ato social, sempre situado em contextos históricos, culturais e ideológicos, e marcado pela presença de múltiplas vozes em constante diálogo.

Sob esse enfoque, as narrativas não se configuram como meros relatos individuais, mas como manifestações dialógicas que revelam as posições dos sujeitos frente às relações pedagógicas, sociais e tecnológicas que atravessam a EAD. Cada enunciado é analisado considerando suas implicações ideológicas e interativas, bem como as mediações que orientam a construção do sentido. Nesse processo, estudantes e professores se constituem como sujeitos em interação, negociando significados, desempenhando papéis e transformando continuamente suas práticas educativas.

A perspectiva enunciativo-discursiva permite, ainda, compreender como as vozes dos sujeitos se articulam com outras vozes — de colegas, tutores, professores e da própria instituição — evidenciando o caráter polifônico das interações em EAD. Essa análise possibilita perceber não apenas as dimensões cognitivas e procedimentais da aprendizagem, mas também os aspectos sociais, afetivos e identitários que permeiam a constituição dos sujeitos, mostrando que os enunciados funcionam como espaços de tensão, mediação e construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, a articulação entre os dois eixos temáticos evidencia que estudantes e professores não atuam como agentes isolados, mas em um fluxo dialógico constante, no qual seus enunciados se entrelaçam com múltiplas vozes e contextos. O primeiro eixo permite compreender como as identidades e trajetórias individuais se constroem na Educação a Distância, enquanto o segundo revela como essas construções ganham sentido por meio das interações e negociações discursivas. Juntos, os dois eixos oferecem uma visão integrada da experiência em EAD, evidenciando que a produção de conhecimento, a constituição subjetiva e a dinâmica das relações pedagógicas são inseparáveis e se manifestam através do caráter social, histórico e polifônico dos enunciados, conforme enfatiza a perspectiva enunciativo-discursiva.

4.1- Eixo 1- A constituição de estudantes e professores no contexto da EAD em Pedagogia

Neste capítulo, nos dedicamos à análise dos dados, olhando de forma cuidadosa como os indivíduos narram suas constituições enquanto estudantes e professores da EAD em curso de Pedagogia atendendo aos objetivos específicos: 1) compreender como os estudantes do curso de Pedagogia em EAD foram se constituindo e os motivos que os levaram à escolha do curso e sua modalidade; 2) entender como os professores do curso foram se constituindo como docentes na Educação a Distância. Para as duas análises, é importante destacar que nosso trabalho é pautado na perspectiva discursivo-enunciativa que compreende o enunciado como algo dialógico, “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011 p. 272).

Ao olharmos para as narrativas das professoras participantes, identificamos fatores como o contexto social, o tipo de instituições de ensino e os desafios enfrentados pelas professoras desde o processo de formação na educação básica até a formação superior.

A professora Amanda, por exemplo, nos conta que todo seu processo de escolarização se deu em uma instituição pública, intercalando sua localização em áreas rurais e urbanas. Nas palavras dela, apresentava uma certa defasagem. Outro fator apontado por Amanda foi a questão da escolha pelo curso de Pedagogia, que se deu ainda durante o ensino médio, mas que foi iniciada um ano após a conclusão do ciclo da formação básica devido às questões financeiras da família.

Ao ingressar no ensino superior, a professora afirma que o modelo de oferta do seu curso era diferenciado em relação ao que se tinha em outras instituições, sendo ofertado o curso de Pedagogia em três anos e não em quatro, com uma carga horária diferente.

E aí eu comecei a pedagogia presencialmente em três anos, eu estudei na FESB que é a Fundação de Ensino Superior aqui de Bragança e eles tinham essa opção da gente cursar a licenciatura em três anos. Então, ao invés de quatro, a gente percebe em três mas a gente entrava 6:20 e saía 10:40, né? Era um longo período noturno e a gente tinha aula de sábado. Tudo isso para concluir a licenciatura em três anos aí. Eu me formei em 2014.¹⁷

Dando continuidade à narrativa, Amanda destaca que, ainda cursando o ensino superior, já se identificava com a educação infantil, modalidade que seria, futuramente, seu

¹⁷ As citações obtidas das entrevistas serão grafadas em itálico para diferenciar das citações que constituem o referencial teórico.

início de carreira docente, primeiramente, como estagiária e substituta, e depois como professora efetiva em uma cidade vizinha. Amanda narra que esse início foi um grande desafio, a inserção em uma sala de aula e também a questão da mobilidade. Nesse momento, surge um novo questionamento acerca do seu processo formativo e a iniciativa quanto à formação continuada:

E aí me bateu um desespero porque eu sentia que eu não tinha subsídio para aquelas crianças. E aí eu fui correr atrás de fazer especialização, aí fiz minha especialização em alfabetização e letramento inicialmente e depois em educação infantil. Eu trabalhei em Pinhalzinho por 3 anos, trabalhei. Dois anos na educação infantil mesmo na última etapa e um ano.

Após essa vivência, Amanda nos conta que se distancia da área pedagógica, mas especificamente da sala de aula, pois recebe a proposta de adentrar ao mundo do ensino superior, mas ainda não como docente. No entanto, ela considera que estar nesse ambiente lhe trouxe oportunidade de ingressar como docente na EAD.

E eu entrei na sala dos professores. Era auxiliar de coordenação. É o nome do cargo. Trabalhava lá na sala dos professores no controle de ponto a sua organização que tem várias coisas.- E fiquei lá na sala dos professores por dois anos. E aí querendo sempre voltar para escola querendo voltar para o ensino já tinha terminado as especializações. E aí apareceu. No finalzinho de 2018 estava tendo contratação para atuar na educação a distância, e eu me inscrevi para o processo seletivo da tutoria e deu certo foi contratada. E aí sim. Então, eu passei a trabalhar no ensino superior de uma forma mais direta. Aí sim eu precisava da minha formação para trabalhar na universidade.

Agora já atuando no ensino superior de forma mais direta, Amanda descreve sua atuação como tutora online e, posteriormente, como docente.

Na tutoria não necessariamente você é professor [...] a gente faz um trabalho operacional mesmo de atender os estudantes com suas dúvidas, realizamos correção das atividades, que não somos nós que fazemos, e sim os professores. Acho que a relação do estudante com as pessoas envolvidas na EAD é muito maior do que com o docente diretamente. Mas eu tenho ciência que a minha atuação como docente é diferente[...]. A figura do docente tem uma relação direta com o estudante por quatro semana e acaba ali.

Diante da fala da profa. Amanda, notamos que existe uma diferença na atuação dos atores pedagógicos, mesmo quando estes atuam nas duas funções. A distinção clara entre o papel do tutor e o do professor no contexto da EAD, se aproxima da concepção de Tardif (2002) referente ao trabalho docente, pois para o autor este é composto por saberes plurais,

provenientes não apenas da formação acadêmica, mas também da experiência prática e das interações no ambiente escolar. Nesse caso, ele considera que

o saber dos professores é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014, p. 36).

Ao afirmar que a tutoria é um trabalho mais “operacional”, voltado ao atendimento de dúvidas e correção de atividades elaboradas por outros, Amanda evidencia que no modelo de EAD em que está inserida, há uma separação entre a função de concepção pedagógica, a qual é associada ao professor e a função de acompanhamento, que é associada ao tutor. A fala também aponta para certa fragilidade no vínculo prolongado com o estudante, já que a “relação direta” com o professor se limita a um período de quatro semanas, o que pode reduzir o potencial de construção de um conhecimento mais situado e relacional.

Sob a perspectiva adotada nesse trabalho, o enunciado de Amanda revela-se como um espaço de encontro de vozes distintas que se articulam e tensionam no interior da experiência da Educação a Distância. O sujeito que fala constrói sua identidade discursiva a partir da delimitação entre o papel do tutor e o do professor, evidenciando que “*na tutoria não necessariamente você é professor*”, mas alguém que exerce um trabalho operacional voltado ao atendimento das dúvidas, correção de atividades e acompanhamento cotidiano do estudante. Nesse processo, ressoam, de forma dialógica, ao menos três vozes: a voz pessoal do enunciador, marcada pela vivência concreta no contexto da EAD; a voz institucional, que prescreve funções e separa responsabilidades; e a voz do próprio estudante, inferida pelo enunciador ao afirmar que a relação discente é mais intensa com a equipe de tutoria do que com o docente formal.

Conforme Bakhtin (2011), todo enunciado é situado, responsivo e atravessado por outros discursos, sendo produzido em resposta a concepções prévias (neste caso, a ideia tradicional de docência presencial) e antecipando réplicas possíveis, como questionamentos sobre a centralidade do tutor no processo formativo. A oposição entre “docente” e “tutor” não se apresenta apenas de forma descritiva, mas também valorativa, ao indicar que a atuação do professor junto ao estudante limita-se a um ciclo breve de aproximadamente quatro semanas. Nesse contexto, o docente assume responsabilidades restritas à elaboração de algumas atividades avaliativas e à condução dos encontros síncronos, enquanto todo o processo de comunicação sobre o andamento das atividades e a correção das mesmas fica sob a responsabilidade do tutor online. Diante disso, Amanda sugere implicitamente a relevância contínua da tutoria para a manutenção do vínculo pedagógico, evidenciando que, na EAD, o

acompanhamento direto do estudante não se restringe à presença do docente. Diferentemente da atuação presencial tradicional, na qual o professor desempenha papel central na mediação do aprendizado e no acompanhamento contínuo, a tutoria online assume funções estratégicas de interlocução, orientação e mediação das atividades, garantindo a continuidade do processo formativo. Assim, o discurso expõe um diálogo de sentidos sobre “quem ensina” e “quem acompanha”, revelando como essas funções se distribuem e se articulam na configuração da EAD. Essa distinção reforça a compreensão bakhtiniana de que a linguagem é sempre interação social e campo de negociação de significados, mostrando que a constituição dos sujeitos, tanto docentes quanto estudantes, se dá no entrelaçamento de múltiplas vozes, papéis e contextos, e não em ações isoladas.

Trilhando uma trajetória semelhante à da participante Amanda, nos deparamos com as vivências da profa. Fernanda, que inicia sua narrativa compartilhando o tempo de docência, sendo esse no momento da entrevista de 36 anos.

Fernanda inicia seu relato compartilhando que sempre pensou em ser professora e que começou a trilhar a jornada no ano de 1990 quando concluiu o magistério. A professora começou a atuar como substituta em uma escola próxima a sua casa, cuja direção conhecia sua família e sabia de sua formação inicial.

Dando continuidade à sua trajetória, Fernanda relata que realizou uma “prova” para atuar como estagiária, na qual passou e começou a atuar em uma nova escola. Esta era localizada em um bairro da periferia. Ainda nesta unidade escolar, a professora vivencia uma nova mudança, pois a escola passa ser espécie de “polo” das escolas da zona rural. Na ocasião, Fernanda, como sendo a mais jovem contratada, foi direcionada para uma das unidades rurais, sendo uma das mais distantes, mas o trajeto era feito com outras colegas, as quais ficavam antes dela.

Fernanda compartilha várias mudanças em sua trajetória como professora, pois atuava em duas unidades, sendo uma pertencente ao município de Bragança Paulista, no qual residia, e outra no município vizinho. No entanto, devido à perda do pai e municipalização das escolas em que atuava, a professora teve que escolher em qual unidade permaneceria. Na ocasião, optou pela escola mais próxima, pois seria apenas ela e sua mãe.

Seguida desta escolha, Fernanda inicia uma nova graduação passando a trabalhar meio período e estudando à noite.

No ano de 1998, Fernanda faz uma nova escolha para sua carreira, pois até o momento tinha atuado na educação infantil, e logo iniciou sua trajetória no ensino fundamental I, que de acordo com ela, sempre foi sua predileção:

Eu gosto mesmo de adolescente, aquela fase que ninguém gosta, quinto ano, que briga, que tá perdido na sala, que professor de sexto, por exemplo, não gosta, sabe? Que tá saindo do quinto. Essa faixa etária é a que eu gosto.

Além do ensino fundamental, a participante afirma que também atuou na EJA e na APAE, momento esse em que iniciou seus estudos sobre educação especial, seguida da formação em Pedagogia. Esta última foi iniciada em 2009 através do programa de incentivo da prefeitura de Bragança Paulista para funcionários. Após 3 anos cursando Pedagogia e com uma trajetória na educação especial, mais precisamente com alunos surdos, Fernanda é requisitada pela universidade para acompanhar um aluno surdo do curso de Pedagogia.

Fernanda relembra que havia participado de um processo seletivo direcionado à educação especial no ano de 2002, mas devido a um momento conturbado decidiu desistir.

[...] mas eu estava num período muito... Isso aí, em 2002, estava num período muito conturbado, crise de ansiedade, acabei desistindo, uma outra professora sumiu [...]

Dando continuidade ao seu relato, a professora afirma que, após o aluno acompanhado por ela se formar, ela permanece atuando com estudantes com deficiências matriculados em diferentes cursos. E, nesta ocasião, recebe o convite para atuar com libras na EAD, sendo esse momento em que a universidade está intensificando suas ações nessa modalidade. É válido destacar que quando questionada sobre sua trajetória, Fernanda concentra apenas em sua formação superior.

Conhecendo as demais participantes, nos deparamos com duas novas realidades, da professora Júlia e Mara.

Julia inicia seu relato trazendo informações sobre formação de seus pais, os quais possuem formação superior e “entendem que o estudo é importante”. Outro ponto reforçado pela professora é a questão do tipo de educação desfrutada por ela, que foi o ensino privado.

[...]e eu e o meu irmão mais velho, ele três anos mais velho do que eu, tivemos a oportunidade de... eu entendo como oportunidade sim e acho muito legítimo e gosto de falar disso, não tenho vergonha e nem me sinto culpada de dizer que nós tivemos a oportunidade de estudar no ensino privado, em colégios muito bons.

Partindo desse lugar, a professora compartilha lembranças de sua fase escolar como o brincar, cheiro de massinha e até a prática de atividades esportivas, que, segundo ela, influenciaram sua escolha futura de formação, Educação Física.

Julia, diferentemente da Amanda, finaliza o ensino médio e ingressa no ensino superior. Inicia pela licenciatura em Educação Física e seguindo com a complementação no bacharelado, especialização e mestrado. É importante mencionar que todo esse processo foi vivenciado em instituições públicas, que de acordo com a participante, é marcado por “impactos”.

[...]então esse processo de formação tem esses impactos, essa questão de uma escola confessional até o ensino médio, o primeiro colégio também era confessional, era marista, e depois no ensino superior eu me deparo com a Universidade Pública e a diversidade de pessoas que lá foram morar. Eu também saí de casa com 18 anos, então aí eu estava morando em República, compartilhava a minha casa com as quatro meninas, então a gente lavava, cozinava, passava, cuidava da vida e estudava e pesquisava, e trabalhava com recreação no final de semana. A recreação também me mostrou bastante a importância de reconhecer e observar as pessoas, que é a hora que chega um hóspede, você observa e você sabe o tipo de interação que você pode vir a ter com ele, que ponto essa interação é favorável a você no seu trabalho ou não, então aprendi muito sobre gente, e muitas vezes alguns trabalhos voluntários com a escola e com a universidade, a gente trabalhava com recreação em dias voluntários, sem ser para os agenciadores de recreadores.[...]

Após esse processo de formação, Julia presta um concurso para trabalhar na universidade no ano de 2005. Esse momento é marcado por outros eventos como o casamento e mudança de cidade, além das experiências com a educação infantil, o que de acordo com a professora

[..] trouxe uma visão bem ampla e diferente da educação básica, pública e da responsabilidade que o Estado tem de fazer algo de qualidade, pelo menos na educação, pensando que os demais direitos sociais, o trabalho digno, de maneira justa, fica a dever, a mobilidade fica a dever, às justiça sociais ainda são grandes [...]

Quanto a sua inserção na EAD, Julia compartilha que iniciou sua atuação no período em que a universidade estava redesenhando a oferta de cursos nessa modalidade, o que ela achou “interessante”. Nesta ocasião, a professora é convidada a atuar como docente na EAD e também coordenar o curso de educação física, mas opta por recusar o convite. A recusa foi decidida a partir de suas reflexões acerca de suas experiências como coordenadora do curso presencial que poderia ser um fator limitador para sua atuação como coordenadora na EAD. No entanto, inicia sua jornada como docente no curso EAD.

Sobre a trajetória de Mara, nos deparamos com uma realidade bem diferente das demais participantes, visto que ela é natural de uma região onde o estudo é marcado pela dificuldade de mobilidade.

[...] Eu estudei. eu sou de Brevis. Na verdade eu nasci em Belém eu fui para Brevis porque meus pais moravam lá minha mãe mora lá até hoje. Brevis é uma cidade no interior do Marajó. são 12 horas de barco da capital Belém até lá.[...]

Mara também compartilha a escolaridade de seus pais. O seu pai tem a quarta série e sua mãe ensino superior, que foi realizado na modalidade EAD. Outro fator sinalizado pela participante, nessa trajetória, foi o acesso limitado à cultura, à informação e até internet.

A professora também expõe a diferença na qualidade de ensino ofertado nas instituições públicas e privadas das diferentes regiões, fatores esses que foram um desafio para ela e sua escolarização.

A diferença de uma escola pública para uma escola particular, não sei mas para mim foi muito difícil foi mais um desafio porque eu olhava para o lado todo mundo ficava nossa, eu sei tudo eu já sei tudo e eu olhava e falava gente, eu não sei nada o que está acontecendo comigo.

[...] a capital é uma realidade diferente tem mais acesso cultura, educação e tudo mais e consequentemente não sei se por conta de ser uma escola particular lá, a educação era muito diferente, era muito boa os professores eram sensacionais. eu admirava pra caramba todos os meus professores, não que no ensino fundamental não tinha referência, porque tenho. tinha muito conteúdo, era muita informação, era muita coisa, era muito diferente de Brevis que parecia que a gente estudava um assunto o mês inteiro, lá em Belém a gente estudava 10 assuntos em um mês. Então isso era mais ou menos o que eu tinha de proporção do que eu conseguia entender de quantidades de conhecimento, ali que iam colocando na minha cabeça ou melhor que iam tentando colocar na minha cabeça, porque nem tudo vinha e olha o que eu tentava.

Quanto à inserção ao ensino superior, Mara relata que se interessou, inicialmente, pela Pedagogia Hospitalar, pois “queria conhecer o que ninguém conhecia, além da escola.” Tal motivação a difere de todas as outras participantes, que se identificavam diretamente com a educação escolar.

Outro ponto interessante no relato do participante é a sequência da sua formação, que foi iniciada com a graduação em Pedagogia e, seguida pelo mestrado, ambos marcados pelo interesse na Pedagogia Hospitalar e também pela ausência da experiência, exceto pelo estágio.

E aí eu fiz pedagogia por conta da pedagogia hospitalar, no final do semestre, no final do curso, eu fiz o estágio e um ambiente não escolar, no hospital, lá em Belém, na Santa Casa. Escrevi sobre o assunto no meu TCC, eu continuei falando sobre isso também no mestrado. Ai quando eu terminei o mestrado, eu fiquei tipo, gente, e agora o que eu vou fazer da minha vida? Ou eu vou para o doutorado ou eu vou trabalhar, colocar a mão na massa, né, operacionalizar ação. Naquele momento, eu senti a necessidade de ter experiência prática,

porque eu fiz a graduação depois eu fiz o mestrado, sempre foi muito acadêmico, sempre foi muita leitura, sempre foi muito teórico.

Sentindo a necessidade de ter a experiência na área da educação, mas não se interessando pela educação básica, Mara iniciou sua trajetória diretamente no ensino superior, possibilitada por sua formação acadêmica.

[...] na verdade eu fui por eliminação, eu sempre percebi que educação infantil não era a minha cara então eu já sabia que educação infantil não era algo que eu tinha em relação, que eu tinha interação. E aí eu fui e falei, gente, eu gosto muito do ensino superior, até porque foi o que eu tinha vivenciado, graduação, mestrado e tudo mais, eu gosto muito dessa dinâmica desse universo da educação superior. E aí, como eu já tinha mestrado, abriu possibilidades de eu entrar nesse universo.

Adentrando ao universo do ensino superior, a participante relata que sua atuação foi iniciada na modalidade EAD para implantação do curso de Pedagogia e, posteriormente, como tutora presencial. Para ambas as funções, a professora afirma não ter tido nenhuma capacitação, o que tornou ambas experiências desafiadoras. Embora, Mara tenha vivenciado experiências na construção de vários documentos organizadores dos cursos EAD, ela ainda não havia atuado como docente. Tal experiência foi vivenciada recentemente na universidade em que a pesquisa está sendo realizada.

Como docente na EAD eu comecei a atuar aqui na universidade. Tu acredita? Porque eu sempre ficava muito na coordenação. E lá a gente não tinha docente, a gente tinha docente tutor.

Além dos relatos das professoras, o trabalho visa conhecer a trajetória dos discentes até a escolha do curso de Pedagogia EAD.

Direcionando nosso olhar para a trajetória dos estudantes, nos deparamos com realidades sociais, desafios e motivações diferentes para escolha do curso de Pedagogia.

A estudante Pam inicia sua narrativa compartilhando que sua jornada inicial de estudo, ou seja, os anos iniciais foram “normais e tranquilos”. Já quando relembra a etapa do ensino médio, ela não traz grandes detalhes, mas logo menciona a realização do curso Magistério. Com isso, notamos como Pam se aproxima da Pedagogia. Este processo de aproximação dialoga com que Bakhtin defende como responsividade, pois o sujeito está em constante diálogo com o mundo. Ele responde, interpreta e se posiciona frente aos discursos que o cercam se construindo nessa resposta. (Bakhtin, 2011, p.271).

Estudei aqui nas escolas municipais, estaduais, fiz os anos iniciais aqui por aqui mesmo, tranquilo, foram normais, tudo tranquilo, os anos iniciais.

Quando eu terminei o oitavo ano, ainda não tinha o nono, né. Eu fui para o ensino médio. Eu fiz um curso com especialização no magistério, né? Fiz quatro anos, tudo bonitinho. E aí depois, aí a gente vai se apaixonando, né? Porque no magistério, na escola, a gente já vai se apaixonando. Quem gosta, fica. Quem não gosta, pula fora.

Dentro desse contexto da constituição do sujeito, podemos destacar os desafios presentes na jornada de formação, bem como a questão social e econômica enfrentada pela participante Pam, que nos revela em sua narrativa que a inserção no ensino superior só se deu por meio das políticas públicas, dado o processo de democratização evidenciado pela modalidade Ead e também pela oferta de bolsas de estudo adotada pela universidade em questão.

E aí fui me apaixonando, tudo bonitinho, certinho, no fim. Aí depois eu casei, saí, finalizei, em vez de fazer a faculdade, falei, ah, não, fui casar e tal, dei uma volta por aí, sempre trabalhando em creche, como auxiliar, até que um dia eu falei, ah, não, chega, agora eu vou terminar meus estudos e vou, quero trabalhar como professora mesmo, né? E aí foi quando eu resolvi, procurei aqui na Universidade de São Francisco, Fui lá, fiz uma prova, ganhei uma bolsa de 60%, me deram uma oportunidade, e estou aqui estudando EAD, acho ótimo a faculdade EAD.

Se não fosse essa facilidade EAD, talvez eu não teria voltado, porque eu tenho um filho autista de 17 anos e tenho um bebê de 3 anos. Vai fazer 3 anos em dezembro. Na verdade, hoje ele está fazendo 2 anos e 6 meses. Então, se não fosse o EAD, muito provavelmente eu não teria voltado a estudar, provavelmente estaria trabalhando como auxiliar, mas graças a Deus ia ao EAD, se Deus quiser, em dezembro eu me formo.

Diante de tais afirmativas, podemos notar o diálogo da percepção da estudante com o que defende o MEC com relação à Educação a Distância no Brasil, pois de forma informal a fala da participante reforça que tal modalidade colabora com a ampliação de acesso ao ensino superior, conforme o Decreto nº 12.456/2025:

Art. 3º - A Política de Educação Superior na modalidade a distância tem como princípios a democratização do acesso, a garantia da permanência e da aprendizagem de qualidade, e o fortalecimento da cidadania. (Brasil, 2025)

Em concordância com a questão da possibilidade de continuar os estudos através da EAD, também encontramos na narrativa da estudante Rose, que reforça a ideia de que o ensino superior era algo inatingível, mas tornou-se possível por meio da educação a distância.

Naquela época era muito difícil, a gente só estudava quem tinha muito dinheiro. Na faculdade era cara, tinha São Francisco, São Francisco era bem cara, não tinha o tanto de opção que tem hoje, e por isso eu fui protelando.

Tanto a fala de Pam como de Rose evidenciam que a Educação a Distância atua como um dispositivo de inclusão social, possibilitando que sujeitos historicamente marginalizados no sistema educacional como mães, cuidadores e trabalhadores possam retomar sua formação acadêmica. As falas “se não fosse o EAD, muito provavelmente eu não teria voltado a estudar” e “Naquela época era muito difícil, a gente só estudava quem tinha muito dinheiro.” ilustram exatamente essa possibilidade de reorganização da vida pessoal e acadêmica, reafirmando o valor da flexibilidade como um eixo central da modalidade. Tais reflexões dialogam com que afirma Moran (2013)

A educação a distância permite construir percursos personalizados de aprendizagem, respeitando o ritmo, as condições e as necessidades de cada um. (Moran, 2013, p.14).

Embora as estudantes compartilhem da mesma visão acerca da viabilização do acesso ao ensino superior através da educação a distância, elas divergem no que diz respeito à formação na educação básica. Diferente de Pam, Rose não conclui o ensino médio de maneira regular, mas ingressou no Curso Técnico em Contabilidade ofertado de maneira profissionalizante no ensino médio. Mas, Rose também nos relata ter tido interesse no Magistério, incentivado pelas irmãs. No entanto, o ingresso nesse curso não se concluiu em virtude das dificuldades de conciliar a vida pessoal e os estudos.

E acabei que falei, vou fazer magistério. Até comecei a fazer o magistério na época. Minha irmã é professora, né? Minha irmã mais velha é professora. E ela me incentivou, tudo! Só que daí eu cheguei lá e eles não me fizeram uma grade legal. Eu tinha dia que eu tinha que fazer...a última aula à noite. E daí, para você que trabalhava cedo, acabei desistindo do magistério.

Com isso, podemos ressaltar que constituição do sujeito não é um fato que ocorre de forma isolada ou apenas pelo seu interior, mas através do diálogo, moldado nas relações sociais, na linguagem, nas ideologias e nas práticas discursivas de seu tempo.

Outra característica encontrada na narrativa de Rose sinaliza o inacabamento do ser humano defendido por Bakhtin, pois, de acordo com o filósofo, o ser humano está em constante desenvolvimento, sempre em diálogo com o mundo e com outras consciências. Ninguém se forma sozinho, mas somos constituídos nas relações e nunca estamos totalmente prontos ou

fixos. Essa percepção da necessidade das relações sociais para a obtenção da completude humana e até mesmo na aprendizagem fica visível no trecho em que a estudante indica a necessidade do outro no seu processo formativo.

Hoje eu vejo que eu poderia ter me esforçado mais para ter feito uma faculdade na idade certa. O que eu acho que seja a idade certa, não que agora não seja, não é isso. Porque eu acho assim, nunca é tarde. Nunca é tarde para a gente ter o conhecimento, para a gente adquirir. E a única coisa que nunca tiram da gente é o conhecimento. Então, sempre seja disposta e aberta a aprender. E aprender assim, de forma que não o seu seja o correto. Que você saiba ouvir o outro também. Então, para mim, é isso. Essa foi a minha trajetória. A gente vive muitas coisas.

Continuando a narrativa sobre sua trajetória até a escolha do curso de Pedagogia, Rose sinaliza, em dado momento, o quanto foi influenciada pelas filhas a retornar aos estudos. Este movimento reforça o que Bakhtin diz acerca da não autonomia da linguagem, visto que ela é constituída de múltiplas vozes, pois quando falamos incorporamos o discurso do outro, mesmo sem perceber. Essas vozes coexistem e influenciam umas às outras.

*Minhas filhas sempre falaram, mãe, vamos fazer uma faculdade? Mãe, vamos fazer uma faculdade? E eu só tinha técnico. Eu falei, vamos, vamos fazer uma faculdade. E daí, vamos optar por quê? Duas coisas que eu gosto. Eu gosto de artes e eu gosto de gastronomia. Gastronomia, eu falei, não vou fazer, porque eu estou cansada do fogão. **Então, vamos fazer uma pedagogia para...Depois eu fazer uma pós em artes**, que é isso que eu gosto. E aqui, cá estou. E assim, contribuições.*

Notamos, ainda neste trecho, uma divergência presente quanto a escolha do curso de Pedagogia entre as participantes. Enquanto Pam deixa claro em seus relatos a certeza da área que pretende seguir, Rose indica que optou pelo curso como uma “ponte” para seu real desejo. O relato de Rose ilustra como as escolhas formativas estão profundamente enraizadas nas interações sociais e nas vivências pessoais. Sob a perspectiva de Volóchinov (2018), a fala do estudante não é um ato isolado, mas um enunciado produzido em resposta a outros discursos, neste caso, as constantes falas das filhas incentivando-a na entrada para a faculdade. Essa dimensão responsiva evidencia que cada decisão está imersa em um diálogo contínuo com vozes sociais significativas. A opção pela Pedagogia, vinculada ao projeto futuro de curso de pós-graduação em Arte, revela como uma trajetória formativa se desenvolve na articulação entre desejos individuais, experiências profissionais anteriores e condicionantes contextuais. Assim, a narrativa demonstra que a constituição do sujeito estudante na EAD é atravessada por múltiplos fatores, que vão além de motivações acadêmicas imediatas e incluem elementos

afetivos, familiares e identitários, reafirmando a concepção de que o sentido emerge da interação entre experiência e contexto social.

4.2 – Eixo 2 - Como os sujeitos narram o processo de interação na EAD em que estão inseridos.

Compreendendo a definição de interação de acordo com a teoria bakhtiniana como intercâmbio verbal vivenciado entre os homens, entendemos, nesse trabalho, que não existe enunciação sem interação social. O enunciado, para Bakhtin e seu Círculo, é de natureza social e todo e qualquer signo é ideológico, de forma que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante” (Volóchinov, 2021, p. 18). Buscamos, neste eixo, identificar como os participantes narram o processo de interação existente na educação a distância em que estão inseridos.

Para termos uma prévia da maneira como tais sujeitos entendem a interação, propusemos juntamente com as questões direcionadas ao perfil dos participantes, questionamentos direcionados ao processo de interação vivenciado por eles no ambiente virtual. Ressalto que ambos os questionamentos foram encaminhados via formulário *google*, conforme compartilhado na metodologia.

Iniciando com a percepção dos docentes, disponibilizamos as seguintes perguntas:

- Como você vê o processo de Interação professor-aluno na EAD?
- Como você se relaciona com os seus alunos na modalidade EAD? Explique.
- Para você qual a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem?

Para o primeiro questionamento, encontramos convergências e divergências no que diz respeito a interação entre os participantes. Esses diferentes olhares coincidem com o que Bakhtin denomina como heteroglossia ou plurilinguismo. Para o autor, os discursos se apresentam de forma diferente, pois refletem diferentes posições sociais, ideológicas e contextos históricos. Para ele, a linguagem nunca é neutra, visto que cada fala carrega valores, intenções e visões de mundo (Bakhtin, 2011).

Diante disso, as entrevistadas Mara e Júlia sinalizam que existem diferentes formas de interagir dentro do ambiente virtual em que estão inseridas,

***Mara:** E quando eles interagem, seja por chat ou por áudio, durante os encontros, ...Atualmente o meu relacionamento é no encontro com o docente, ou seja, no encontro síncrono.*

Julia: *Compreendo que há 2 pontos importantes para tratar do processo de "interação", os momentos síncronos e assíncronos.*

Em contrariedade a falas das depoentes analisadas inicialmente, nos deparamos com a exposição das fragilidades e deficiência do processo de comunicação apontadas pelas entrevistadas, Fernanda e Amanda, como nos mostra os trechos a seguir.:

Fernanda: *“Um processo que poderia ser melhor.”.*

Amanda: *“Precário, na EAD da instituição que trabalho o estudante só tem acesso direto ao Docente nos encontros síncronos via meet, a troca de mensagens e e-mails acontece apenas com a Tutoria, portanto quando há, há pouca interação entre docente/aluno.”.*

Notamos que, para Fernanda, a interação é entendida apenas como a comunicação face a face visto que no desenho da EAD em que ela e as demais entrevistadas estão inseridas, o docente (papel exercido por elas) tem esse momento apenas quatro vezes ao mês. Já quanto à percepção da Amanda sobre a interação, percebemos a compreensão das diferentes formas de comunicação como um processo interativo, mas essas não são vivenciadas pela docente/aluno, fortalecendo a ideia de que a interação só ocorre face a face entre esses dois atores pedagógicos.

Diante do compartilhamento das participantes, é válido reforçar que, para a perspectiva enunciativa-discursiva adotada nesta pesquisa, a interação é um processo que ocorre através da produção de enunciados que respondem a outros enunciados, sendo esses face a face ou não. Partindo para o segundo questionamento - Como você se relaciona com os seus alunos na modalidade EAD? Explique. Nas respostas, nos deparamos novamente com a ideia de que a “relação” docente e aluno ocorre apenas no momento síncrono, desconsiderando as demais formas de relacionamento. Nas falas de Mara e Julia, isso ocorre de forma explícita, e na da Fernanda, implícita, pois essa utiliza da forma como atua nos encontros para indicar sua relação com os estudantes.

Mara: *Atualmente o meu relacionamento é no encontro com o docente, ou seja, no encontro síncrono.*

Julia: *SINCRONAMENTE, me relaciono por meios dos recursos digitais(meet/jamboard/enquetes/documentos compartilhados).*

Fernanda: *Procuro ser a mais acolhedora possível, interagir com todos, estar atenta às questões trazidas por eles.*

Já para Amanda, a relação é diferente, visto que ela atua em um componente curricular com organização distinta dos demais. Outro fator destacado pela participante é o conhecimento

da ferramenta AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), o que possibilita outras formas de interação. Para Bakhtin, todo enunciado, sendo este fala, texto ou pensamento, está em diálogo com outros enunciados, propiciando uma relação dialógica. Portanto, para Amanda, essas relações ocorrem através das diferentes formas de comunicação utilizadas por ela para acessar os estudantes.

Amanda: *Atuo em um componente diferenciado e acompanho os estudantes durante o semestre, portanto criamos um laço mais próximo. Por também atuar como tutora, essa relação fica ainda mais próxima pois conheço as ferramentas do AVA e as utilizo para interagir com os estudantes.*

Dando continuidade à sondagem sobre a concepção da interação pelos participantes, fizemos a seguinte pergunta: “Para você, qual a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem?”.

Diante desse questionamento, os sujeitos concordam que a interação é um fator importante independente do modelo de ensino em que o estudante está inserido. Tal pensamento dialoga com as ideias de Bakhtin ao afirmar que o “objeto das ciências humanas é um ser expressivo e falante [...] que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011 p. 395).

Mara: *“Acredito que o processo de ensino-aprendizagem vai acontecer se o estudante encontrar identidade/conexão com o docente ou sentido/significado para o conteúdo que está sendo abordado.”*

Júlia: *“... melhorando a orientação/esclarecimento preservando o rigor sobre as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas para que haja uma formação profissional/humana adequada.”*

Fernanda: *“E a base na EAD, pois temos estudantes que ficaram anos sem estudar e é necessário criar vínculo.”*

Amanda: *“Indispensável, partindo do pressuposto que o ser humano se desenvolve na interação com o outro não consigo imaginar uma educação que exclua a interatividade, inclusive critico fortemente os modelos educacionais que excluem a interação entre os pares.”.*

Seguimos com os mesmos questionamentos para com as estudantes, as quais sinalizam certo protagonismo no que diz respeito à educação a distância. Para Pam, o processo de interação se dá de forma tranquila, uma vez que ela não dialoga muito com o docente, exceto quando tem alguma dúvida referente ao andamento das atividades. No entanto, é válido retomar a organização da EAD em que ela está inserida, pois o responsável pela comunicação e esclarecimento de dúvidas não é o docente, e sim o tutor online. Tal afirmativa converge com a narrativa da professora Amanda, conforme nos mostra os trechos:

Pam: *Muito tranquilo, sempre temos resposta quando buscamos os professores.*

Amanda: *Eu classifico como uma interação de necessidade. O estudante me procura ali enquanto docente para atender as necessidades dele.*

Já para Rose, o professor exerce um papel importante nesse processo independente da modalidade de ensino

Rose: *Acredito que em qualquer que seja a modalidade, o papel do professor é crucial, e na modalidade EAD não seria diferente, ele funciona como um mediador e facilitador e mantém o foco na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades do aluno.*

Após essa breve sondagem sobre como os sujeitos entendem a interação dentro da modalidade EAD, visto que até esse momento os participantes estavam respondendo a um questionário, o que para Flick (2004) pode limitar a compreensão de significados, experiências e contextos sociais. Sendo assim, buscando acessar os conhecimentos baseados em experiências, passamos para a análise das entrevistas narrativas, que segundo Nacarato e Passegi (2014) trazem os significados que atribuímos ao mundo vivido e a relação entre esse mundo e a interpretação que dele fazemos, entre a experiência humana e o ato de narrar, bem como entre a história individual e a história coletiva.

Nesse momento, é importante destacar que as falas referentes à interação não surgiram de forma espontânea nas narrativas dos sujeitos, visto que inicialmente eles foram convidados a comentar sobre seu processo de formação e ingresso na Educação a Distância, bem como os desafios enfrentados nessa nova modalidade. Sendo assim, após a explanação sobre seu processo formativo, seguimos com mais uma das questões pensadas no roteiro, sendo: Como você enxerga o processo de interação entre professor e aluno dentro do ambiente virtual?

O processo de interação no ambiente virtual, foco deste capítulo, nas narrativas das participantes, parece ser um conceito bastante polissêmico conforme apresentaremos. Na fala de Amanda, por exemplo, a interação apresenta diferentes significações:

A gente estabelece essa relação estritamente por mensagem, eu ainda tô dentro de um outro contexto na educação a distância é o processo de acolhida. Então, eu acabo atendendo muito estudante via meet. Mas, é tudo estritamente por mensagem, via e-mail ou pela sala virtual, na própria devolutiva das atividades. [...] Acho que a relação do estudante com as pessoas envolvidas na EAD é muito maior do que com o docente diretamente. Eu tinha esquecido desse pedaço docente. Me desculpa! Esquecendo um pouquinho essa figura de tutor. Só a figura do docente é uma relação direta por quatro semanas e acaba ali. O tutor e o estudante não têm acesso a uma

caixa de mensagens para conversar com o docente dentro do ambiente virtual. O estudante tem acesso direto ao tutor e quando precisa o tutor média essa relação. Então, o tutor responde as mensagens. Eu classifico como uma interação de necessidade. O estudante me procura ali enquanto docente para atender as necessidades dele.

Para Amanda, a interação, nos cursos a distância, acontece via mensagem escrita (o que é possibilitado pelo espaço virtual), mas por ela assumir o papel de quem gerencia a acolhida dos estudantes, essa interação também ocorre via *google meet*. Os diferentes papéis assumidos levam Amanda a acreditar que o processo de interação no ambiente virtual é maior do que na presencialidade. Isso se dá pela professora crer que o estudante da modalidade a distância tem a oportunidade de entrar em contato a qualquer momento com os atores pedagógicos utilizando o recurso tecnológico que o respalda.

Todavia, observamos que logo após esse esclarecimento, a participante pede desculpas e afirma que necessita esquecer o papel do tutor e centrar-se no papel do professor. Essa oposição marca uma nova significação para a palavra interação ao enunciar que “*a figura do docente é uma relação direta por quatro semanas e acaba ali*”. Isto é, o conceito de interação com o docente, na perspectiva de Amanda, modifica-se quando ela observa o papel que assume como professora, uma vez que o professor, na modalidade a distância, interage com os estudantes durante 1 hora aula, 1 vez por semana, via *google meet*, durante 4 semanas, tempo de duração de cada módulo de cada componente curricular, à exceção dos estágios e Trabalho de Conclusão de Curso. Nesse aspecto, o estudante só interage com o professor durante as aulas síncronas. Percebemos na narrativa de Amanda que o conceito de interação adquire uma nova significação o que traz indícios que, dependendo da posição que assumem os sujeitos do discurso, de suas vivências, a interação é concebida de um modo. Dessa forma, conforme diz Volóchinov (2017, p. 216),

o centro organizador de cada enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo. [...] o enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista de seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação de fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.

Nesse sentido, para compreender o sentido de “interação” atribuído pelos participantes, precisamos encontrar para ele o lugar que lhe é devido no contexto correspondente. Nos enunciados de Mara, por exemplo, o ambiente virtual proporciona diferentes possibilidades de

interação - dentre eles os chats, fóruns, e-mails, dentre outros - o que para as pesquisas sobre a educação a distância, em uma perspectiva mais tecnológica, é entendido como interatividade, isto é, a relação do sujeito com o ambiente tendo como foco os recursos tecnológicos. Porém, notamos também o destaque dado por ela ao momento síncrono vivenciado pelos docentes e discentes quando destaca que esse é o “*ápice do momento de interação*”. Nesse contexto, o conceito se modifica. Ao evidenciar que “*vejo que esse momento de encontro com o docente é como se fosse a cereja do bolo*”, Mara passa a compreender a interação face a face como a interação mais potencializadora entre os sujeitos. Embora a participante entenda que a “interação” é proporcionada de diferentes formas, sua afirmativa dialoga com a necessidade apresentada pela professora Fernanda acerca do face a face. Todavia, não podemos nos esquecer de que qualquer palavra, qualquer signo é um ato bilateral, na perspectiva do Círculo, isto é:

[...] Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. (Volóchinov, 2021, p. 205).

Não há passividade, não há mecanização. Toda palavra pressupõe um ato de interação, de diálogo. Mara ainda acrescenta que

O principal desafio de ser do docente da EAD, quando eu vejo, é trazer metodologias ativas dentro do ambiente virtual [...]. Então, a gente está preparado para encontrar algo que proporcione essa interação que a gente quer que aconteça [...] Então, eu acho que o principal desafio é pensar em algo que seja interativo, que seja significativo para esses estudantes.

Ao citar o desafio de tornar a aula significativa percebe-se que, para Mara, conforme Volóchinov (2021, p.232) menciona: “A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro, ou seja, a significação só se dá na interação, na relação entre o eu e o outro.”

Já para a professora Fernanda, o conceito de interação é visto de forma diferente de Amanda, considerando as suas vivências e trabalho na instituição. Fernanda é professora de Libras e, por muitos anos, ministrou aulas na modalidade presencial. Assumiu a educação a distância quando a instituição iniciou as atividades nesta modalidade. Para a entrevistada, quando questionada sobre a interação, destaca:

uma coisa que me incomoda muito é não ver o rosto das pessoas entendeu? Isso é uma coisa que me incomoda porque eu quero troca, eu quero olhar e sinto muita falta. Mas essa questão de não ter essa troca, eu sinto uma coisa extremamente distante. [...]Então é uma coisa que me incomoda muito. Não haver essa troca.

Nos enunciados de Fernanda, notamos que predomina para a participante um conceito de interação marcado pela presencialidade. Tanto que ela diz que a incomoda não ver o rosto das pessoas e reafirma, mais de uma vez, que para interagir é preciso ter troca, olhar. Sem esses elementos, para ela, quase não há interação. Essa afirmativa é marcada, por duas vezes, quando a participante destaca que a ausência desse diálogo face a face a incomoda. A interação, portanto, é concebida como distante, o que é percebido pelo uso do advérbio que intensifica esse modo que ela concebe a interação no ambiente virtual “*extremamente distante*”. Ao trazer esses enunciados à tona, foi perguntado à Fernanda se com relação às atividades que propunha, os estudantes interagiam nos momentos síncronos. E eis que ela responde “*Muito pouco. Muito pouco. Eu sinto assim, é mecânico. Sabe quando é mecânico? É mecânico*”. Na voz da depoente, a significação de interação que emerge de suas vivências na modalidade a distância é um processo mecânico em que os interlocutores não se posicionam, o que equivale a dizer que, no campo das enunciações, há sempre uma inter-relação entre a significação e a avaliação. Ao repetir os enunciados “Muito pouco” e “é mecânico”, a repetição intensifica a avaliação que Fernanda vê desse processo interacional no ambiente virtual. Isto é, conforme já dizia Volóchinov (2017, p. 233), que

qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico dessas palavras, mas também uma avaliação, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa, não há palavra.

Nesse sentido, observamos que a palavra interação é bastante polissêmica e vai adquirindo significação diante do contexto de produção dos quais os depoentes participam. Volóchinov (2017, p. 230) já dizia que “a pluralidade de significações é uma propriedade constitutiva da palavra” e que “a sua significação é inseparável da situação concreta de sua realização. Essa significação altera-se em conformidade com a mudança de situação” (Volóchinov, 2017, p. 230).

Essa afirmação de Volóchinov (2017) torna-se observável quando nos deparamos também com as falas de Mara, que sempre trabalhou no contexto da educação a distância. Para ela, a interação se faz presente dentro do ambiente virtual mesmo que “*limitada*”, visto que a plataforma oferece inúmeras formas de diálogos entre os atores pedagógicos excedendo as

questões geográficas. Para Volóchinov (2017, p.219), o diálogo pode ser estabelecido através de qualquer tipo de comunicação discursiva e não apenas por meio da voz emitida face a face. Esse pensamento corrobora com a fala de Mara, quando afirma:

Eu acho que na EAD a gente tem uma interação apesar de ser limitada: o universo digital no seu diálogo, na sua comunicação apesar disso ser falado, ou seja, a interação a qualquer momento, independente de onde você esteja, a geografia e tudo mais. Falando de metodologia como um todo, a gente tem o encontro com o docente. Eu diria que como se fosse o ápice do momento de interação. Mas a gente sabe que o ambiente virtual proporciona várias outras possibilidades de interação, não só entre o estudante, mas também com a tutoria e com o docente. [...] vejo que esse momento de encontro com o docente é como se fosse a cereja do bolo. Não só para a nossa metodologia de ensino, mas também para promover a interação com outros estudantes, porque quando trazemos interação no fórum, trazemos uma interação isolada de sentimentos, ou seja, pergunta e resposta, sendo isolados de respostas, algo rápido de interação ao mesmo tempo.

Quanto à professora Júlia, ela reforça, em sua narrativa, a participação docente no ambiente virtual como processo distante. Segundo ela, embora o sistema seja muito “*inteligente*”, no que diz respeito às múltiplas formas de interatividade e interação, o professor não tem acesso àquilo que é essencial no processo de ensino-aprendizagem: interação com as atividades produzidas pelos alunos, discussão no fórum, conhecer o componente como um todo, o que, segundo ela, tende a prejudicar o encontro síncrono.

Eu entendo que a elaboração do sistema é bem inteligente. Você tem material didático, docente. Mas eu sinto falta de corrigir os trabalhos, para verificar entre aquilo que foi trabalhado pelas questões norteadoras, pelo roteiro de aula e aquelas atividades que eles têm no fórum que é o docente que coloca no smartsheet. Do que está no e-book e para as questões que estão no e-book. Então, se tem um ponto que eu particularmente sinto falta é de conhecer o processo como um todo daquele componente. [...] Então, eu sinto um pouco de falta de ter o processo inteiro à minha vista para potencializar a conversa com o estudante.

Ao mencionar essa necessidade, podemos compreender o que Bakhtin chama de “compreensão ativamente responsiva” quando nos referimos a compreensão do enunciado vivo, pois, para o autor, “toda compreensão é prenhe de resposta”. (Bakhtin, 2021, p. 271). A fala de Julia nos mostra que toda atividade pensada pelo docente espera obter uma “compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2021, p. 271), o que, para ela, ajudaria organizar as falas futuras dos encontros síncronos, proporcionando assim uma melhor interação com os estudantes.

Outro ponto evidenciado pela depoente é a questão do tempo dos encontros com docente, uma vez que são diversas expectativas a serem atendidas. Tal preocupação nos remete às ideias já evidenciadas pelas professoras Mara e Fernanda, as quais apontam este momento como o de maior interação. Essa retomada de ideia converge com as afirmativas de Bakhtin acerca da não neutralidade dos enunciados, pois para ele “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2021, p.272). Julia também deixa claro a intencionalidade dos discursos a serem abordados, bem como a significação quanto às reações demonstradas através do uso de diferentes gêneros durante a comunicação síncrona conforme podemos observar no excerto abaixo:

Então, eu entendo que nesse momento síncrono é pouco tempo para que a gente possa tornar ele dinâmico, agradável, atrativo, e fazer um momento engajador, depois falar que nem uma arara, né?
Então, mas no EAD eu tenho essa percepção, de que eles gostam que você seja divertido, seja um pouco mais lúdico, né?
[..]no chat, eles se expressam bem, eles vão comentando, então você tem que estar olhando a tela, tem que estar olhando o roteiro e tem que estar olhando o chat, enquanto professor, você tem que ter muita tarefa. E ficar atento aí com os emojis, se eles mandam um joinha, se eles mandam um parabéns, porque aí você reforça aquilo que você está falando, isso para mim é uma interação.

Ao evidenciar as ações interativas dos estudantes no momento síncrono, sendo essas por meio de diferentes recursos, perguntamos a Julia em qual outro momento ela percebia essa interação. Em sua resposta, a professora intensifica a ideia do distanciamento em outros momentos de interação, os quais, para ela, se dá de forma rápida e direta, sem aprofundamento.

Poucos, poucos, porque eu vejo os e-mails que a tutoria responde do fórum. Geralmente eu também percebo que o fórum manda mais mensagem do que recebe questionamento pedagógico, didático. Os questionamentos são sempre operacionais. Dia de tarefa, como que é tarefa, cadê o documento, né? Difícil eu enxergar um fórum que tem a discussão sobre a matéria. E das tarefas que eu falei, a gente não participa. Então, para mim é bem mais difícil ver as interações deles. A gente fica um pouco limitado, um pouco distanciado.

Volochínov (2021, p. 206) destaca que “a palavra como signo é tomada de empréstimo pelo falante” e que a constituição individual dela se dá por meio das relações sociais. Portanto, podemos compreender que o distanciamento mencionado pela participante tende a comprometer a constituição dos enunciados produzidos pelos estudantes e professores. Pois, para Volochínov (2021, p.206) “Essa situação mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado.”.

Frente a esses apontamentos, notamos que é dificultoso para o entrevistado pensar a interação como todo dentro do ambiente virtual, visto que ele não é o único responsável pelo processo, ou, de acordo com os trechos anteriores, eles são o que menos interagem com os estudantes, exceto nos encontros síncronos.

Ainda sobre a forma como os sujeitos significam a interação, percebemos nas falas das entrevistadas Júlia e Amanda, uma inquietação frente à devolutiva das atividades, as quais elas não têm acesso, exceto se tiverem algum questionamento dos estudantes ou tutoria.

Júlia: *Você tem material didático, docente, mas eu sinto falta de corrigir os trabalhos para verificar entre aquilo que foi trabalhado pelas questões norteadoras, pelo roteiro de aula e aquelas atividades que eles têm de fora, que é o docente que coloca, por exemplo, no Smartsheet, do que está no e-book e para as questões que estão no e-book. Então, se tem um ponto que eu particularmente sinto falta é de conhecer o processo como um todo daquele componente.*

Amanda: *Porque nós não realizamos a correção, então não sei se a minha atividade tava difícil de entender os estudantes foram. Mesmo porque não tem, eu não sei que eu vou lá e converso com o tutor, mas nunca há um retorno direto ali desses estudantes.*

Tais observações, concordam com o que Geraldi (2013) aponta sobre a relação pedagógica e a necessidade que o professor tem do aluno para a sua completude.

Os excedentes de visão que tem o professor a respeito da continuidade do processo educativo (seus objetivos, suas finalidades etc.) e o conhecimento excedente em relação ao que conhece o aluno. Por outro lado, como a relação pedagógica se funda na aprendizagem, o professor depende crucialmente do aluno, para sua completude e sucesso como professor: do que ele conhece e do seu engajamento do projeto de futuro que lhe é exposto em cada gesto, em cada conteúdo, pois é o compromisso com o futuro que justifica a própria existência da relação pedagógica. (GERALDI, 2013, p. 18).

Dando continuidade ao processo de análise das narrativas, passamos a olhar para as falas dos estudantes participantes da pesquisa que, como mencionado, cursavam semestres diferentes e possuíam vivências distintas no que diz respeito ao ingresso no curso de Pedagogia EAD. Com isso, podemos compreender o que Bakhtin (2011) afirma acerca da palavra sempre trazer intenções, valores sociais, pois ela é produto da interação social viva.

Na fala de Pam, notamos a visão da interação como “algo diferente”, considerando que ela acontece através do computador, o que sinaliza um distanciamento. Mas, para a estudante, esse processo não foi dificultoso pela ausência da figura do professor, mas sim pelo domínio das ferramentas tecnológicas.

*Os desafios mais foram com relação mesmo, a mexer assim. Porque assim, querendo ou não, a gente tem um EAD bom. Eu gosto, sou apaixonada, sou super a favor. **Só que a gente tem uma diferença, porque o contato com o professor pessoalmente é bem diferente[...]**? Por exemplo, no magistério, eu fiz todos os estágios que eu fiz nesse curso...e eu realizei no magistério. Só o EJA também fiz no magistério, o EJA a gente*

não fez aqui. Então, como era pessoalmente, era só eu ir na escola, era cara a cara, né? Então...automaticamente, quando passa para o EAD, é tudo no computador, tudo informatizado e tal. Então, assim, tem que ter... A única coisa, assim, que eu fiquei meio atrapalhada no começo foi esse aprender, esse mexer no sistema, mexer com protocolos. Agora, chegando no final do ano, eu já estou tranquila, estou de boa. Mas eu sofri bastante lá no começo com essas coisas de informatização, tudo via sistema. Então, acaba sendo mais dificultoso mesmo.

No entanto, mesmo considerando que existe uma diferença no processo de interação, o qual de forma implícita a estudantes valoriza a face a face, ela indica não ter tido muitas com o docente, mas entende que esse processo ocorre através de “mensagens e aulas online”. Aqui é importante ressaltar o diálogo com a visão da professora Amanda, que compreende esse processo de interação como algo “por interesse”, uma vez que a estudante afirma apenas interagir de alguma forma mediante a dúvidas sobre conteúdo e processos.

Olha, professora, para ser sincera, foram muito poucas vezes que eu interagi com os professores. Como eu já vim do magistério, então, assim, muitas matérias eu já conhecia e eu gosto muito de ler, então eu pego os livros, leio muito, pesquiso um pouco aqui. Então, não tive muita interação, não tinha muitas dúvidas, é muito raro. Eu acho que desses anos todos que eu estudei...Se eu tive uma vez que eu mandei uma mensagem para o professor ou pedindo alguma ajuda, inclusive nas aulas online, às vezes que tinham, igual tem às vezes, nas lives, eu entrava quando eu estava no primeiro semestre, só entrava em algumas. Depois de lá para cá, eu nunca mais entrei. Eu assisto, quando eu tenho alguma dúvida muito grande, eu assisto à gravação, porque eles disponibilizam a gravação da aula, mas eu não tenho muito esse contato. É lógico que quando acontecia alguma coisa ou outra, eu mandava mensagem para eles, rapidamente eles respondiam, me ajudavam, eles se colocavam nessa posição de ajudar no que precisar, mas eles também deixam a gente à vontade. Então, para mim foi tranquilo, eu não precisei ficar mandando

Pam, também reforça a questão da autonomia e a utilização de diferentes recursos defendida por Moran (1995) para a criação de um ambiente interativo, criativo, onde o estudante deve encontrar o seu ritmo e desenvolver a aprendizagem. Para o autor, as tecnologias educacionais não se limitam a instrumentos de transmissão de conteúdo, mas constituem ferramentas capazes de criar ambientes de aprendizagem interativos e criativos, nos quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. A utilização de diferentes recursos — como vídeos, fóruns de discussão, materiais multimídia e atividades colaborativas — permite que cada estudante encontre seu próprio ritmo de aprendizagem, favorecendo processos de autonomia, motivação e engajamento. Moran (1995) enfatiza que a diversidade de recursos tecnológicos deve ser pensada de forma estratégica, promovendo interações significativas entre os participantes, possibilitando trocas de experiências e incentivando a reflexão crítica sobre os conteúdos abordados. Assim, o ambiente de EAD não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas um espaço dinâmico, polifônico e flexível, em que

o estudante é protagonista de sua própria aprendizagem, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e comunicativas de forma integrada.

No contexto da Educação a Distância (EAD), a atuação do docente assume funções diferenciadas das observadas no ensino presencial, exigindo novas competências e estratégias pedagógicas. Segundo Moran (1995), o professor deve ir além da simples transmissão de conteúdo, assumindo o papel de mediador e orientador para favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante. Essa perspectiva reforça a necessidade de que o docente organize, acompanhe e dê suporte às aprendizagens, promovendo um ambiente educativo mais participativo e reflexivo, como evidencia o trecho a seguir:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. (Moran, 1995, p.24).

Portanto, na Educação a Distância, o docente assume funções de curador, orientador e cuidador, mediando o processo de aprendizagem, selecionando informações relevantes e oferecendo suporte individualizado aos estudantes. Em articulação com a tutoria online, essa atuação garante a manutenção do vínculo pedagógico e favorece a autonomia dos alunos, transformando o ambiente educativo em um espaço dinâmico de interação social, negociação de significados e construção coletiva do conhecimento, conforme enfatiza a perspectiva enunciativo-discursiva.

De modo semelhante, influenciado pelas ideias de Bakhtin, Geraldi (1997) enfatiza que o processo educativo é essencialmente dialógico, ou seja, construído na interação entre sujeitos e vozes distintas reforçando a perspectiva bakhtiniana, de que o ensino não é monológico, mas polifônico. Diante disso, cabe ao docente provocar o diálogo por meio das atividades pensadas e propostas, acolher as diferentes vozes e organizar os discursos em um processo vivo de construção de sentido, articulando tecnologias e metodologias de forma crítica e sensível, garantindo que o ambiente virtual não seja um espaço de silêncio, mas um espaço de escuta, interação e significação compartilhada.

No caso da participante, a leitura do livro e a visualização da gravação dos encontros síncronos auxiliavam o desenvolvimento da tarefa, mas não havia a interação face a face.

Muitos deles eu não tive interação nenhuma. Foi só entrar, baixava o meu livro, fazia minhas provas e ... Às vezes, assistir a aula dependendo do tema, mas que tem um tema que é mais tranquilo, tem tema que é um pouquinho mais

difícil, então aí às vezes eu assisti uma aula ou outra, mas a interação em si com muitos professores, eu acho que 99% eu não tive.

Embora Pam, sinalize de forma implícita uma autonomia quanto ao processo de aprendizagem, notamos em uma de suas falas uma contrariedade quanto a atuação do professor, e a importância do processo de interação os quais ela aponta como não ter “vivenciado muito”

Eu acho que existem certas matérias que se eu tivesse interagido, teria me ajudado. Teve um ano, foi o ano que eu acabei de ter meu bebê, que aí entrou, eu não sei dizer qual semestre que foi, foi ano retrasado. Aí eu precisava fazer os estágios, então eu não consegui entender o processo para fazer o termo de estágio, todo aquele processo que a gente tem que fazer. Aí o que eu fiz? Eu tranquei a faculdade. Quando eu voltei, eu comecei a correr atrás deles para poder... Aí eu parei, quando eu não consegui assistir a live online, foi igual eu te falei, aí eu assisti a gravada e escrevendo no papel, então aí eu fui aprendendo. Então são coisas que se eu tivesse feito lá atrás, a interação com eles, eu já teria feito o estágio

Ao evidenciar as dificuldades frente a um processo específico da faculdade, a estudante associa o baixo desempenho e até mesmo o trancamento dos estudos à falta de interação. Segundo ela, a interação poderia ter auxiliado a compreensão de alguns conceitos e orientações, fazendo com que ela permanecesse no curso reforçando a importância da interação no processo de aprendizagem.

Tanto para Bakhtin e Volóchinov, a interação ocupa papel central no processo formativo, pois a linguagem é inerentemente dialógica e social. Bakhtin (2011) afirma que a linguagem não existe fora da interação verbal, fora do contato entre os falantes e que a palavra pertence tanto a quem a quanto a quem a ouve, indicando que o sentido se constrói na relação entre sujeitos. Essa concepção enfatiza que o sujeito se constitui no diálogo com o outro, ou seja, na polifonia de vozes que o atravessam, uma vez que a aprendizagem é um processo ativo de construção de sentidos no encontro com a alteridade. Para Volochínov (2021), a palavra é sempre orientada para a resposta e a compreensão é uma resposta ativa e não um ato passivo, evidenciando que o enunciado é um fenômeno social, criado dentro de um contexto concreto, onde o sujeito assume um posicionamento ideológico. Sendo assim, o processo formativo, segundo os filósofos, compreende a participação ativa do sujeito em práticas sociais de linguagem, que possibilitam o diálogo, o confronto de ideias e a construção de significados compartilhados.

Frente a narrativa de Pam quanto a não interação dentro do AVA, podemos refletir sobre a importância do professor no contexto educacional para o desenvolvimento humano a partir da perspectiva bakhtiniana. Embora a EAD vise “certa” autonomia de seus estudantes referente

à aprendizagem, não podemos esquecer que o ambiente educacional independente de físico ou digital, trata-se de um ambiente de múltiplas vozes, pois nele encontramos diferentes atores pedagógicos, produtores de diferentes enunciados e discursos. Para Geraldi (2013), a relação eu e outro defendida por Bakhtin é a base da ação educativa, pois dentro dessa relação professores e alunos são transformados, ou seja, não permanecem inalterados, o que colabora com o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro (Geraldi, 2013, p.15)

Quanto à relação com o professor, Pam relata sobre como agiria diferente se tivesse a oportunidade.

Se hoje eu voltasse lá no início, eu ia querer ter mais interação com os professores. Porque eu fui fazendo assim, foi um jeito meu, foi dando certo e eu fui indo embora. Mas se eu pudesse hoje voltar lá atrás no começo e começar participando de todas as aulas online, estando em todo esse processo mais pertinho dos professores, eu acredito que esse é mais rico ainda, além do que já é rico para mim. Então é de suma importância mesmo estar junto com os professores, estar junto com esse processo, se a pessoa tiver o tempo disponível, porque às vezes a pessoa trabalha, não sabe o horário e tal, mas se a pessoa puder, é um tempo rico sim, que fornece muito conhecimento para a gente sim. Se eu pudesse voltar lá atrás no começo, eu começava mais juntinho com eles.

No depoimento, percebe-se que a fala do estudante converge com a concepção de Geraldi sobre o papel do professor como mediador e coautor do processo de aprendizagem. Para Geraldi (2013), o professor não é apenas transmissor de conteúdo, mas alguém que constrói sentidos junto com o aluno, possibilitando que o conhecimento seja fruto de interação e diálogo. Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Bakhtin, para quem todo ato de linguagem é dialógico, isto é, nasce da relação entre vozes sociais e se constrói na troca entre interlocutores. Ao reconhecer que a participação mais próxima nas aulas online teria enriquecido sua trajetória, o estudante evidencia a importância dessa relação de proximidade, na qual o professor atua como presença ativa, capaz de orientar, motivar e ampliar as perspectivas do aprendiz. Assim, a ausência dessa interação não se traduz apenas em um déficit de informações, mas na perda de oportunidades de vivência compartilhada do conhecimento, entendida, aqui, como um processo dialógico e socialmente situado, essencial para uma formação mais significativa e integrada.

Outro ponto de destaque na vivência compartilhada pela estudante é a questão da desistência do curso por um tempo devido a alguns fatores envolvendo a vida pessoal e até mesmo as dificuldades enfrentadas com a compreensão de alguns conteúdos. Dentro da perspectiva adotada para realização deste trabalho, podemos afirmar que um estudante que desiste de um curso EAD, mesmo que por um período, como é o caso da entrevistada, não o faz apenas por uma decisão isolada ou por uma dificuldade técnica momentânea, mas a partir de uma vivência que, como defende Volóchinov, é construída socialmente e mediada pela linguagem e pelas interações.

Dentro desse contexto, cada sensação de desmotivação ou frustração não nasce de um vazio individual, mas é moldada por valores sociais sobre como organizar os estudos, pelo modo como o ensino a distância é representado no meio social do estudante e pelas trocas ou pela falta delas com o professor ou outros participantes do curso. Sendo assim, a vivência da desistência só pode ser compreendida quando situada no contexto histórico e social em que o enunciado “*eu tranquei a faculdade*” carrega sentidos que ultrapassam a esfera pessoal. Os desafios com a tecnologia como as dificuldades em ambientes virtuais e sobrecarga de informações influenciam a constituição do sujeito e a negociação de significados presentes em suas narrativas, evidenciando que a decisão de interromper o curso resulta da interação complexa entre fatores individuais, pedagógicos e tecnológicos na Educação a Distância.

Segundo Fortes (2020), a alta taxa de evasão tem sido uma preocupação das IES, uma vez que tem se apresentado por diversos motivos, sendo a falta de tempo, dificuldade com a modalidade, questões financeiras e por escolha equivocada.

Ainda como os participantes significam a interação dentro da EAD, nos deparamos com o relato de Rose acerca dos desafios enfrentados durante a trajetória no curso.

***Rose:** Eu, assim, eu tive dificuldade, assim, depois que eu tive o Covid. Eu tenho dificuldade de... Não é concentração, eu esqueço muitas coisas, muito. Mas você pega, lê, fala, porque eu falo muito. Percebeu, né? Então, eu falo muito. Mas, assim, de dificuldade, eu acho, assim, só com as matérias mais, assim, tecnológicas, sabe? Que eu tinha que ter muita, muita... Que nem Stefânia, aula de Stefânia. Para mim, isso aí foi, assim... E uma coisa, assim, achei que eu Tive dificuldade, é, tive dificuldade. Eu não sei se você tem mais empatia com uma certa professora, tem com outra, eu não sei se é a forma dela te ensinar, eu não sei, eu acho que...*

O trecho evidencia que a aprendizagem não depende apenas do conteúdo ou do esforço individual da estudante, mas é intensamente marcada pela interação entre estudante e professor, o que remete diretamente ao conceito de interação de Bakhtin. Para o autor, todo ato de linguagem é dialógico e se constitui na relação entre vozes, experiências e posicionamentos

distintos. Esse diálogo constante encontra ressonância nas ideias de Geraldi (2013), para quem o professor é mediador do processo de aprendizagem. Quando a estudante menciona que tem mais facilidade ou empatia com determinadas professoras, reconhece, mesmo que implicitamente, que a forma como o outro se posiciona no diálogo – seja no tom de voz, na metodologia, no estímulo à participação ou no acolhimento das dificuldades – influencia diretamente a construção do sentido e a própria motivação para aprender.

Outro ponto observado na narrativa de Rose é a relação dialógica como ferramenta propiciadora de aprendizagem, sendo essa com o professor ou não.

Mas como minha filha fez...ela já me deu as dicas, não mãe, funciona assim, funciona assado, porque no último ano dela teve pandemia, então ela já sabia como funcionar. Então foram as dicas, senão eu teria muita dificuldade nesse sentido, na tecnologia. Sim. Então, umas coisas assim, sabe? Tinha coisas que eu não sabia nem o que era. Eu falava, mas o que é um Meet, meu Deus do céu? Eu não sei o que é, entendeu? Não, olha, mas tudo, eu peço socorro. Eu não tenho vergonha de falar para as meninas, entendeu? De falar, olha, como que eu tenho que fazer isso? Olha, eu tenho que fazer um slide. Como que eu tenho que fazer? E, apesar também que eu não sou tonta, né? Eu já sou manjada. Viu, eu sempre pego, minha dupla é sempre a Mayara, Mayara é tecnológica, então eu faço, eu falo, Mayara, faz aí a sua parte agora, que é a parte da tecnologia, vai, formata aí, põe aí, pronto, acabou, já está pronto o negócio, está mastigado já, então, é sempre assim, mas eu não encontrei muita dificuldade, não.

Ainda compartilhando sobre as dificuldades enfrentadas durante a realização do curso EAD, observamos que a participante relata sua experiência com o uso de tecnologias digitais no contexto educacional como o ápice de sua inserção na modalidade. No entanto, ela evidencia que a aprendizagem se trata de um processo construído na e pela interação com o outro. No trecho “*minha filha fez... ela já me deu as dicas*” — demonstra que o saber técnico, ou seja, a interação com o AVA não foi adquirida de forma autônoma, mas sim mediado por interlocuções com outros sujeitos os quais já haviam vivenciado essa experiência, como a filha e a colega. Essa dinâmica reflete o princípio da relação dialógica defendida por Bakhtin, segundo o qual o conhecimento e a subjetividade se formam no espaço da interação verbal e social.

A participante reforça que, diante das dificuldades com ferramentas como o Google Meet - “*mas o que é um Meet, meu Deus do céu?*”, recorreu à ajuda de outras pessoas, assumindo uma postura responsiva, ou seja, uma atividade que se realiza como parte de uma interação.” Faraco (2009, p.72). Ela afirma: “*eu peço socorro. Eu não tenho vergonha de falar para as meninas*”. Essa disposição para o diálogo, para a escuta e para o reconhecimento da limitação individual reforça a ideia de Bakhtin sobre o ser humano não ser fechado, completo ou absoluto. Ao contrário, ele é aberto ao outro, constituído nas relações, e sempre em processo

de formação. Esse sujeito nunca se fecha em si mesmo, porque está sempre em diálogo com o mundo, com os outros e com ele próprio. Reforça ainda que a aprendizagem não é um ato solitário, mas um processo coletivo, situado e relacional. A linguagem, nesse contexto, atua como mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Notamos, ainda, o uso recorrente da colaboração com a colega Mayara, apontada como “*tecnológica*”, essa recorrência mostra a constituição de uma rede de apoio na qual a divisão de tarefas e a valorização das competências de cada um se tornam estratégias de superação das dificuldades. Do ponto de vista bakhtiniano, esse cenário expressa a presença da polifonia, ou seja, várias vozes, com experiências e saberes distintos, convivendo e se complementando. Segundo Bakhtin, isso não é apenas uma estratégia prática, mas uma forma ética de relação com o outro. Ao reconhecer a competência do outro e recorrer a ele, o sujeito demonstra uma postura responsiva, ou seja, aberta à escuta, ao aprendizado e à transformação mútua.

Sendo assim, percebemos que a narrativa da Rose é composta por vozes da filha, das colegas, da experiência anterior durante a pandemia e até de seu próprio reposicionamento frente às tecnologias.

Questionada sobre o processo de interação entre ela e os professores, nos deparamos com uma visão interessante acerca do professor e as dificuldades em vivenciar esse processo de interação. Rose considera o professor como aquele que sabe o que diz e ensina, o que tende a gerar falta de confiança, receio nas interações e indefinição dos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos no espaço educativo virtual.

Vivi, no começo, a gente fica meio inseguro. No começo de uma faculdade, assim, EAD, você fica muito inseguro de você abrir a câmera e conversar com o professor. Porque você não sabe se realmente aquilo que ele está falando é aquilo que você está entendendo. E que, de repente, você vai...Ai, sei lá, você não vai passar vergonha aquilo que está falando. Ai, porque, sabe? E, ao mesmo tempo, tem umas pessoas que falam tanta besteira que você fala, ai, meu Deus, eu não quero ser essa pessoa, sabe? Está lá falando com o professor e parece que ela quer, sabe? Saber mais do que o professor que está ali. Então, tem hora que até você tem vontade de entrar e falar, meu, cala a boca, por favor. Deixa o professor falar, sabe? Umas coisas desse tipo. Tem várias que até a gente ficava até...falando no grupo, falando, cara, o que essa moça está pensando? O que fulano está pensando? Entendeu? Porque queria saber mais do que o professor. E não é assim, eu acho que mesmo em EAD, mesmo que você tenha essa abertura do professor, você tem que ter um certo respeito, uma certa coisa.

A fala de Rose nos mostra que a fase de adaptação ao contexto da educação a distância, pode ser marcado por insegurança, hesitação e conflitos de interpretação sobre o papel dos sujeitos na sala de aula virtual. A dificuldade inicial em interagir com o professor revela um sentimento de distanciamento e falta de confiança, elementos que Libâneo (2013) considera naturais em ambientes educativos onde a mediação pedagógica ainda não foi bem estabelecida.

quando não há clareza na mediação pedagógica, as relações de ensino-aprendizagem tendem à descontinuidade, à insegurança e à fragilização do vínculo educativo” (LIBÂNEO, 2013, p. 39)

Portanto, a perspectiva de Libâneo (2013) evidencia que a clareza e a consistência na mediação pedagógica são fundamentais para a manutenção de relações de ensino-aprendizagem eficazes. Quando essa mediação é ausente ou insuficiente, surgem descontinuidade, insegurança e fragilização do vínculo educativo, comprometendo o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes. No contexto da Educação a Distância, essa questão se torna ainda mais sensível, pois a mediação pedagógica não se restringe à presença física do docente, mas depende da coordenação entre planejamento, tutoria, recursos tecnológicos e acompanhamento constante, reforçando a necessidade de estratégias estruturadas e intencionais para garantir a aprendizagem significativa.

Em consonância com a teoria dialógica de Bakhtin, a experiência relatada por Rose pode ser compreendida como um momento em que o sujeito ainda busca seu lugar no discurso, ou seja, ainda não assumiu plenamente sua posição responsiva ativa diante da palavra do outro. Segundo Bakhtin (2011, p.271), compreender é sempre responder, mesmo que em silêncio, sendo assim, a recusa ou o receio de tomar a palavra por parte da participante pode revelar não apenas uma dificuldade técnica, mas também uma fragilidade na constituição do espaço de diálogo pautado pela escuta e pela valorização da alteridade.

Nesse contexto, o espaço da sala de aula virtual se constitui como um campo instável de vozes, onde os sujeitos ainda não se percebem como coautores da interação discursiva, mas sim como ouvintes passivos ou inseguros. Isso reforça o papel do professor como aquele que não apenas transmite conteúdos, mas que também cria condições para que o discurso do outro emergja reconhecendo, acolhendo e legitimando as vozes dos estudantes como participantes ativos da construção do conhecimento.

Outro ponto interessante no trecho ora analisado é a crítica dirigida a colegas que “*falam demais*” ou “*querem saber mais que o professor*”. Esta fala indica a presença de uma tensão em torno da autoridade do docente e dos papéis sociais no ambiente educativo. Essa tensão pode ser lida, à luz do pensamento de Bakhtin, como parte da dinâmica dialógica constitutiva do espaço discursivo. Segundo o autor, toda interação verbal é marcada por uma multiplicidade de vozes em que diferentes sujeitos expressam suas intenções, valores e posicionamentos.

Observamos ainda, uma divergência sobre como os discentes têm diferentes significações sobre a experiência dos momentos síncronos. Rose diferentemente de Pam

vivencia de forma mais ativa a interação através do momento síncrono, visto que em muitos momentos ela relata situação experienciada durante esse momento.

Rose: A aula do Daniel era às seis, cinco e meio ou às seis. Quase ninguém conseguia entrar. Tinha dia que tinha nove pessoas na aula, oito pessoas, porque as pessoas que trabalham não conseguiam entrar. Então, foi aí que eu consegui ficar um pouco mais à vontade. E ele te deixava mais à vontade também de eu poder abrir a câmera e interagir com o professor.[...] Tive aulas maravilhosas. A professora Andréia foi maravilhosa.

Pam: Olha, professora, para ser sincera, foram muito poucas vezes que eu interagi com os professores. Por quê? Como eu já vim do magistério, então, assim, muitas matérias eu já conhecia e eu gosto muito de ler, então eu pego os livros, leio muito, pesquiso um pouco aqui. Então, não tive muita interação, não tinha muitas dúvidas, é muito raro.

Os relatos de Rose e Pam revelam diferentes formas de significação do processo educativo, podem ser interpretadas a partir da perspectiva teórica Volochínov visto que para o autor, a linguagem é um fenômeno social e ideológico, e o enunciado é sempre situado, respondendo às condições concretas da interação verbal. De acordo com o autor,

O significado da palavra é determinado não pela sua ‘essência’ ou ‘natureza’, mas pela posição ideológica do sujeito em relação ao mundo e aos outros. (Volóchinov, 2019, p. 32).

Na fala de Rose, observamos que o sentido das aulas se constrói na relação com o outro, especialmente quando há acolhimento e abertura por parte dos professores, evidenciando uma produção de significado sustentada pela experiência afetiva e dialógica. Já Pam sinaliza uma trajetória de maior autonomia, na qual o aprendizado ocorre de modo mais individualizado, por meio da leitura e da pesquisa pessoal, indicando uma forma distinta de relação com o conhecimento e com a linguagem. Ambas as falas, portanto, expressam posicionamentos ideológicos singulares que revelam como o contexto social molda os modos de interação e construção de sentido na educação.

Além dessa diversidade quanto a significação, notamos na narrativa de Rose a presença de uma série de valores axiológicos relacionados ao poder nas práticas discursivas referente ao contexto da EAD, principalmente no que diz respeito à interação, ao desempenho e à liberdade de expressão no ambiente da sala de aula virtual. De acordo com Volochínov, a linguagem é um fenômeno social e ideológico, em que cada palavra está sempre carregada de intenções, acentos e valores sociais” (Volóchinov, 2021, p. 24). Diante disso, ao expressar indignação com a contradição entre o alto nível de participação dos alunos durante as aulas e o baixo

desempenho nas avaliações com a expressão “*como assim, né?*”, Rose expõe um juízo de valor que sinaliza fragilidades na articulação entre ensino, participação e avaliação.

Podemos perceber também que a presença de determinadas figuras como professores ou colegas inibe a participação da entrevistada como no trecho “*o professor já falou isso, eu também queria falar, mas não vou falar*”. Esse enunciado expressa um movimento de autocensura que se inscreve nas relações assimétricas de poder presentes na comunicação, nas quais algumas vozes adquirem maior autoridade e legitimidade. Conforme destaca Volochínov, “todo enunciado é determinado fundamentalmente pela situação social concreta na qual se realiza” (2021, p. 119), o que inclui os valores sociais que hierarquizam as falas e moldam as possibilidades de participação dos sujeitos. Para Bakhtin (2011), essa tensão entre vozes está no cerne da linguagem “no interior do enunciado há sempre um confronto de vozes, cada uma carregada de sua própria perspectiva valorativa do mundo” (Bakhtin, 2011, p. 279).

Nesse sentido, Rose aponta que só se sente à vontade para falar quando há uma liberdade permitida por certos professores, reforçando que o espaço de fala não é um dado democrático, mas uma concessão regulada por relações de poder simbólico. Ao analisar os enunciados de discentes e docentes, torna-se evidente como essas dinâmicas se diferenciam da experiência presencial, sobretudo no que diz respeito à mediação pedagógica e à construção do vínculo educativo. Na Educação a Distância, conforme Moran (1995), o docente assume o papel de mediador e orientador, selecionando informações relevantes, promovendo a autonomia do estudante e criando condições para que cada um organize seu próprio ritmo de aprendizagem. Dessa forma, a interação em EAD requer estratégias deliberadas de acompanhamento e suporte, evidenciando que a liberdade de fala e a efetividade das relações pedagógicas dependem de mediações intencionais, mais estruturadas e sensíveis às especificidades do ambiente virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada, ancorada na perspectiva enunciativo-discursiva, buscou compreender, a partir das vozes de estudantes e professores do curso de Pedagogia em EAD, como a interação no ambiente virtual é concebida e vivenciada. Tal perspectiva, inspirada nos estudos de Bakhtin, entende que todo o enunciado é produzido em um contexto social concreto e carrega marcas da relação entre interlocutores, sendo atravessado por vozes, valores e ideologias. Com o objetivo geral de compreender como estudantes e professores do curso de Pedagogia em EAD concebem a interação que ocorre no ambiente virtual, delimitamos 3 objetivos específicos: 1) Analisar o processo de constituição dos estudantes do curso de Pedagogia em EAD enquanto sujeitos dessa modalidade de ensino 2) compreender como os professores do curso foram se constituindo como docentes na Educação a Distância e 3) identificar, por meio das narrativas de professores e alunos, as formas de significação da interação no contexto da Educação a Distância

Para iniciarmos o processo de produção de dados, elaboramos um questionário digital fazendo uso do Google Formulários, o qual foi disparado aos docentes e discentes atuantes no curso de Pedagogia EAD da instituição, espaço dessa pesquisa. Neste primeiro momento, conseguimos identificar os possíveis participantes e delimitar qual seria o critério de escolha para o corpo docente. Este primeiro contato nos revelou a semelhança quanto ao tempo de atuação dos docentes na modalidade EAD, bem como a atuação de alguns nas diferentes modalidades, presencial e EAD. Quanto às informações coletadas dos estudantes nos deparamos com as convergências referentes a eles serem egressos de escolas públicas e estarem há mais de 15 anos distante do ambiente escolar.

Tal percepção nos permitiu refletir sobre a produção de enunciados a partir dos pensamentos de Bakhtin. Para o autor, a produção de qualquer enunciado está diretamente vinculada à diversidade de contextos vivenciados pelo sujeito, uma vez que a linguagem é inseparável da experiência social. Cada indivíduo participa de diferentes esferas de atividade como, familiar, profissional, acadêmica, cultural e, em cada uma delas, depreende repertórios discursivos, valores e estratégias comunicativas diferentes. Essa multiplicidade de contextos não apenas amplia as possibilidades de construção de sentidos, mas também influencia a escolha dos gêneros discursivos, o tom e as expectativas quanto ao interlocutor.

Objetivando compreender como os participantes foram se constituindo docentes e discentes do curso de Pedagogia, demos sequência à produção de dados por meio das entrevistas narrativas, que de acordo Bogdan e Biklen (1994), constitui-se como um instrumento

metodológico privilegiado para compreender a experiência do participante a partir de seu próprio ponto de vista, permitindo que ele reconstrua acontecimentos de forma livre e contextualizada. Diferente das entrevistas estruturadas, esse formato concede ao entrevistado maior autonomia para organizar sua fala, revelando não apenas fatos, mas também emoções, percepções e significados que compõem sua vivência. Nessa mesma direção, Flick (2009) ressalta que a narrativa da entrevista favorece a emergência de estruturas de sentido próprias do sujeito, uma vez que a ordem e o encadeamento dos eventos narrados partem dele, e não de um roteiro pré-definido. Assim, essa abordagem possibilita acessar a lógica interna da experiência relacionada, ampliando a compreensão sobre o conhecimento investigado. No presente estudo, a adoção dessa técnica mostrou-se adequada para captar a complexidade das interações no contexto da Educação a Distância, permitindo que professores e estudantes narrassem, com voz própria, suas percepções, desafios e estratégias.

Partindo para compreensão de como os sujeitos foram se constituindo docente e discente da EAD, notamos que as narrativas de professoras e estudantes do curso de Pedagogia na modalidade EAD revelam a multiplicidade de trajetórias, contextos e sentidos atribuídos ao processo formativo. Ao olhar para as experiências relatadas, torna-se evidente que a constituição do sujeito, seja ele docente ou discente, é um processo dialógico, permeado por relações sociais, condições objetivas de vida, políticas institucionais e interações significativas ao longo da formação. Sendo assim, a perspectiva enunciativo-discursiva adotada neste trabalho possibilitou compreender que cada relato se configura como um enunciado situado, responsivo e atravessado por outros discursos, reafirmando a compreensão bakhtiniana de que a linguagem é sempre interação social e campo de negociação de significados.

As falas das professoras mostram que as funções de tutor e professor, ainda que complementares, são diferenciadas em termos de atribuições e vínculos com o estudante. Essa distinção, longe de ser apenas operacional, impacta a forma como o trabalho pedagógico é percebido e valorizado, tanto pelos profissionais quanto pelos discentes, e aponta para a necessidade de refletir sobre modelos mais integrados de atuação docente na EAD.

Quanto ao ponto de vista discente, as trajetórias de Pam e Rose demonstram como a modalidade a distância atua como um dispositivo de inclusão social, permitindo o acesso ao ensino superior para sujeitos historicamente afastados desse espaço por questões econômicas, geográficas e familiares. A flexibilidade e a democratização do acesso, ressaltadas por Moran (2013) e pelo próprio marco legal da EAD aparecem nos relatos como elementos centrais para a permanência e conclusão dos estudos. Além disso, as narrativas revelam que as motivações para a escolha do curso não se reduzem a interesses acadêmicos diretos, mas envolvem

expectativas pessoais, influências familiares e estratégias de inserção profissional, o que dialoga com a compreensão de que todo enunciado é uma resposta a vozes sociais e históricas significativas.

Assim, conseguimos perceber, através deste estudo, que a constituição do sujeito na EAD seja na condição de professor ou de estudante é marcada por um movimento contínuo de (re)significação, em que experiências, saberes e identidades são construídos no diálogo constante com o outro. Outro ponto relevante desse processo de formação é reconhecer que a formação acadêmica na modalidade a distância é atravessada por múltiplos fatores, reafirmando a importância de compreender a EAD não apenas como uma alternativa tecnológica, mas como um espaço social e discursivo no qual se produzem sentidos, se constroem vínculos e se consolidam trajetórias formativas singulares.

No terceiro objetivo específico, a análise das narrativas dos docentes e discentes revelou que o conceito de interação na Educação a Distância apresenta-se de forma polissêmica, assumindo sentidos que variam conforme as posições ocupadas pelos sujeitos, suas vivências e o contexto institucional. Observamos que, embora os participantes reconheçam a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem, predominam compreensões que associam esse fenômeno, prioritariamente, aos encontros síncronos e à comunicação face a face. Essa concepção evidencia a permanência de uma visão marcada pela presencialidade mesmo em um ambiente cuja natureza pressupõe múltiplas formas de diálogo mediado pelas tecnologias.

A partir da perspectiva bakhtiniana, compreende-se que a interação não se limita ao contato visual ou à troca imediata de palavras, mas constitui-se em todo ato de produção de enunciados que respondem a outros enunciados, independentemente do espaço-tempo em que ocorrem. Nesse sentido, os depoimentos que valorizam exclusivamente a presencialidade indicam uma restrição do potencial dialógico da EAD, desconsiderando a pluralidade de gêneros discursivos e possibilidades interativas que o ambiente virtual oferece. Ao mesmo tempo, emergem vozes que reconhecem a amplitude dessas formas, apontando para uma concepção mais alinhada à ideia de que a linguagem é inerentemente social e dialógica.

Outro aspecto observado nas narrativas é a relação direta entre a ausência de interações significativas e desafios no percurso formativo, como dificuldades na compreensão de procedimentos e até evasão. As narrativas evidenciam que a interação, quando reduzida a uma lógica de “necessidade” ou de caráter operacional, perde sua dimensão formativa, enfraquecendo o vínculo entre professor e estudante e comprometendo a construção compartilhada de sentidos. Ao mesmo tempo, percebe-se que a interação ocorre em diversos momentos dentro do ambiente virtual, seja durante atividades, fóruns de discussão ou processos

de mediação, reforçando seu caráter contínuo e multifacetado. Essa compreensão amplia a percepção da EAD como um espaço polifônico, em que a voz do estudante deve ser acolhida, respondida e ressignificada no diálogo com o docente, a tutoria e demais atores pedagógicos, contribuindo para uma formação docente mais completa e integrada à modalidade.

Nesse contexto, ao considerar a interação como elemento central do processo formativo, retoma-se a essência da perspectiva enunciativo-discursiva: não há educação sem relação com o outro e é no diálogo, nas múltiplas vozes e olhares, que se constrói o conhecimento e se forma o sujeito.

Por fim, enquanto professora pesquisadora no início de trajetória, reconhece que esta pesquisa foi de grande relevância pessoal e profissional, ao possibilitar uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por docentes e discentes na modalidade EAD. Essa experiência transformou não apenas meu olhar enquanto pesquisadora, mas também minha prática docente no ambiente virtual, evidenciando que a formação do sujeito se realiza na relação eu-outro, marcada pelo diálogo, pelo dialogismo e pela multiplicidade de vozes que atravessam o espaço educativo, seja ele presencial ou a distância. Ao longo deste percurso, desconstruí concepções oriundas do meu olhar de tutora online, que atribuía de forma unilateral a eficácia do processo de interação ao docente, desconsiderando a centralidade da participação ativa do discente e o papel do outro na construção do conhecimento. A experiência vivida reafirmou, à luz da perspectiva bakhtiniana, que a interação é o elemento fundante do processo formativo, pois é no encontro de vozes, sentidos e alteridades que o conhecimento se elabora e o sujeito se constitui em sua singularidade. Na modalidade EAD, em particular, esse encontro eu-outro torna-se ainda mais relevante, pois permite que a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico ocorram de forma colaborativa, mediada pelo diálogo, fortalecendo o engajamento e o pertencimento dos estudantes ao espaço universitário e promovendo a constituição de sujeitos críticos e consciente de seu papel no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. RBAAD: Associação Brasileira de Educação à Distância, v. 10, 2011, p. 83-92.
- BAKHTIN, M. **Bakhtin nas ciências humanas: textos e diálogos**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 1. ed. Portugal: Porto, 1994. 335 p.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de fevereiro de 2005**. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Secretaria de Educação a Distância/SEED. Acesso em: 14 jun. 2023.
- FIALHO, A. M. **Regulação e supervisão da Educação a Distância no Brasil: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação Superior*, v. 10, n. 2, p. 40-50, 2019.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.
- GERALDI, J. W. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin**. In: FREITAS, M. T. A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.
- LEITE, Damaris Beraldi Godoy; GLAP, Lucimara; PIETROBON, Sandra Regina; FRASSON, Antonio Carlos. **Ritos regulatórios da Educação a Distância: ponderações acerca dos decretos 5.622/2005 e 9.057/2017**. *Revista Paidéi@*. Unimes Virtual. Volume 10. Número 18 – Julho – 2018
- LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. In: *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, n. 126, set./out. 1995, p. 24-26.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia**. *Revista Informática na Educação – PGIE/UFRGS*, 2000.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. da C. **Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar.** *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 18, n. 3, p. 287-299, 2014. DOI: 10.24220/2318-0870v18n3a2365. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/2365>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. K. C. de; FERREIRA, L. F. S.; SILVA, V. M. C. B. **Ambiente virtual de aprendizagem: interação e interatividade na Educação a Distância.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 8, p. 2381-2392, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i8.15268. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15268>. Acesso em: 28 out. 2024.

SEGENREICH, L. **Organização e regulação da educação superior no Brasil: fundamentos legais e institucionais.** São Paulo: Editora Universitária, 2018.

SAMPAIO, Marisa Narciso e LEITE, Lúcia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** 5 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].