

Uma aula teórica online: um olhar microsociológico sobre uma vivência no ensino de jornalismo

Luís Mauro Sá Martino¹

Resumo

Desde a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde, em março de 2020, praticamente todo o sistema de ensino migrou para o ambiente online. Como, nesse contexto, ensinar jornalismo? Este artigo traz um relato de vivência referente ao ensino de jornalismo, focalizando uma aula teórica do curso de graduação de uma faculdade particular. Baseando-se na abordagem micro-sociológica de Goffman, foram destacados três aspectos principais de uma aula de jornalismo online: (1) há uma alteração no ritmo das aulas, que muda os laços entre professores e alunos, e entre os próprios ex-alunos; (2) como todo mundo está em casa, a fronteira entre "privado" e "público" é frequentemente confusa; (3) a dinâmica da classe é reconfigurada, à medida que os atributos de interação da plataforma clamam por autorreferência para o que está acontecendo em um determinado momento.

Palavras-chave: Jornalismo. Ensino Online. Goffman.

An online theoretical class: a micro- sociological approach to a journalism teaching experience.

Abstract

As the World Health Organization declared pandemics in March 2020, a good deal of classes, from junior schools to higher education, have suddenly become online. Teachers and students had to adapt themselves to a new way of teaching and learning. How is to teach journalism under such circumstances? This paper outlines

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero. Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP, foi pesquisador-bolsista na Universidade de East Anglia (Inglaterra). Email: lmsamartino@gmail.com

some features of online journalism undergraduate theoretical classes. Drawing on Goffman's micro-sociological approach, it gathers information both by informally shared experiences and reflexive analysis. Analysis has shown three main aspects an online journalism class: (1) there is an alteration in the class' pace, which changes the ties between teachers and students, and among alumni themselves; (2) as everybody is at home, the border between 'private' and 'public' is frequently blurred; (3) the class' dynamics is reconfigured, as the attributes of platform interaction calls for self-reference to what is happening at a particular moment. Keywords: Journalism. Online teaching. Communication.

Introdução²

Dentre as transformações provocadas pela pandemia de Covid-19, as questões relativas ao ensino talvez estejam entre as mais marcantes, sobretudo pela magnitude da população atingida. A declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde, em 12 de março de 2020, provocou uma migração progressiva, em ritmos diversos, das aulas das modalidades presenciais para o *online*, por meio de plataformas de vídeo nas quais todas e todos os participantes estavam, presume-se, em suas casas, olhando para as telas de computadores, *tablets* ou *smartphones*.

O ensino de jornalismo, nesse contexto, não deixou de ser afetado. Os cursos precisaram se adaptar para mudanças que, a princípio, pareciam transitórias e acabaram se perpetuando por mais de um ano. Um recurso comum foi a migração para plataformas digitais de vídeo como Zoom, StreamYard, GoogleMeets e Microsoft Teams.

Se as mudanças no trabalho de jornalistas foram objeto de investigações acadêmicas ainda no primeiro ano da pandemia, como se pode observar nos estudos de Fígaro (2020), Siqueira e Monteiro (2020), Patat e Rocha (2020) ou Cajazeira e Souza (2020), questões relativas ao ensino também encontram seu lugar na produção acadêmica.

Neste aspecto, Araújo, Silva e Teixeira (2020) ou Agnez (2021) assinalam que ainda não é possível delinear um panorama mais amplo dessas transformações ou de seus impactos mais duradouros na formação de jornalistas. Esforços nesse sentido, por seu turno, vem sendo feito por pesquisadoras e pesquisadores interessados em compreender como as questões práticas de ensino se transformaram abruptamente, compartilhar experiências e encaminhamentos. Morais e Silva (2020), por exemplo, mostram que a

² O autor agradece os comentários e sugestões recebidos nos pareceres, que certamente contribuíram para a melhoria do texto.

adaptação de professoras e professores às plataformas foi um processo rápido, mas exigente; Negrini e Roos (2020), focalizando no ensino de telejornalismo, mostram como foi possível adaptar aulas e procedimentos práticos na realização de atividades práticas na disciplina.

Como apontam Araújo, Silva e Teixeira (2020, p. 2), “ocorreram e ainda ocorrem muitas discussões acerca do modelo mais adequado a ser adotado”, dentre as quais destacam “o uso das tecnologias como ‘sala de aula’, como tem sido comum ultimamente, tanto nas esferas acadêmicas, quanto profissionais”. Escrevendo também no contexto da pandemia, Santos Jr. e Monteiro (2020, p. 4) destacam que “as tecnologias digitais se apresentam como recursos favoráveis para a mediação” no sentido de que “possibilitam a interação de alunos e professores”.

Este texto, relato de uma vivência, aproxima-se do proposto por Agnez (2020) sobre o ensino online de jornalismo, mas em uma outra escala: a dinâmica das micro-interações durante uma aula online, focalizando em uma disciplina teórica. Nesse tipo de relato, procura-se intercalar a narrativa da experiência com a reflexão teórico-crítica em termos de uma “reflexividade”, como indica Bourdieu (2021), questionando a prática a partir de seus desenvolvimentos. Vale, por isso, apresentar as condições e limitações deste estudo.

As vivências principais ocorreram no ensino de uma disciplina teórica no curso de jornalismo de uma instituição particular de ensino superior de São Paulo. O processo de transição do presencial para o online foi implementado em cerca de quinze dias, a partir da metade de março de 2020, contando com amplo suporte técnico e institucional, bem como ações de gestão e diálogo constante da Direção e das Coordenações de Ensino. Todas as disciplinas migraram para a plataforma Microsoft Teams, com suspensão total das atividades presenciais. O texto também se pauta em experiências compartilhadas com docentes de jornalismo de várias instituições, não apenas em encontros e situações formais, mas também no âmbito das conversações informais, espaço pouco sistemático mas não menos importante como lugar de debate das práticas (SODRÉ, 2016; MARQUES; MARTINO, 2021).

A perspectiva inicial era que esse cenário se mantivesse por quinze dias. No entanto, sucessivas prorrogações do decretadas pelo governo estadual e pela prefeitura estenderam o período por cerca de quatro semestres letivos. Note-se que nenhuma das atividades extra-curriculares foram interrompidas: eventos e atividades foram mantidos,

ainda que com alterações de formato e data. Destaca-se também a compreensão e participação de alunas e alunos na implementação do processo.

Trata-se, portanto, de um cenário singular, a partir do qual não se pode fazer generalizações. Em diálogo com o que indica Agnez (2021) em seu relato, trata-se de conhecer condições específicas, não de procurar respostas ou considerações gerais.

A análise de experiência se pauta na chamada “microsociologia”, vista a partir das pesquisas do sociólogo canadense Erving Goffman (1981) tomando como referência sobretudo seus textos sobre representações e rituais. Winkin (1999) ressalta o vínculo de Goffman com a comunicação, de um lado, pela preocupação com as interações entre seres humanos; de outro, pela presença recorrente de exemplos retirados da mídia em sua obra. No mesmo sentido, Leeds-Horwitz (2004) ressalta o interesse de Goffman em observar, nas interações face a face, os aspetos que permitiam aos interlocutores compartilharem significados.

O estudo das interações em sala de aula a partir de Goffman parecem ter encontrado acolhida nos estudos de educação. Schilling e Niyashiro (2008), Nascimento (2009) e Junqueira (2010), por exemplo, trabalham dentro dessa perspectiva, observando o cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de elaboração e naturalização do estigma. Mais próximos do âmbito deste trabalho, a tese de doutorado de Marques (2019) examina a interação entre crianças em uma análise das formas de comunicação presentes entre elas, enquanto Guissi e Bezerra (2019) estudam as práticas de produção de textos de estudantes de Letras em interação online. Desenvolve-se aqui uma perspectiva metodológica de micro-análise trabalhada por Martino e Santos (2020) e Martino (2021).

O texto se vale também do que Bourdieu (2021) indica como a reflexividade necessária aos processos investigativos, no sentido de problematizar e compreender a própria prática. A aula, assim, é vista não só como um momento de prática didática ou pedagógica, mas como situação de interação vista a partir de um viés comunicacional.

No que se segue, o texto acompanha parcialmente o desenvolvimento de uma aula em três tempos: (1) as transformações do tempo de aula e sua interferência nas sociabilidades inerentes ao processo pedagógico; (2) as mudanças na dinâmica decorrentes da mudança do espaço físico para o “home office” e (3) a presença de fatores extra-aula na dinâmica da aula de jornalismo.

A instauração da cena da aula

Interação ritualizada, a aula é caracterizada por um marcador temporal bastante definido de início e fim. Sua duração é estipulada de antemão, e todos os participantes conhecem esses parâmetros. A entrada em sala corresponde também a uma entrada em cena, dentro da perspectiva de Goffman (2014): a partir do momento em que se chega e se entra é estabelecida uma expectativa de conexão com todos os outros participantes, bem como uma certa referência às normas que compõe o ambiente da sala de aula. Como ressalta Mancovsky (2011, p. 64), trata-se da instauração de “episódios” que, juntos, formam uma “sequência de interação” referente ao desenvolvimento da aula em si.

Há, no entanto, um momento intermediário, sobretudo para alunas e alunos que chegam antes do início da aula: é o tempo do encontro com colegas e da conversa informal que pode se prolongar, inclusive, por alguns momentos após a entrada da professora ou professor. O gesto formal do docente em anunciar o início da aula coloca fim a essas interações entre alunas e alunos e indica o atravessamento do limiar, como indica Victor Turner (1973), para a próxima atividade, a aula em si.

Em “O processo ritual”, Turner (1973) mostra a importância, para os rituais, do momento de passagem, a liminaridade característica do momento em que os participantes de uma determinada atividade estão em travessia, passando do mundo comum das atividades cotidianas para o lugar especial, delimitado no espaço e no tempo, de uma atividade específica. Essa liminaridade e sua travessia já fazem parte do começo do ritual. Na aula presencial, o tempo limiar entre a chegada ao espaço físico da universidade e o início efetivo da aula. Essa passagem é caracterizada por uma série de pequenos eventos, como encontrar os colegas, cumprimentar, sentar-se no “seu lugar”, aguardar a chegada de amigas e amigos ou começar uma conversa com os que já estão lá.

A transposição para o *online* parece ter transformado radicalmente essa dinâmica de interações, importante forma de sociabilidade para alunas e alunos. A virtualidade da aula elimina, de saída, a distribuição de proximidades físicas da sala de aula, fundamental para a constituição e delimitação dos grupos de amizade nos quais tendem a ser colocados em circulação altos fluxos de conversas. Essa composição depende fortemente do espaço físico como suporte da temporalidade dessas interações. Eliminado o presencial, não há a ideia de “chegar”: acessa-se uma plataforma a partir de sua própria casa e a aula tem início imediatamente.

Os minutos iniciais, importantes para o “aquecimento” das relações entre os participantes da interação, são deslocados desse eixo de sociabilidade entre alunas e

alunos e passam a ser vinculados ao tempo de aula. No lugar de uma aproximação progressiva entre os participantes, em número cada vez maior, até o início da aula, há um começo relativamente rápido, com alunas e alunos já presentes.

O espaço liminar é reduzido no tempo: não há lugar para as ritualísticas docentes, como colocar livros ou outro material sobre a mesa, ligar um computador ou abrir um aplicativo, olhar para a sala, trocar uma palavra rápida antes do início com uma aluna ou aluno: a presença diante da tela instaura imediatamente a situação de aula. Ainda que seja realizado um momento de aquecimento, a diminuição ou ausência de uma passagem liminar mais prolongada tende a tornar esse momento, no *online*, mais direto do que no presencial.

Após a instauração ritual da aula pela professora ou professor, na forma de indicação de uma presença (um “bom dia” em voz mais alta) ou mesmo do convite ao início das atividades (“vamos começar”, “bom, começando...”), é feito o que Goffman (2012) denomina como “jogada de abertura”, isto é, o início da interação. Neste aspecto, presencial e virtual parecem convergir no sentido de que essa jogada costuma ser feita como um endereçamento da professora ou professor à turma indicando as atividades ou conteúdo da aula (“hoje vamos continuar o tema...”, “temos atividade em grupo hoje”) ou outro instante de metalinguagem no qual se fala sobre as atividades seguintes. Em geral, no presencial, logo após esse momento é possível aferir a ressonância da proposta feita a partir das expressões faciais, posicionamento corporal e verbalizações.

No *online* esse movimento inicial pode se deparar com uma dificuldade: caso as câmeras de alunas e alunos estejam fechadas, qual a possibilidade de ver as impressões causadas pela proposta de aula? Se, como argumenta Birdwhistell (1970) em seu trabalho sobre corpo e comunicação, cerca de 70% de uma interação se baseia em aspectos não-verbais, vale pensar em caminhos para lidar com a situação na qual esse aspecto está ausente.

Como assinala Falcão (2020, p. 146), desligar a câmera e o microfone, se por um lado contribuía para “melhorar a qualidade de transmissão, diminuindo as interferências naturais do contexto doméstico”, por outro lado significava buscar novas perspectivas “sobre a percepção e o registro formal (na chamada, no acompanhamento processual do desempenho) do que seriam “presença” e “participação” dos estudantes (...).”

Nesse momento a lógica do *online* emerge com força, e a linearidade do processo dá lugar à percepção desnaturalizada da situação. A rigor, está-se diante de uma tela

iluminada, na qual pixels desenham tudo o que se vê, em um ambiente que não é o da sala de aula. À sua frente, de fato, a professora ou professor não tem suas alunas e alunos, mas imagens disponíveis que se formam na tela, interface de uma máquina conectada em rede.

A espontaneidade da reação direta, mediada pela expressão das emoções no rosto e na postura corporal é substituída pelo tempo de resposta em vídeo, áudio ou nos “chats” presentes nas plataformas ou nos caminhos do sinal digital até que se chegue ao rosto do outro.

Quando o número de alunas e alunos que adota o procedimento de deixar suas câmeras abertas é pequeno, ou se reduz a zero – ponto de questão ao qual se retornará adiante – é possível notar uma transformação radical na interação. Em alguns momentos, a comunicação se pauta no que Jakobson (2005)³ denomina “função fática” da linguagem, empregada apenas para a confirmação da presença de um interlocutor (“vocês estão aí?”, “estão me escutando, turma?” ou, em uma preocupação contemporânea, “eu caí?”). Vale indicar que o aspecto recorrente dessa interação lhe confere um caráter quase ritualístico, no sentido que Langdon (2012) confere a esse termo como definidor de ações que tem um valor referente a sua performance como parte de uma ação do grupo.

Há uma transformação em uma das mais importantes ritualidades da aula: a interação constante entre docentes e discentes, bem como entre os próprios discentes, na medida em que as chamadas “conversas paralelas” – talvez um problema para quem está lecionando, mas fundamental na criação de laços de sociabilidade entre discentes – também perdem um pouco de sua espontaneidade e são alocadas para aplicativos de comunicação aos quais nem todas e todos tem acesso.

Alunas e alunos parecem buscar alternativas para contornar essas questões utilizando os próprios recursos disponíveis nas plataformas, como o envio de perguntas via chat ou a abertura da câmera apenas nos momentos de perguntas e comentários. Essa experiência, ressalta Rial y Costa (2021, p. 151) pode ser positiva: “Os relatos sobre a convivência escolar dos estudantes e o uso e a criação de sentidos pela base da troca de saberes na forma mediada pela plataforma Zoom ensejam também certas constelações impossíveis numa aula presencial”.

³ A aproximação com Jakobson se deve a um comentário da professora Cândida Almeida, da Faculdade Cásper Líbero.

Isso permite reelaborar a dinâmica da aula e indicar as ressonâncias das proposições feitas pelas professoras e professores. Isso inclui a dinâmica das interações face a face, ainda que mediadas pela tela. Dependendo da velocidade e da qualidade da conexão de rede, é possível ter uma interação quase síncrona entre todas e todos, restaurando o sentido de uma comunidade de aprendizado voltada para a elaboração dialógica do conhecimento.

Mesmo no caso das sociabilidades relacionadas às “conversas paralelas” as possibilidades de transposição do presencial para o online também existem. Na observação, mesmo assistemática, das práticas de ensino durante este período é possível encontrar casos em que as interações entre alunas e alunos no chat transcorreram de maneira relativamente independente do conteúdo lecionado, configurando-se efetivamente como “conversas paralelas” em relação ao que estava acontecendo no ambiente da aula.

Isso leva ao próximo ítem.

Entre palco e bastidores

Um “ritual de interação”, como denomina Goffman (2012), só é possível quando se conta com a presença de todas e todos os participantes. Mas em que medida a visualidade permitida pelas câmeras se apresentaria como um substituto? Isso leva a um aspecto da prática docente em discussão desde o início da transposição do presencial para o online, ainda em 2020: se as câmeras de alunas e alunos ficam ficarão abertas ou fechadas, e sobre a pertinência de professoras e professores solicitarem essa abertura. Vale trazer alguns questionamentos sobre isso.

Retomando o argumento, seria o caso de pensar, com Birdwhistell (1970), que haveria uma “perda” de 70% da comunicação quando todas as câmeras estão fechadas? Por outro lado, é possível quantificar uma relação de comunicação? Se, de um lado, isso efetivamente permitiria uma interação muito próxima do face a face esperado em um ambiente presencial, por outro lado encerra também um problema: por que alguém teria a obrigação de mostrar sua casa? Qual argumento definiria a necessidade de uma aluna ou aluno abrir sua câmera e revelar o espaço de onde está assistindo a aula? Isso valeria também para docentes?

Evidentemente a pergunta, dentro de uma situação assimétrica, talvez possa ser igualmente colocada em relação a professoras e professores. Agnez (2021, p. 92), em sua experiência, encontrou quatro principais respostas de suas alunas e alunos a respeito de

não utilizar áudio e vídeo nas aulas: “1. timidez para exposição das falas e das ideias; 2. aparência pessoal, como roupa e cabelo; 3. não querer interromper a aula ou a fala do professor; 4. qualidade da conexão à internet; 5. a aparência do espaço físico”.

O ponto remete a uma pergunta sobre os regimes de visibilidade presentes nas situações de interação: se todas e todos estamos conectados a partir de nossas casas, como definir o que deve ou não ser mostrado? Para usar o vocabulário de Goffman (2014), como separar o que fica no “bastidor” e o que efetivamente chegará no “palco”?

A distinção entre “palco” e “bastidores” é uma das mais conhecidas perspectivas de análise de Goffman, particularmente frutífera no estudo das interações sociais. Em particular, permite contemplar aspectos que vem se mostrando recorrentes nas práticas de ensino de jornalismo mediadas pela tela e pelas plataformas. Ao longo do período de tempo analisado neste artigo, foi possível observar poucas, mas decisivas, variações na distinção entre o momento da interação social propriamente dita – o “palco” ou a “cena” – e todos os preparativos referentes a ela, os “bastidores”. Vale, por isso mesmo, rever brevemente o significado desses termos na obra de Goffman. Os nomes vêm do que comentaristas como Winkin (1999) e Winkin e Leeds-Hurwitz (2013) chamam de uma “abordagem dramaturgica” do cotidiano, isto é, uma perspectiva que tende a ressaltar a teatralidade das interações sociais.

A entrada “em cena”, isto é, chegar na presença de outra pessoa com a qual vai se interagir, é precedida de uma série de atitudes que não precisam ou devem ser vistas, os “bastidores”. Estudando o modo como os indivíduos formam sua autorrepresentação a partir das situações de interação, Goffman (2014) percebeu a existência de uma preparação prévia antes de se iniciar o contato com alguém, como respirar fundo antes de dizer “bom dia” para alguém ou ajeitar a roupa nos instantes que antecedem a entrada em uma sala.

A revelação dos bastidores está presente como uma das principais características das aulas *online* desde a migração para os ambientes de plataformas decorrentes do isolamento social. Subitamente, professoras e professores abriam suas câmeras, e suas casas, para o olhar de suas alunas e alunos. Salas, quartos, cozinhas e outros cômodos foram mais ou menos improvisados para a manutenção das aulas; mesmo aqueles que dispõem de um local específico de trabalho, como uma sala ou escritório, viram-se na contingência de revelar um ambiente, ao menos a princípio, pensado como espaço doméstico, lugar de habitação protegido dos olhares do outro.

Não seria talvez errado recorrer, a título de indicação, à poesia filosófica de Gaston Bachelard (2007) para oferecer uma imagem desse tipo de mudança. O lugar de habitação, se forma como um prolongamento do imaginário de quem o habita; os espaços domésticos são povoados com as recordações e prospectivas de seus moradores, na proteção não apenas dos corpos mas também de uma história, a história de si, que encontra na habitação um espaço de acolhimento, reservado do olhar perscrutador que tornaria pública uma região do particular imaginário. É, jogando com as palavras, o bastidor de onde se pode adquirir confiança para caminhar até o palco.

O que acontece, no entanto, quando esse bastidor é potencialmente convertido em palco? Há, imediatamente, uma revelação desse espaço do habitar. Conhece-se as casas uns dos outros, deixa-se o olhar se comprometer com a visão de salas, quartos e cozinhas, na identificação dos móveis, dos quadros nas paredes, enfeites, janelas e cortinas. Subitamente se é levado a ver um espaço doméstico que jamais seria conhecido em outras circunstâncias, na participação involuntária do ambiente dos outros.

Essa revelação dos bastidores se dá também de outra maneira, a partir da proximidade da imagem mediada pela tela. A alteração de ambiente do presencial para o *online* significa também uma mudança no que Aumont (2008) denomina a “encenação”. Trabalhando a partir do teatro e do cinema e, portanto, próximo da metáfora dramatúrgica de Goffman, Aumont indica como “encenação” o conjunto de elementos responsáveis por compor o sentido de uma cena – o cenário, os objetos de cena, móveis, adereços, a posição e os movimentos dos atores, a incidência da iluminação, o ângulo de visão, entre outros aspectos. A aula *online* está ligada também a essa reconfiguração das relações entre palco e bastidores no sentido do que será, efetivamente, “colocado em cena” (o conceito original de “mise en scène”, vindo do teatro) durante a situação de interação.

Em uma sala de aula presencial, há uma distribuição de espaços que delimita, com base nas práticas culturais de uma sociedade, o que será visto ou não. Há uma visão comum do espaço da sala a partir de angulações diferentes de acordo com a posição, de docente ou discente, que se ocupa. A distância a manter é plenamente regulada. No *online* há várias transformações nessa prática de cena. Quem ministra ou assiste aulas via *smartphone* ou *tablete* arrisca-se, pelo posicionamento da câmera, a ter seu rosto mostrado em uma magnitude ampla, e a partir de angulações impossível no presencial – por exemplo, muito próximo e de baixo para cima, ou em um enquadramento de primeiríssimo plano. Sem preparação específica para isso, trata-se também de uma revelação dos bastidores

do próprio indivíduo que estariam, de outra maneira, a salvo da visibilidade pública em circunstâncias presenciais.

O acaso e a correção de situações na aula *online*

Essa visibilidade, no entanto, também tem limites. O primeiro deles, de natureza técnica, refere-se ao ângulo da câmera do computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*. O enquadramento de quem fala é limitado pelas possibilidades de captação do equipamento, permitindo a definição do que será ou não visto. É possível escolher o melhor ângulo possível para falar e mesmo quais partes da habitação serão reveladas – isso, vale lembrar, quando há possibilidade de escolha: vale ter sempre em mente a situação de desigualdade que caracteriza a educação em todos os seus níveis (RIAL y COSTAS, 2021).

A perspectiva do que Goffman (2012) chama de uma “interação focada”, isto é, uma relação pautada na máxima atenção mútua, transforma os procedimentos do indivíduo no sentido de se preparar para a mudança procurando estabelecer uma boa autorrepresentação para aquele momento. Nesse aspecto, a perspectiva de uma interação focada retroage sobre a preparação dos bastidores: quanto mais se está na expectativa de uma ação, maior a possibilidade de se gastar tempo para produzir a melhor representação de si.

Ao mesmo tempo, em qualquer interação há um componente de acaso, proveniente do contexto, responsável por definir algumas de suas dinâmicas: o foco de uma interação, por exemplo, pode ser subitamente modificado pela entrada em cena de um elemento estranho ou inesperado, como a chegada de uma outra pessoa, um aumento no barulho do ambiente provocado por um veículo que passa.

Na educação online, esse tipo de surpresa referente a uma quebra de fachada parece ter se mostrado particularmente comum. Professoras e professores estão em suas casas: as intersecções com o ambiente doméstico se apresentaram como inevitáveis ao longo de todo o processo. Mesmo o local de transmissão mais adequado não deixa de ser um cômodo em uma moradia que, em muitos casos, é compartilhada com familiares e animais de estimação. A passagem ou presença de pessoas passando perto da professora ou professor, pedindo atenção, aproximando-se ou indicando qualquer outra demanda de quem está lecionando deixou de ser uma exceção para se tornar uma constante desse tipo de procedimento.

Esse tipo de quebra na imagem planejada é chamada por Goffman (2014) de “perda de face”, isto é, no qual a interação entre os sujeitos escapa, ainda que parcialmente, ao controle específico de um deles, revelando aspectos que não deveriam fazer parte daquela situação. Trata-se, a rigor, de uma quebra da diferença entre o que pode ou não ser visto: os bastidores da cena de ensino são revelados imediatamente, provocando uma súbita perda de face por parte da pessoa que vive essa situação.

Nas aulas *online*, é possível esperar para qualquer momento essas quebras de distância entre palco e bastidores: filhos, animais de estimação, familiares, ruídos no vizinho, barulhos na rua ou qualquer outro elemento imediatamente recordam aos participantes que eles estão em casa, e esse tipo de contingência é constante. Por mais preparado que esteja o ambiente de onde será gerada a aula, o fato de se estar em casa cria a possibilidade de acontecerem inúmeras situações inesperadas, com as quais se precisará lidar imediatamente. Como lembra Rial y Costas (2021, p. 151), também examinando o ensino online durante a pandemia:

Na nova experiência de aulas mediadas por uma plataforma digital, com alunos e professores em suas respectivas casas, podemos observar a intervenção da vida individual de cada um: familiares e vizinhos gritando, cachorros latindo, ruídos da rua, como a Kombi do caranguejo e do ovo, que anunciam suas mercadorias (RIAL Y COSTAS, 2021, p. 151).

Isso, evidentemente, não diminui o eventual constrangimento gerado pela súbita irrupção do bastidor no palco. Trata-se, afinal, de elementos que, a princípio, não poderiam ser vistos ou não deveriam ocorrer. Esse tipo de elemento pode, por alguns instantes, fazer com que os participantes de uma interação deixem de lado o “script” adotado como princípio daquele tipo de situação e reajam de maneiras imprevistas, muito mais pautadas pela expressão quase espontânea de uma reação do que pela preocupação em manter uma imagem coerente de si.

A resolução desse constrangimento, em geral, começa por trazer sua causa para o centro das atenções, quebrando o foco da interação, que Goffman (2012) chama de “regra de irrelevância”: durante uma interação, procuramos prestar atenção apenas na pessoa com quem se interage, não nos acontecimentos do ambiente ao redor. Isso significaria, nas interações *online*, não prestar atenção quando algo ocorre nos bastidores da cena: seria possível esperar, por exemplo, que a atenção continue na professora ou professor mesmo que seus filhos estejam brincando no fundo da cena.

No entanto, as dinâmicas das aulas *online* mostraram que não era possível manter esse tipo de desatenção por muito tempo, uma vez que se tratava de um centro de interesse bastante forte enquanto revelação de um bastidor. Para reduzir ou tentar evitar o embaraço que esse desvio polido de atenção poderia gerar se fosse prolongado indefinidamente, uma das estratégias de maior eficácia é assumir o que está acontecendo e trazer o fato para o centro da interação (“gente, este é meu filho, vamos falar oi?”; “turma, esse é meu gato, não é lindo?”). Ao tematizar o incidente, alinha-se a ação com a expectativa de uma polidez que pode se tornar cada vez mais difícil de se sustentar. Assume-se, dessa maneira, que se está em uma situação excepcional e os bastidores certamente tendem a aparecer em outras ocasiões.

Não por coincidência, esse tipo de interrupção da cena com a súbita exibição de aspectos de si mesmo que, de outra maneira, ficariam nos bastidores costuma ser seguida de uma polida explicação ou pedido de desculpas pela mudança súbita de comportamento. Esse pedido, e sua esperada aceitação, tendem a reconstruir a linha argumentativa da interação, retomando o fio da conversação e recuperando a imagem de si projetada pelos participantes. Goffman denomina esse tipo de momento de “restauração da face”, no qual os participantes procuram retomar sua interação justificando-se por qualquer quebra de expectativa.

Espera-se, por exemplo, que a interrupção da aula produzida, digamos, pela chegada do filho de um professor ou do gato de uma professora não dure mais do que alguns instantes, ao final dos quais o trabalho será retomado. No entanto, isso não é suficiente para instaurar novamente a cena de ensino, mas é esperada também uma justificativa do acontecimento. Esse procedimento não deixa de ter algo, à primeira vista, de paradoxal: embora geralmente esse tipo de interrupção seja plenamente compreendido e justificado por quem está assistindo a aula, aguarda-se também uma explicação, ainda que breve e em tom bem-humorado (“desculpem, coisas do *home office*”; “desculpem a interrupção, não notei quando minha gata entrou”). Proceder-se, dessa maneira, à restauração da fachada, e o final das desculpas significa que o assunto deve, a partir desse momento, ser ignorado em benefício do prosseguimento do curso esperado da interação.

Esse tipo de ruptura na conduta esperada pode acontecer também em decorrência de problemas e limitações específicas das plataformas digitais, ou mesmo de dificuldades na operação desses sistemas. Em aulas nas quais a exposição é secundada pela exibição de apresentações, seja por parte dos docentes ou dos discentes, as interrupções na linha

de conduta esperada quando, por exemplo, a tela não é compartilhada ou algo não funciona se torna visível em um jogo de metalinguagem, no qual a exposição do tema da aula corre paralelo ao questionamento constante sobre o suporte de exposição (“estão vendo os slides?”, “minha tela está compartilhando?”, “estão conseguindo ver o vídeo?”). Em situações extremas, as condições técnicas efetivamente interferem na dinâmica da aula a ponto de provocar interrupções mais ou menos longas, durante as quais uma dispersão inevitável de atenção tende a ocorrer.

As etapas de finalização da aula *online* se desdobram de maneira semelhante, mas não igual, às características de uma aula presencial. Em linhas gerais, a aproximação do final de uma aula presencial se caracteriza pela conclusão do assunto, por parte do docente. Mas essa é talvez apenas a face mais visível desse tipo de interação: a proximidade do horário de término da aula costuma se caracterizar também por pequenos sinais da parte de alunas e alunos, como começar a arrumar as coisas, guardar o material, ajeitar a postura corporal e, eventualmente, trocar olhares entre si.

Essa dinâmica é parcialmente alterada no online. Embora não exista, a princípio, a preocupação em “ir para o intervalo” ou “chegar em casa” (presumindo-se que já se esteja lá), a perspectiva de ultrapassar o horário de aula pode eventualmente criar constrangimentos aos participantes exatamente por estarem em suas residências. Em vista disso, é possível notar certo encaminhamento no sentido de fechar o assunto, ou, quando necessário, retomar aspectos pontuais vistos ao longo da aula. Esse tipo de perspectiva encaminha a aula para seu fechamento, quando a professora ou professor faz algumas indicações finais ou menciona os temas e atividades da semana seguinte.

Nesse momento verifica-se uma mudança do online em relação ao presencial: não é difícil, no presencial, que ao término da aula alunas e alunos venham conversar com o professor para retomar algum ponto, tirar dúvidas ou comentar um eventual tema de interesse. A informalidade da conversa não retira, de maneira alguma, sua importância como definidora das relações de sociabilidade no ambiente pedagógico e como momento de troca de impressões e informações que poderiam, de outra maneira, escapar desse espaço.

O encerramento de uma aula *online* geralmente significa um corte nas interações; mesmo quando uma aluna ou aluno indica que quer falar com o docente após a aula, a ausência de espacialidade pode ser apresentada como um problema.

Não há também, no *online*, um momento de sociabilidade na *saída da sala*, quando, ao arrumarem seu material e se prepararem para sair, alunas e alunos reatam conversas interrompidas pelo início da aula, trocam impressões sobre atividades ou iniciam outros diálogos à medida em que se dirigem à porta de saída. No virtual não se trata de saída, mas de desconexão, e essa palavra carrega, no contexto, ressonâncias além do digital: trata-se não apenas de se desconectar de uma plataforma, mas, sobretudo, de uma interação, deixando de maneira talvez abrupta um espaço fundamental de sociabilidade.

Considerações finais

Como recordam Araújo, Silva e Teixeira (2020) e Agnez (2021), talvez ainda seja muito cedo para tecer qualquer consideração de maior alcance a respeito das mudanças, em maior escala, provocadas pela migração do ensino de jornalismo para o ambiente das plataformas online. Por isso, neste texto, optou-se por um olhar no aspecto micro dessas transformações, ancorado na perspectiva de que as práticas cotidianas, como já indicava

Ciro Marcondes Filho (1985), são um lugar privilegiado da materialidade de ideias e concepções de mundo. Foram deixados de lado, como consequência, vários outros aspectos relevantes que poderiam ser pensados, como as questões físicas implicadas na mudança ou mesmo no impacto do contexto sobre as representações de estudantes a respeito da situação vivida.

Efetivamente, os impactos da pandemia de Covid-19 sobre os diversos setores da sociedade não podem ser medidos a partir de uma perspectiva imediata, e a permanência ou efemeridade das mudanças acarretadas por esse cenário talvez só sejam compreendidas a partir de uma distância temporal ainda por assumir. Este texto se apresentou, portanto, como um relato de vivência compartilhada. A opção metodológica se deve também à necessidade, indicada por Koltai (2016), falando de outro contexto, de se elaborar a vivência no sentido de compreendê-la.

Da mesma maneira, é necessário lembrar da singularidade das vivências analisadas, limitadas no espaço e no tempo, e experienciadas em situações nas quais houve um constante suporte técnico, pedagógico e institucional. Consciente dessas limitações, opta-se por compartilhar a experiência no sentido de que um pensamento dialógico sobre a educação, como indica Freire (2011), se pauta na perspectiva de dividir expectativas, problemas, encaminhamentos e, porque não, esperança.

Referências

- AGNEZ, Luciane. Desafios do ensino remoto no contexto da pandemia. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, v. 11, n. 28, p. 89-101, jun. 2021.
- ARAÚJO, Ana K. C. P.; SILVA, Luziário S.; TEIXEIRA, Juliana F. Explorando as redes sociais para o ensino do jornalismo na pandemia do coronavírus. 43º INTERCOM. Salvador: **Anais...** UFBA, 1º a 10 de dezembro de 2020.
- AUMONT, Jacques. **O cinema e a encenação**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BIRDWHISTELL, Ray. **Kinesics and Context**. Pennsylvania: UPP, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **Por uma sociologia da ciência**. Lisboa: Ed. 70, 2021.
- CAJAZEIRA, Paulo E. S. L.; SOUZA, José J. G. Telejornalismo, trabalho e saúde durante a pandemia de COVID-19. **Dispositiva**, Vol. 9, no. 16, Ago-Dez. 2020, pp. 68-86.
- FALCÃO, Carolina. Quando Felipe Neto me ajudou a dar aula. **Comunicação & Educação**, Vol. 25, no. 2, jul-dez. 2020, pp.144-155.
- FIGARO, Roseli (Org.). **Como trabalham os comunicadores em tempos de pandemia**. São Paulo: ECA-USP, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOFFMAN, Erving. **Rituais de Interação**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GUSSI, Alcides F.; BEZERRA, Ellen L. C. Aprendizagem e práticas de escrita de alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará em interações online. **Debates em Educação**, Vol. 11, no. 24, maio-agosto 2019, pp. 14-28.
- JAKOBSON, Roman. **Linguagem e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- JUNQUEIRA, Fernanda C. Estigmatização e rotulação no contexto escolar. **Especiaria**, Vol. 12-13, no. 22-23, jul-dez. 2009-jan-jun 2010, pp. 17-38.
- KOLTAI, Katerina. Entre psicanálise e história: o testemunho. **Psicologia USP**, Vol. 27, no. 01, 2016, p. 1-15.
- LANGDON, Esther Rito como conceito-chave para a compreensão de processos sociais. In: _____; PEREIRA, Éverton L. (Orgs.). **Rituais e Performances**. Florianópolis: UFSC, 2012.
- LEEDS-HURWITZ, W. Erving Goffman as communication theorist. Encontro Anual da ICA. Nova Orleans: **Anais...** Nova Orleans, 2004.
- MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro**. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem?** Petrópolis: Vozes, 1985.

MARQUES, Rafaela N. **“É tudo culpa do recreio”**: crianças em interação social. Brasília: UnB, 2019 (Tese de Doutorado).

MARTINO, Luís M. S. **Teoria da Comunicação**. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2020.

MARTINO, Luís M. S.; SANTOS, Ana Paula. Questões metodológicas da pesquisa de campo em comunicação organizacional: um olhar a partir da microssociologia de Goffman. **Comunicação, Mídia e Consumo**, Vol. 17, no. 48, jan-abr. 2020, pp. 61-83.

MARTINO, Luís M. S. **10 Lições sobre Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAIS, William C.; SILVA, Gissele. Práticas docentes, tecnologias digitais e Covid-19. **Pauta Geral**, e202017059, p.1-19, 2020.

NASCIMENTO, Manoel A. **Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar: desvendando o estigma dentro da inclusão escolar**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2009 (Tese de Doutorado).

NEGRINI, Michelle; ROOS, Roberta. Desafios do ensino de telejornalismo em tempos de Covid-19. **Pauta Geral**, Vol. 10, no. 27, Dez. 2020, pp. 164-173.

RIAL y COSTAS, Gundo. Dos novos meios às novas mediações: o ensino remoto nos tempos da pandemia. **Comunicação & Educação**, Vol. 26, no. 1, jan-jun. 2021, pp. 145-156.

SANTOS Jr, Veríssimo B.; MONTEIRO, Jean C. S. Educação e Covid-19. **Encantar**, Vol. 2, no. 1, Jan-Dez. 2020, pp. 1-16.

SCHILLING, Flavia; MIYASHIRO, Sandra G. Como incluir? O debate sobre preconceito e o estigma da atualidade. **Educação e Pesquisa**, Vol. 34, no. 2, maio / agosto 2008, pp. 243-254.

SIQUEIRA, Fabiana; MONTEIRO, Patrícia (Orgs.) **Jornalismo em tempos de pandemia**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2020.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1973.

WINKIN, Yves; LEEDS-HURWITZ, Wendy. **Erving Goffman**. Londres: Peter Lang, 2013.

WINKIN, Yves. Apresentação. In: ____ (Org.) **Os momentos e seus homens**. Lisboa: D'Água, 1999.

Submissão: 05 de out. 2021.

Aceite: 30 de nov. 2021.