

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE (PPGC)
MESTRADO ACADÊMICO**

NELINHO DE JESUS VIEIRA

**O *BACKSTAGE* EM CENA: UMA ANÁLISE DO PRESENTEÍSMO NO ENSINO
VIRTUAL SÍNCRONO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Cascavel

2023

NELINHO DE JESUS VIEIRA

**O *BACKSTAGE* EM CENA: UMA ANÁLISE DO PRESENTEÍSMO NO ENSINO
VIRTUAL SÍNCRONO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Contabilidade (PPGC) da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Contabilidade**. Área de concentração: Controladoria

Orientadora: Doutora Silvana Anita Walter

Coorientador: Doutor Eduardo Guedes Villar

Cascavel

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste

Vieira, Nelinho de Jesus

O BACKSTAGE EM CENA: UMA ANÁLISE DO PRESENTEÍSMO NO ENSINO VIRTUAL SÍNCRONO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 / Nelinho de Jesus Vieira; orientadora Silvana Anita Walter; coorientador Eduardo Guedes Villar. -- Cascavel, 2023.

149 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, 2023.

1. Presenteísmo. 2. Aula remota e síncrona. 3. Discente. 4. Perspectiva dramatúrgica. I. Walter, Silvana Anita, orient. II. Villar, Eduardo Guedes, coorient. III. Título.

NELINHO DE JESUS VIEIRA

**O *BACKSTAGE* EM CENA: UMA ANÁLISE DO PRESENTEÍSMO NO ENSINO
VIRTUAL SÍNCRONO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Contabilidade – PPGC,
como requisito para a obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Fernanda Filgueiras Sauerbronn
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. Adilson Francelino Alves
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Eduardo Guedes Villar
Universidade Regional de Blumenau – FURB
Professor Coorientador

Profa. Dra. Silvana Anita Walter
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Professora Orientadora

Cascavel, 23 de fevereiro de 2023

“O que a natureza divide, a fala frivolamente insere, situa e mistura. Da mesma forma que dramaturgos podem colocar qualquer tipo de universo no palco, também nós podemos representar qualquer estrutura de participação e formato de produção na nossa conversação.”

Erving Goffman.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me possibilitado saúde para prosseguir na trajetória do mestrado. Pela vida que me concedeu, diante de tantas incertezas em um contexto de pandemia em que realizei parte deste trabalho.

A concretização desta pesquisa só se tornou possível em virtude do apoio de diversos atores, que estiveram presentes durante o desenvolvimento das etapas deste trabalho, com participação direta ou indiretamente.

Em especial, agradeço a minha orientadora Dra. Silvana Anita Walter, por ter me escolhido para ser seu orientando, pelos ensinamentos que me proporcionou e pelo acompanhamento integral em todas as etapas deste mestrado. Me sinto privilegiado por ter sido seu orientando.

Ao professor Dr. Eduardo Guedes Villar, que foi meu coorientador, pela incansável dedicação, apoio, acompanhamento, direcionamento e indicação de obras que foram cruciais para a construção deste trabalho.

Em especial a minha esposa, Valdirene, pelo apoio e compreensão nos momentos em que estive ausente para me dedicar ao mestrado, pelos seus incentivos e por acreditar na minha capacidade. Agradeço também as minhas duas filhas, Camila e Gabriela, que são a razão de toda minha dedicação e esforço para prosperar.

Aos professores da banca avaliadora que me entrevistaram durante o processo de seleção para entrar no mestrado em contabilidade, por me aprovarem e por acreditarem que eu seria capaz de concluir todas as etapas do mestrado.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Contabilidade - PPGC da UNIOESTE, pelos ensinamentos e acompanhamento na realização de todos os trabalhos que desenvolvemos em parceria. Ao coordenador e aos profissionais da secretaria do programa de mestrado, pelo atendimento em todas as etapas que envolveram a parte administrativa do curso.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa, por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para a finalização desta pesquisa.

Aos novos amigos que o mestrado me trouxe, em especial, o colega Edegar Luiz Del Sent, Sandra Laci Peiter, Tiago Ramos Wohleberg e Ricardo Ruschel, pela dedicação e companheirismo na realização dos artigos e seminários que desenvolvemos em parceria e por compartilharem comigo as suas experiências e aprendizados.

A todos os docentes e discentes de cursos de Ciências Contábeis do Brasil, que concederam as entrevistas e indicaram outros participantes, pois sem a participação desses sujeitos, não seria possível alcançar os objetivos desta pesquisa.

Por fim, o meu agradecimento a todas as pessoas que conheci durante o período do mestrado e que não foram citadas, por dividirem suas experiências e aprendizados, por me proporcionarem a chance de interagir com pessoas de pensamentos diferentes, e contribuírem para o meu amadurecimento enquanto pesquisador.

Resumo

Vieira, Nelinho de Jesus. (2023). *O backstage em cena: uma análise do presenteísmo no ensino virtual síncrono durante a pandemia da Covid-19* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, Brasil.

A pandemia da Covid-19 interferiu no contexto da educação. A necessidade do isolamento social refletiu no processo de ensino e aprendizagem, ensejando que as metodologias mediadas por tecnologias de informação com aulas remotas e síncronas se tornassem o principal meio para dar continuidade ao processo. Essa nova realidade imposta às instituições refletiu-se rapidamente na adaptação de todos os envolvidos no contexto educacional no ambiente virtual. Dessa forma, objetivamos com este estudo compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas na conjuntura da pandemia da Covid-19, sob a ótica da representação de papéis. Adotamos a abordagem qualitativa e utilizamos a Análise de Discurso, considerando a perspectiva goffmaniana. Neste trabalho, consideramos os anos de 2020 e 2021, tendo como sujeitos da pesquisa alunos e professores de cursos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras. Nas análises, contemplamos cinco dimensões da dramaturgia de Goffman (2014) que foram exploradas a partir da perspectiva dos sujeitos da pesquisa, das quais, três foram utilizadas para a análise do discurso de docentes e discentes, a saber: (i) Palco: espaço de representação; (ii) Representação: figurino e roteiro; (iii) Plateia: público que está assistindo o espetáculo. Já a dimensão (iv) *Backstage*: aquilo que não era acessível ao público foi considerada para os professores e a dimensão (v) Espaço do espetáculo: virtualização e inacessibilidade, foi considerada para os estudantes. Os resultados apontaram que a implementação das aulas por meio das tecnologias possibilitou a virtualização do processo de aprendizagem, o que provocou o distanciamento do educando para outros espaços de representação ao mesmo tempo em que a aulas remotas ocorriam. Para se manterem distantes do espaço destinado para a aprendizagem, os alunos desenvolveram inovadoras fachadas que foram sustentadas por meio dos mecanismos de representação. Nessa nova realidade, manifesta-se o fenômeno do virtualismo, que descrevemos como o comportamento em que o acadêmico se mantém conectado à plataforma da aula virtual, mas não se concentra totalmente na aula que está sendo ministrada no ambiente digital. O comportamento virtualista contribuiu para a ampliação de diferentes palcos de representação no meio virtual educativo, ou seja, o virtualismo possibilitou aos discentes a liberdade para interagir em outros espaços interacionais, simultaneamente com a aula remota. Mediante tais resultados, este estudo contribui teoricamente para o desenvolvimento de futuras pesquisas, pois alcançamos o aprofundamento teórico sobre o fenômeno do virtualismo no processo educacional. Utilizamos uma teoria pouco explorada nos estudos da área contábil e apresentamos explicações sobre o processo interacional nas aulas remotas e síncronas. Nesse sentido, pode auxiliar em análises de outras áreas do conhecimento. Esta pesquisa também apresenta contribuições práticas, pelo motivo de que desenvolvemos uma forma de análise por meio de uma sequência lógica, a partir da perspectiva da dramaturgia, que pode ser útil na realização de futuras investigações. Ainda, pode auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias que visam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Presenteísmo; Aula remota e síncrona; Discente; Perspectiva dramatúrgica.

Abstract

Vieira, Nelinho de Jesus. (2023). *Backstage on the scene: an analysis of presenteeism in synchronous virtual teaching during the Covid-19 pandemic* (Master's Dissertation). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, Brasil

The Covid-19 pandemic interfered in the context of education. The necessity of social isolation was reflected in the teaching and learning process, allowing methodologies mediated by information technologies with remote and synchronous classes to become the main means to continue the process. This new reality imposed on institutions was quickly reflected in the adaptation of all those involved in the educational context in the virtual environment. Thus, with this study, we aimed to understand how presenteeism manifested itself in the behavior of academics in accounting courses during the period of remote and synchronous classes in the conjuncture of the Covid-19 pandemic, from the perspective of role playing. We adopted a qualitative approach and used Discourse Analysis, considering the Goffmanian perspective. In this work, we consider the years 2020 and 2021, having as research subjects students and professors of accounting courses at Brazilian public and private higher education institutions. In the analyses, we contemplated five dimensions of Goffman's dramaturgy (2014) that were explored from the perspective of the research subjects, of which, three were used to analyze the discourse of teachers and students, namely: (i) Stage: space of representation; (ii) Representation: costumes and script; (iii) Audience: audience watching the show. The dimension (iv) *Backstage*: what was not accessible to the public was considered for the teachers and the dimension (v) Space of the performance: virtualization and inaccessibility, was considered for the students. The results showed that the implementation of classes through technologies enabled the virtualization of the learning process, which caused the student to move away to other spaces of representation at the same time that remote classes were taking place. To stay away from the space intended for learning, students developed innovative facades that were sustained through representation mechanisms. In this new reality, the phenomenon of virtualism manifests itself, which we describe as the behavior in which the academic remains connected to the virtual class platform, but does not fully concentrate on the class being taught in the digital environment. Virtualist behavior contributed to the expansion of different stages of representation in the educational virtual environment, that is, virtualism allowed students the freedom to interact in other interactional spaces, simultaneously with the remote class. Based on these results, this study theoretically contributes to the development of future research, as we reach a theoretical depth on the phenomenon of virtualism in the educational process. We use a not much explored theory in accounting studies and present explanations about the interactional process in remote and synchronous classes. In this sense, it can help in analyzes of other areas of knowledge. This research also presents practical contributions, for the reason that we develop a form of analysis through a logical sequence, from the perspective dramaturgy, which can be useful in carrying out future investigations. Still, it can help in the development of new methodologies aimed at improving the teaching and learning process.

Keywords: Presenteeism; Remote and Synchronous class; Student; Dramaturgical perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema Teórico-Explicativo	48
Figura 2. Tensões geradas no processo de atuação dos professores de Ciências Contábeis nas aulas remotas	87
Figura 3. Tensões geradas no processo de atuação dos alunos de Ciências Contábeis nas aulas remotas	117
Figura 4. Esquema Teórico-Empírico: o comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis no contexto das aulas remotas e síncronas na perspectiva da representação de papéis.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Síntese dos conceitos relacionados com os mecanismos de representação	40
Tabela 2	Categorias de análise sobre presenteísmo de alunos nas aulas presenciais e à distância	45
Tabela 3	Disciplinas lecionadas pelos professores e período de curso dos alunos	54
Tabela 4	Dimensões, aporte teórico e perguntas	56
Tabela 5	Característica dos sujeitos da pesquisa	60
Tabela 6	Alterações de <i>footings</i> no discurso dos discentes e docentes	63
Tabela 7	Palco na perspectiva do professor: espaço de representação	67
Tabela 8	Representação na perspectiva do professor: o figurino e o roteiro	71
Tabela 9	Plateia na perspectiva do professor: público que está assistindo ao espetáculo	75
Tabela 10	Backstage na perspectiva do professor: aquilo que não era acessível ao público	77
Tabela 11	Tensões no processo de atuação dos professores no processo de aulas remotas	82
Tabela 12	Palco na perspectiva do aluno: espaço de representação	90
Tabela 13	Representação na perspectiva do aluno: o figurino e o roteiro	96
Tabela 14	Plateia na perspectiva do aluno: público que está assistindo ao espetáculo ..	101
Tabela 15	Espaço do espetáculo na perspectiva do aluno: virtualização e inacessibilidade	106
Tabela 16	Tensões no processo de atuação do aluno durante as aulas remotas	110

Sumário

1	Introdução	13
1.1	Problema da pesquisa	16
1.2	Lacuna	17
1.3	Justificativa e potencial de contribuição do estudo	19
1.4	Questão de pesquisa	20
1.5	Objetivos	20
1.5.1	Geral	20
1.5.2	Específicos	20
1.6	Delimitação para o estudo	21
1.7	Estrutura da dissertação	21
2	Base teórica	23
2.1	Antecedentes teóricos	23
2.2	Erving Goffman e os papéis sociais	24
2.2.1	Representações	27
2.2.2	Equipes de representações	32
2.2.3	Regiões de representações	37
2.3	Presenteísmo	42
2.3.1	Presenteísmo discente	43
2.3.2	Estudos empíricos sobre presenteísmo relacionado ao contexto acadêmico	46
2.3.3	Virtualismo	47
2.4	Esquema Teórico-Explicativo	48
3	Métodos e procedimentos da pesquisa	52
3.1	Delineamento da pesquisa	52
3.2	Disciplinas lecionadas pelos professores e período do curso frequentado pelos alunos	53
3.3	Nível de análise e abordagem epistemológica	55
3.4	Dimensões da pesquisa	55
3.5	Procedimentos de coleta dos dados	60
3.6	Procedimentos de análise de dados	62
4	Análise e discussão dos resultados	66

4.1	Síntese geral da análise dos resultados.....	120
5	Considerações finais.....	132
	Referências	140
	Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada.....	144

1 Introdução

No atual cenário em que os profissionais da contabilidade estão inseridos, as organizações requerem habilidades no sentido de que os contadores sejam capazes de atender às necessidades dos usuários da informação. Nesse sentido, as instituições de ensino superior se destacam e desenvolvem papel crucial, pois cabe a elas a incumbência de preparar os profissionais que precisam estar habilitados para desenvolver suas funções em uma realidade de organizações globais (Juaniha, 2016). Com isso, torna-se relevante o ensino de Ciências Contábeis, no sentido de que os profissionais dessa área sejam capazes de desenvolver e compreender os demonstrativos financeiros, a nível nacional e internacional (Juaniha, 2016).

Além do que foi exposto, destaca-se que a excelência no processo de educação contábil pode proporcionar capacidades aos novos contadores, não apenas em nível técnico, mas por preparar profissionais que sejam capazes de tomar decisões, de refletir sobre a sociedade, de assumir riscos e de serem capazes de prestar serviços a nível global (Lima, 2013). É notório, portanto, a discussão sobre a educação contábil no Brasil, pois as reflexões sobre a prática docente nessa área podem possibilitar o aperfeiçoamento da formação inicial dos futuros contadores, para que sejam preparados para enfrentar os desafios que a eles serão impostos no mundo dos negócios (Lima, 2013).

Em complemento ao que foi elencado, destaca-se que as instituições de ensino superior têm papel relevante no que se refere à preparação do capital humano, ou seja, contribuem para que sejam inseridas, na sociedade, pessoas criativas e com habilidades para interagir nos diversos contextos sociais (Palmeiras, Sgari & Szilagyi, 2015). Nessa perspectiva, entre os desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior, destaca-se a implementação de metodologias capazes de potencializar o desempenho acadêmico (González, 2014).

Além disso, existem outros fatores que podem gerar reflexos no processo de gestão acadêmica, dentre eles, podemos citar o presenteísmo acadêmico, comportamento entendido como aquele em que o discente está no ambiente educacional, mas não se concentra nas atividades (Oliveira, Costa, de Paulo, Silva & Andrade, 2019). Desse modo, uma forma que pode contribuir para que as universidades atinjam os objetivos de potencializar o aprendizado acadêmico é o entendimento sobre o rendimento dos educandos (González, 2014). Com isso, a identificação de comportamento presenteísta no ambiente educacional pode contribuir para o aprimoramento de novas metodologias que possibilitem a motivação e engajamento dos alunos (González, 2014). Além disso, de acordo com o autor citado, cabe, às instituições de ensino superior, proporcionar, aos universitários, meios para que eles sejam capazes de se

desenvolverem, tanto na vida acadêmica como na sociedade. Uma forma de potencializar isso é garantir a participação efetiva do acadêmico, e não apenas a presença no ambiente educacional, o que se configura como comportamento presenteísta (González, 2014).

Além dos desafios que foram citados, também podemos destacar outras contingências pelas quais as instituições de ensino superior podem passar, como a pandemia da Covid-19. Isso teve início no mês de dezembro de 2019, quando foi identificado na China, na cidade de Wuhan, um tipo diferente de vírus, da mesma família dos coronavírus, denominado disease 2019 (Covid-19), que causa problemas respiratórios graves (Zanon, Dellazzana-Zanon, Wechsler, Fabretti & Rocha, 2020; Lunardi, Nascimento, Sousa, Silva, Pereira & Fernandes, 2021). Devido ao alto índice de disseminação desse vírus, muitos países precisaram decretar medidas de isolamento social, com o objetivo de conter o avanço da doença que se espalhava rapidamente entre a população (Der Feltz-Cornelis, Maria, Varley, Allgar & De Beurs, 2020). No Brasil, em fevereiro de 2020, entrou em vigor a Lei n.º 13.979 que estabeleceu medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da referida doença pelo surto de 2019 (Brasil, 2020).

Nesse contexto, as atividades menos essenciais foram paralisadas, as pessoas precisaram aderir ao isolamento e se adaptar a uma realidade em que diversas famílias iniciaram uma fase de trabalho remoto e educação escolar dos filhos em casa (Der Feltz-Cornelis et al., 2020). Os afazeres que, de certa forma, eram considerados normais na rotina das pessoas, com o distanciamento social, foram alterados, e isso refletiu no comportamento da população, por não poder se locomover para todos os lugares (De Salles et al., 2021).

Os reflexos da privação social podem interferir também em funções de extrema importância do cérebro, o que pode prejudicar a memória, a aprendizagem, e ainda o processo decisório (Donida, Pavoni, Sangalette, Tabaquim & Toledo, 2021). O isolamento social contribuiu, inclusive, para outros sintomas, como: estresse, ansiedade e depressão entre as pessoas nos diversos contextos sociais (Zanon et al., 2020).

Ainda, merece destaque, nessa esfera, a questão de que a quarentena prolongada favoreceu o estresse de crianças e adolescentes em idade escolar, pois a permanência constante em casa, medo do contágio e dificuldades financeiras da família devido à perda do poder aquisitivo em casos de desemprego foram fatores que contribuíram para aumentar os riscos de impactos negativos, tanto físicos quanto psicológicos (Lee, 2020).

No meio acadêmico, os efeitos da pandemia da Covid-19 também refletiram no comportamento das pessoas, pois funcionários e alunos precisaram se adaptar, de forma rápida, ao novo contexto, tanto de trabalho quanto de estudos. Essa alteração aumentou o nível de

estresse, e o cansaço físico e emocional desses indivíduos (Der Feltz-Cornelis et al., 2020). Essa nova realidade pode contribuir para o comportamento presenteísta, que é quando o acadêmico comparece ao espaço educacional, mas, devido a problemas de saúde física ou mental, ou outro tipo de frustração, não consegue se concentrar durante a realização das atividades e o acadêmico apresenta rendimentos abaixo do esperado (Matsushita et al., 2011; Paulo et al., 2018; Céspedes et al., 2018; Oliveira et al., 2019).

Desse modo, a pandemia da Covid-19 interferiu no processo de ensino e aprendizagem, pois, em diversos países, as instituições de ensino precisaram cancelar os atendimentos presenciais, devido às medidas de isolamento social (Der Feltz-Cornelis et al., 2020). Com isso, novas metodologias de ensino, como as aulas remotas e síncronas, foram implantadas, processo em que o formato das aulas foi estruturado com o uso de tecnologias da informação e comunicação para tornar possível a sustentação do desenvolvimento do ensino (Der Feltz-Cornelis et al., 2020). Nas instituições de ensino brasileiras, via de regra, adotou-se o sistema de aulas remotas e síncronas (Brasil, 2020). Em março de 2020, entrou em vigor a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19.

No contexto da pandemia, as tecnologias de informação foram cruciais para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolvesse, por meio dos recursos informacionais. Por meio dessas tecnologias, foi possível proporcionar a aprendizagem aos alunos, mesmo sem a ocorrência de contato físico entre professor e aluno, pois o processo educacional ocorreu de forma virtual (Vargas, 2011). A virtualização no contexto educacional pode ser entendida como a estruturação do processamento de dados em sistema computacional que tem por objetivo apresentar informações de forma eletrônica (Silvio, 2010).

Diante da nova realidade, o ensinar e aprender foi alterado de forma rápida, pois, devido ao processo de ensino remoto e síncrono mediado por tecnologias, os alunos foram inseridos em uma conjectura que lhes exigiu ter mais responsabilidades e agir de forma autônoma em relação à aprendizagem (Grossi, Minoda & Fonseca, 2020). Nesse sentido, as relações sociais dos estudantes sofreram alterações nesse novo modelo de aulas virtuais, mas nem por isso deixaram de ocorrer, pois, de acordo com a perspectiva dramaturgic de Erving Goffman, as interações sociais se desenvolvem por diversas formas e diversos contextos (Mascarenhas, 2012).

Em concordância com a perspectiva goffmaniana, os sujeitos agem como atores sociais que representam papéis durante as interações nos diversos contextos, e o termo representação é utilizado para se referir às encenações que os sujeitos desenvolvem diante de observadores

(Goffman, 2014). Assim, de acordo com o mesmo autor, os sujeitos fazem suas representações e esperam que aqueles que estão assistindo ou observando acreditem que aquilo que está sendo apresentado condiz com a realidade e que as coisas são o que parecem ser. Os estudos do sociólogo apontam que as relações sociais ocorrem de maneira em que um indivíduo se comunica com outros, ao agir como ator que se apresenta diante de um público (Rossini, 2013). Goffman, em sua teoria, pretende fazer a análise dos papéis e das representações que as pessoas pretendem executar em diversos tipos de ambientes (Martins, 2014).

A análise do comportamento dos sujeitos em seus cotidianos, proposta pelo estudioso canadense, deve levar em consideração que, para ocorrerem as interações sociais, são necessários três elementos: o ator, o palco e a plateia (Goffman, 2014). Desse modo, o ator seria o sujeito que apresenta coisas reais, mas em certos momentos podem ser bem ensaiadas; e o palco é entendido como o contexto em que ocorrem as representações diversas direcionadas a outros atores observadores que constituem a plateia (Goffman, 2014).

Durante as interações, o ator social utiliza o que Goffman (2014) chama de manutenção do controle expressivo, para reorganizar o processo comunicativo, caso ocorra alguma contingência tal como: apresentar acidentalmente, incapacidade, improbidade ou desrespeito (Goffman, 2014). Destaca-se ainda, que os atores sociais, podem identificar uma determinada situação para aqueles que os observam e para fazer isso, eles utilizam a parte padronizada e fixa de uma interação denominada de fachada (Goffman, 2014).

Perante o exposto, a problemática principal desta pesquisa, em vista ao contexto pandêmico, busca explorar como a gestão do processo de aprendizagem se alterou devido ao sistema de aulas estruturadas por meio de aulas remotas e síncronas. Conseqüentemente, essa nova realidade refletiu no comportamento dos discentes, pois a interação que antes da pandemia era sob a forma presencial, nas circunstâncias da pandemia, passa a ser de forma virtual. Diante desse cenário, pretendemos analisar o modo de proceder dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras, ao considerar a perspectiva dramatúrgica de Erving Goffman, a fim de verificar como ocorreu o comportamento de discentes durante o desenvolvimento das aulas remotas e síncronas no período da pandemia da Covid-19.

1.1 Problema da pesquisa

O período da pandemia da Covid-19, refletiu no comportamento dos acadêmicos, e fez com que esses precisassem se adaptar de forma rápida ao processo de aprendizagem (Der Feltz-

Cornelis et al., 2020). Em virtude das medidas de isolamento social as interações passaram a ocorrer por meio de um processo mediado por tecnologias de informação, de forma virtual (Vargas, 2011). Com o fechamento das instituições de ensino superior, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas e síncronas, assim, professores e alunos iniciaram um novo processo de ensino e aprendizagem em contextos distintos (Ruschel, Schmidt, Villar, Walter & Silva, 2021).

Segundo os estudos de Silva (2021), a modalidade de aulas remotas e síncronas pode acarretar mais responsabilidades para os discentes em relação ao processo de aprendizagem, pois, nesse sistema de ensino, cabe ao aluno a disciplina de participar da aula em um ambiente diferente da instituição educacional. De acordo com o autor, o aluno torna-se responsável de forma autônoma em relação a participação, atenção e assiduidade nas atividades durante o horário da aula, visto que o professor, no processo de ensino remoto e síncrono, pode interagir com os alunos, mas está em um outro local.

A eficácia do processo de ensino e aprendizagem se dá por meio do emprego de metodologias adequadas para cada realidade (Céspedes, Vara-Horna, Lopez-Odar, Santi-Huaranca, Diaz-Rosillo & Asencios-Gonzalez, 2018). Desse modo, a pandemia refletiu no contexto acadêmico, pois, em consequência das medidas de isolamento social, as instituições necessitaram pôr em prática o desenvolvimento de novos métodos para dar sequência ao processo educacional (Der Feltz-Cornelis et al., 2020).

Na modalidade de aulas presenciais, Paulo et al. (2018) destacam que o comportamento presenteísta se refere ao fato de o aluno “estar de corpo” presente no ambiente e horário de aula, mas não estar focado durante a execução das atividades. Entender os fatores para esse comportamento, é relevante para aprimorar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. No entanto, o escopo deste estudo encontra-se na análise do comportamento dos acadêmicos na modalidade de aulas remotas, isso pode possibilitar a compreensão da gestão acadêmica discente em um período atípico em que o processo de aprendizagem foi mediado pelas tecnologias.

1.2 Lacuna

No que se refere aos estudos relacionados com o presenteísmo discente em contexto acadêmico por meio da perspectiva dramaturgic de Erving Goffman na análise comportamental, não foram encontrados estudos dessa natureza. No Brasil, dos poucos trabalhos que versam sobre o presenteísmo discente, destacam-se dois, o primeiro de Paulo et

al. (2018), no qual os autores objetivaram consolidar os aspectos presentes no ambiente universitário com a teoria e sugerir um instrumento de identificação e mensuração do presenteísmo no ambiente universitário. O segundo, de Oliveira et al. (2019), em que os autores se dispuseram a identificar os principais aspectos que influenciam o comportamento presenteísta durante o processo de formação do aluno de educação superior.

Apesar de os estudos de Paulo et al. (2018) e Oliveira et al. (2019), tratarem sobre o assunto presenteísmo discente no contexto acadêmico, nenhum deles procurou analisar o comportamento dos estudantes à luz da teoria goffmaniana. Destaca-se ainda que nestes trabalhos não foram analisados os comportamentos dos acadêmicos durante o desenvolvimento de aulas remotas e síncronas, o qual constitui o palco de representação deste estudo.

Em uma análise dos estudos internacionais, sobre o presenteísmo discente, destaca-se o estudo de Der Feltz-Cornelis et al. (2020), que objetivou descrever os níveis de estresse, saúde mental e física em funcionários e alunos da Universidade de York no Reino Unido durante o bloqueio sanitário. Apesar de tratar sobre presenteísmo discente, os autores citados têm como enfoque principal, questões relacionadas com níveis de ansiedade e depressão e a correlação desses fatores com o presenteísmo, ou seja, tiveram por objetivo medir os efeitos dessas doenças em relação ao comportamento presenteísta. De acordo com os resultados do estudo, os níveis de estresse e ansiedade estão correlacionados com o presenteísmo.

Além do que foi exposto, destaca-se uma revisão sistemática da literatura sobre presenteísmo, os autores Shimabuku, Mendonça e Fidelis (2017), concluíram que um percentual expressivo dos estudos que versam sobre o comportamento presenteísta enfatizam questões trabalhistas com profissionais da área da saúde e outros tratam de presenteísmo docente. Portanto, existe uma lacuna de pesquisa, no que se refere à análise do comportamento de acadêmicos durante o desenvolvimento das aulas de forma remota e síncrona, o qual pode ser aprofundado à luz da teoria interacionista de Erving Goffman.

Diante do exposto, vale destacar que o desenvolvimento das aulas remotas e síncronas, provocou uma mudança repentina no processo de ensino aprendizagem. Os efeitos dessa mudança ainda não são conhecidos até o momento, pois, as pesquisas encontradas sobre o presenteísmo no ambiente educacional tratam desse comportamento em um contexto diferente daquele refletido pela pandemia da Covid-19.

Ainda, diante da realidade pandêmica, as tecnologias adentraram o sistema educacional, contudo, não houve um processo de preparação de docentes e discentes. Assim, pesquisar o comportamento representado pelos alunos durante as aulas remotas e síncronas, pode trazer

informações e conhecimentos para amadurecer e aprimorar a utilização destes sistemas (remoto, online, híbrido etc.) no processo de ensino-aprendizagem.

1.3 Justificativa e potencial de contribuição do estudo

De acordo com a perspectiva goffmaniana, as pessoas agem como atores de modo a expressar aquilo que querem ser para uma determinada plateia. Desse modo, a partir da teatralização proposta pelo autor, em sua perspectiva dramaturgica para analisar os sujeitos nos diversos contextos, é possível compreender as pessoas, tanto o desempenho executado na frente, como aquilo que fica atrás do palco (*backstage*) (Heberlê & Heberlê, 2011).

Independentemente de os estudos sobre o presenteísmo atraírem a atenção de pesquisadores em áreas organizacionais, de gestão, e recursos humanos, os estudos sobre como esse fenômeno pode afetar acadêmicos do ensino superior, via de regra, não despertam a atenção dos estudiosos, exceto quando se trata especificamente de doenças e depressão (Macfarlane, 2015). Apesar disso, encontram-se estudos sobre o presenteísmo no processo de ensino-aprendizagem (Shimabuku, Mendonça & Fidelis, 2017). Em vistas a essas mudanças recentes relacionadas ao sistema educacional em uma realidade pandêmica, há uma oportunidade para entender como o fenômeno presenteísmo se dá em um ambiente de representação social mediada por tecnologias da informação e comunicação, como no caso das aulas remotas e síncronas das Universidades brasileiras.

Diante do exposto, esta pesquisa justifica-se em sua contribuição teórica no sentido de proporcionar reflexões sobre as interações sociais e a manutenção das impressões por parte dos alunos, os protagonistas desse processo. Destaca-se ainda que a referência teórica goffmaniana permite entender a interação dos papéis, a representação deles, e os mecanismos utilizados para gerar impressões aos outros. Neste sentido, há a possibilidade de contribuição teórica em relação ao processo de ensino e aprendizagem remoto e síncrono, em virtude do olhar interacionista utilizado.

De forma prática esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias que possam dar subsídios aos professores para fomentar realidades de ensino e aprendizagem de forma mais ativas, dinâmicas e inclusivas. Além do que foi exposto, o estudo sobre o fenômeno do presenteísmo na modalidade remota e síncrona pode auxiliar a entender os efeitos deste processo de ensino, para além de uma realidade objetiva, ao incluir no processo de análise o *backstage* educacional.

Considerando a perspectiva dramaturgica goffmaniana para análise do comportamento dos discentes em período pandêmico, pretende-se com este estudo, contribuir de forma teórica para reflexões sobre como os sujeitos realizam suas representações e articulam a manutenção de suas impressões por trás das câmeras. Isso pode suscitar em novas ideias para o aperfeiçoamento de novas metodologias que possam dinamizar o processo de ensino e aprendizagem no meio acadêmico.

1.4 Questão de pesquisa

Conforme o exposto, analisar o comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas a partir da perspectiva dramaturgica de Erving Goffman, pode resultar em reflexões relevantes na área científica e também no processo de ensino e aprendizagem em Ciências Contábeis. Nesse sentido, surge a seguinte questão: **Como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período em que as aulas foram desenvolvidas de forma remota e síncrona sob a ótica da dramaturgia goffmaniana?**

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

Diante do problema apresentado, definimos como objetivo geral compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas no contexto da pandemia da Covid-19 sob a ótica da representação de papéis.

1.5.2 Específicos

- a) Explorar a dinâmica interacional a partir dos elementos ator, palco e plateia no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas.
- b) Entender como ocorreram as representações sociais dos acadêmicos durante o período de aulas remotas e síncronas, frente ao fenômeno do presenteísmo.

- c) Averiguar os mecanismos de gerenciamento de impressão que os acadêmicos utilizaram durante suas representações no período de aulas remotas e síncronas.
- d) Examinar como os acadêmicos fizeram a manutenção do controle expressivo diante do sistema de ensino desenvolvido por meio de aulas remotas e síncronas.

1.6 Delimitação para o estudo

Neste estudo serão analisados os comportamentos dos discentes em relação ao gerenciamento de impressões durante as aulas remotas que ocorreram no período da pandemia. Com isso, procura-se verificar a relação dos elementos teatrais (ator, palco e plateia) propostos por Goffman (2014) nas interações dos discentes e docentes durante o período de aulas remotas e síncronas. Dessa forma, a luz da teoria goffmaniana, será analisado como o fenômeno presenteísmo se manifestou no comportamento dos discentes de cursos de Ciências Contábeis das Universidades brasileiras.

Os sujeitos da pesquisa são os discentes e docentes de cursos de Ciências Contábeis de Universidades públicas e privadas brasileiras. Em relação ao espaço temporal utilizado para esta pesquisa, foram considerados os anos de 2020 e 2021, o qual compreende o período em que as aulas foram desenvolvidas pelo sistema remoto e síncrono. Nesse período as instituições de ensino precisaram atuar com as portas fechadas, devido as medidas de isolamento social decretadas pelas autoridades dos países.

As entrevistas com os participantes deste estudo, serão de forma individual, conforme os critérios definidos na metodologia, por meio de roteiro de questões semiestruturado desenvolvido a partir da teoria de Erving Goffman, de acordo com a sua perspectiva dramaturgica e também os conceitos sobre o comportamento presenteísta.

1.7 Estrutura da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. E estão divididos da seguinte forma: no primeiro capítulo, foi desenvolvida uma contextualização de forma breve, sobre os principais assuntos abordados nesse trabalho, contém o problema de pesquisa, questão de pesquisa, objetivo geral e específicos, delimitação do estudo, justificativa e estrutura da dissertação.

Na segunda parte, encontra-se o desenvolvimento da base teórica em que são apresentados os principais conceitos relacionados com a teoria de Erving Goffman e sua

perspectiva dramaturgica. Também são introduzidos os conceitos sobre presenteísmo no contexto educacional e o virtualismo.

No terceiro capítulo, encontra-se o delineamento metodológico da pesquisa, as categorias de análise, as dimensões da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados, limitação do método e técnicas de pesquisa.

No quarto capítulo, é apresentada a análise e discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa. Nesse capítulo, também é descrito a síntese geral da análise dos resultados em que é explicado o esquema teórico-empírico que foi desenvolvido neste estudo a partir das análises.

No quinto capítulo, descrevemos as considerações finais da pesquisa, apresentado as respostas a cada objetivo específico e também ao objetivo geral. Ao final, elencamos as contribuições do estudo e também as sugestões para futuras pesquisas.

2 Base Teórica

Nesta seção, apresentamos os antecedentes teóricos de Erving Goffman, a abordagem de Erving Goffman sobre gerenciamento das impressões e os papéis sociais, de acordo com a perspectiva dramaturgic em que o autor elenca os elementos fundamentais para a representação do eu na vida cotidiana. Também serão abordados o presenteísmo e o virtualismo, apresentando os conceitos, o surgimento desses termos e sua utilização. Além disso, serão apresentados os conceitos de presenteísmo e virtualismo aplicados no contexto acadêmico.

2.1 Antecedentes teóricos

Foi em Mannville, em 11 de junho de 1922, que nasceu Erving Goffman. Nos primeiros anos de sua vida, viveu em Dauphin, ao norte de Winnipeg. Em 1939, Goffman ingressa na Universidade de Winnipeg em Manitoba e a matéria escolhida como principal foi a química, pois, nessa época, não existia a Sociologia em Manitoba; aliás, Goffman, nesse momento de sua vida, possivelmente nem pensava em fazer carreira (Nascimento, 2009).

Em 1945, Erving Goffman inicia seus estudos no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago e o período em que esteve nessa instituição contribuiu de maneira fundamental para sua formação acadêmica (Martins, 2014). Destaca-se que alguns estudiosos, como: Everett Hughes, Herbert Blumer, Luis Wirth e Lloyd Warner, foram de grande importância para o desenvolvimento intelectual de Goffman, influenciando no estilo qualitativo de desenvolver suas obras (Jacobsen, 2010).

Destaca-se que o trabalho de Erving Goffman teve como foco a corrente sociológica do interacionismo simbólico, e essa corrente do pensamento sociológico teve como principal precursor George Herbert Mead (Rossini, 2013). De acordo com o mesmo autor, o interacionismo simbólico é uma perspectiva que leva em consideração a análise de como ocorrem as interações no cotidiano e como são ordenadas as ações dos sujeitos durante esse processo.

A partir da perspectiva de Mead, é possível entender que a composição da ciência ocorre por meio daquilo que é comum e verdadeiro para múltiplos observadores, ou seja, a formulação de um mundo de experiências sociais e simbolicamente significativa (Mead & Schubert, 1934). Em seus estudos, Mead colocou o social e o psicológico juntos; em sua concepção, os gestos não podem ser entendidos apenas como expressões de emoções, mas como ações que impulsionarão etapas posteriores do ato social, pois os gestos são considerados símbolos

significativos capazes de causar ações apropriadas aos estágios subsequentes (Mead & Schubert, 1934).

2.2 Erving Goffman e os papéis sociais

Goffman pode ser entendido como microinteracionista, estruturalista e também um autor que pode auxiliar os pesquisadores no que se refere à compreensão dos contextos históricos e padrões mutantes de regulação (Hancock & Garner, 2021). A teoria goffmaniana segue a perspectiva do interacionismo simbólico; seus estudos enfatizaram as interações face a face da vida social, isso quer dizer que os estudos de Goffman estavam voltados para o entendimento da vida em seu cotidiano e, segundo a sua abordagem, a interação social envolve a troca de símbolos (Nascimento, 2009).

Diante do exposto, a partir das interações dos sujeitos, ocorre a emissão de símbolos, comunicação verbal e não verbal; podem ocorrer expressões faciais ou corporais, entre outros sinais que tenham significados para quem está se apresentando e também para si mesmos (Goffman, 2014). De acordo com a perspectiva goffmaniana, as pessoas usam gestos e símbolos para se expressarem e é a partir disso que outros sujeitos criam uma imagem de quem está se apresentando. Dessa forma, conseguem entender como os sujeitos poderão se comportar nas diversas situações da vida em sociedade (Goffman, 2014).

Na antropologia, Goffman foi influenciado fortemente pelo professor Ray Birdwhistell, um profissional que ministrava um curso sobre as relações existentes entre a cultura e a personalidade. Na visão de Birdwhistell, a cultura é algo que pode ser incorporada. Esse autor procurava fazer entender que o social é infiltrado até nas mínimas ações realizadas durante o dia; essa análise sociológica é semelhante à das “instituições” e de outros “fatos sociais”, conceitos que Goffman utilizou para o desenvolvimento de seus estudos (Nascimento, 2009).

Erving Goffman foi um escritor, cientista social, sociólogo e também estudou antropologia, desenvolveu trabalhos que contribuem até os dias atuais para o estudo das relações sociais e comportamentais dos indivíduos. Uma de suas principais obras que trata sobre o gerenciamento de impressões e que é enfatizada nesta pesquisa é *The presentation of self in life*, que foi publicada em 1956 na sua primeira versão, mas, no Brasil, a publicação da primeira versão, traduzida como *A representação do Eu na vida Cotidiana*, ocorreu em 1975.

Durante o desenvolvimento de sua obra, até o momento de sua morte em novembro de 1982, Erving Goffman teve por objetivo mostrar a maneira como os episódios comuns da vida cotidiana se constituíam, enfatizando a dimensão sociológica. Goffman se destacou por seus

trabalhos e, por isso, foi convidado para trabalhar em Universidades de destaque no que se refere aos estudos da sociologia, e destaca-se o fato de que ele foi professor em Berkeley até o ano de 1968, e depois passou a lecionar na Universidade da Pensilvânia, instituição que permaneceu até o dia de sua morte (Nunes, 1993).

Em seus estudos sociológicos, Erving Goffman enfatiza que as relações ocorridas entre as pessoas estão relacionadas com a dramaturgia e que ocorrem simulações e teatralização na vida cotidiana. Dessa forma, o que acontece são interações precedidas de simulações, em que o sujeito experimenta-se como o outro em uma relação de exterioridade com ele mesmo (Nascimento, 2009).

A ênfase de Goffman era no que ele denominava de a arte de gerenciar impressões. Ele entendia que, por meio do processo de gerenciamento de impressões, ocorriam as diversas formas de comunicação e interações sociais (Mendonça & Correia, 2008).

Goffman pode ser entendido como um microinteracionista, estruturalista, e também como um teórico cuja riqueza de sua obra pode auxiliar os estudiosos no que se refere à compreensão de contextos históricos e sobre a regulação de padrões que se alteram. Goffman proporciona uma forma de explorar como a ordem social é uma matriz que normatiza, regula e racionaliza os processos que são utilizados para organizar a interação humana (Hancock & Garner, 2021).

De acordo com Goffman (2014), são três os elementos fundamentais para que ocorram as interações em determinado cenário: o ator, o palco e a plateia. Isso quer dizer que, na vida, são apresentadas coisas reais, mas bem ensaiadas; no palco, apresentam-se simulações diversas, direcionadas a personagens projetados por outros atores e correlacionados; constituindo-se como o terceiro elemento, tem-se a plateia. Essa relação com as características apresentadas em peças teatrais é observada principalmente no livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, em que Goffman relaciona as interações dos indivíduos com aquelas que ocorrem nas peças teatrais (Goffman, 2014).

Goffman (2014) contribui para a teoria, no que se refere ao estudo das interações humanas, pois, em seus trabalhos, aplica os princípios da antropologia cultural para observar a sociedade moderna, utilizando a perspectiva dramaturgic para explicar como as interações se desenvolvem nos diversos ambientes sociais (Batista, 2014). Dentro desse contexto, a partir de um caráter dramaturgic, as pessoas se apresentam em seu cotidiano, representando papéis de modo que agem regulando os seus desempenhos perante as outras pessoas (Goffman, 2014).

Em sua obra, Goffman (2014) destaca que os princípios dos quais ele parte são de caráter dramaturgic. O autor citado considera “a maneira pela qual o indivíduo se apresenta, em

situações comuns de trabalho, a si mesmo e as suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito” (Goffman, 2014, p. 11). De acordo com Goffman (2014), os indivíduos representam coisas reais de suas vidas, mas, em certos momentos, são bem ensaiadas, e o importante é compreender que, no palco, as pessoas se apresentam por trás de uma máscara, que representa, em certas circunstâncias, a projeção de personagens criados por outros atores.

Nesse contexto, Goffman (2014) acrescenta que o sujeito pode apresentar duas formas de expressividade, sendo “a expressão que ele transmite” e “a expressão que emite”. A primeira está relacionada com a simbologia verbal, considerada a comunicação tradicional; já a segunda inclui outras formas de ações, consideradas como sintomáticas do ator que está representando e que essas ações podem ter sido projetadas pelo ator, por diversas razões que podem diferir da informação transmitida.

Mas vale ressaltar que, segundo Goffman (2014), os atores podem transmitir informações falsas por estas duas formas apresentadas; na primeira, representa fraude e, na segunda, dissimulação. E pode ocorrer a quebra da simetria na comunicação, quando as expressões e os atos dos atores são identificados como representações não espontâneas, ou seja, fatos que contradizem os comunicadores são descobertos e estes passam a ser desacreditados (Batista, 2014).

Na perspectiva goffmaniana, as interações se desenvolvem sob diferentes formas e em diferentes contextos, e o sentido dessas interações relaciona-se com a motivação ou intenção que o sujeito atribui a determinado contexto (Mascarenhas, 2012). Dessa forma, funciona como se fosse atribuído sentido ao novo contexto e esse processo tem relação com a resposta que cada pessoa dá para a seguinte pergunta: o que está acontecendo aqui, agora? A resposta a esse questionamento é primordial para a compreensão da maneira como as pessoas conduzem suas ações em seu cotidiano. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o sujeito define determinada situação e procura agir de forma adequada (Gastaldo, 2008).

De acordo com Goffman (2014), os indivíduos procuram proceder de tal forma que, intencionado ou não, passe a impressão de si mesmos, e, além disso, aqueles a quem eles estão se apresentando devem ficar impressionados por eles. Ou seja, no conceito do “eu”, Goffman considera o homem como um sujeito que se comporta de uma forma que procura conhecer a si mesmo e aos outros, e constrói sua identidade baseada em papéis sociais. Assim, a realidade é comparada com uma peça teatral, em que os contextos são entendidos como as cenas, os sujeitos são os atores e suas identidades podem ser entendidas como os papéis representados em cada cena, que são equivalentes ao seu cotidiano (Batista, 2014).

Goffman (2014) elenca seis princípios dramaturgicos, que são apropriados para a compreensão das interações sociais. São eles: as representações, as equipes, regiões e comportamento regional, papéis discrepantes, a comunicação imprópria e a arte de manipular a impressão.

2.2.1 Representações

Goffman (2014), no início de seu estudo sobre as representações, explica que os indivíduos, de forma implícita, solicitam que aqueles que os observam tenham seriedade no que se refere à impressão que está sendo sustentada perante eles. De certa forma, os sujeitos que fazem a representação querem que os observadores acreditem no que está sendo apresentado e que as coisas realmente são o que parecem ser. No estudo das representações, de acordo com Goffman (2014), a ênfase é na crença do indivíduo em relação ao papel que ele mesmo apresenta, e também na impressão que ele tem por objetivo transmitir aos outros.

Desse modo, acredita-se que, em um dos extremos, localiza-se aquele ator que está compenetrado no número que está sendo apresentado, ou seja, está convencido de que a impressão de realidade que está em cena naquele momento é verdadeira e condizente com a realidade (Goffman, 2014). No outro extremo, pode ser verificado um ator que não acredita na própria atuação, portanto, não se importa se o seu número vai convencer ou não o seu público em relação à realidade que se propõe a encenar. Nessa perspectiva, o ator não se preocupa com o que irão pensar sobre ele ou sobre a situação (Goffman, 2014).

Com isso, aquele que não crê na atuação, tampouco tem preocupação com relação ao que o público acredita, pode ser chamado de cínico; por outro lado, ao indivíduo que está compenetrado e acredita na impressão originada em sua apresentação, pode ser atribuído o termo sincero (Goffman, 2014).

No entanto, é preciso considerar que o cínico pode, em certas circunstâncias, passar a crer em sua atuação. Podem ser citados como exemplos: os vendedores de calçados que, em certos momentos, podem vender um calçado de numeração diferente, mas que dá certo no pé do cliente, ou seja, fazem uma atuação, convencendo aquele que está comprando de que o produto atende aos requisitos; e os empregados de postos de combustíveis, que repetidamente verificam os pneus dos carros de alguns clientes, mesmo que de forma resignada, pois, em sua essência, esse comportamento objetiva iludir os fregueses (Goffman, 2014). Desse modo, Goffman (2014) propõe a possibilidade de que o sincero pode deixar de acreditar em seu

número, na sua encenação, e que o cínico, por sua vez, pode, em certos momentos, começar a acreditar em sua encenação.

O termo representação é utilizado para se referir às atividades encenadas por indivíduos diante de observadores que, de certa forma, têm influência sobre estes (Goffman, 2014). Já a parte padronizada e fixa que os atores utilizam de forma intencional ou não, para identificar determinada situação, para aqueles que os observam, é chamada de fachada (Goffman, 2014). Dessa forma, é importante destacar que a fachada é composta pelo cenário e pela fachada pessoal.

O cenário, por sua vez, pode ser entendido como a parte fixa da representação, os objetos, a parte física, ou o pano de fundo que estão presentes no palco, que constituem o cenário e auxiliam no processo de execução da encenação (Goffman, 2014). A característica principal do cenário é permanecer no local de atuação; dessa forma, os atores, ao terminarem a representação, deixam o cenário. Em casos excepcionais, os cenários acompanham os atores, podendo citar os enterros, ou uma parada cívica (Goffman, 2014).

A fachada pessoal, por sua vez, caracteriza-se pela parte relativa aos outros equipamentos, identificados de forma mais íntima com os próprios atores, e referem-se, por exemplo, aos gestos, expressões faciais, raça, estatura física (Goffman, 2014). Geralmente, os elementos da fachada pessoal, em determinado espaço de tempo, tendem a ser fixos, e não se alteram para o indivíduo de uma atuação para outra (Goffman, 2014).

De acordo com Goffman (2014), os estímulos que formam a fachada pessoal são divididos em: aparência e maneira, levando em consideração a função das informações que estão sendo transmitidas por esses estímulos. Os estímulos que fazem parte da aparência indicam o *status* social do ator, ou seja, estão relacionados com a aparência do ator nas diversas atividades, que podem ser sociais, formais ou informais.

A maneira é composta pelos estímulos, os quais indicam o papel de interação que o ator pretende desempenhar na situação que está prestes a acontecer, por exemplo, agir de forma arrogante pode passar a impressão de que o ator vai dirigir o curso da atuação, e uma maneira humilde pode dar a impressão de que ele não vai gerir o desenvolvimento das ações e sim seguir sob o comando dos outros (Goffman, 2014).

Entre a aparência e a maneira, sempre é esperado que ocorra certa coerência, no entanto, nem sempre isso acontece. Pode haver uma contradição entre essas duas divisões da fachada, devido ao fato de que o ator pode, em certas circunstâncias, fazer-se parecer com um *status* social diferente daquele ao qual ele pertence. Isso pode suceder, por exemplo, no caso em que

o ator pertence a uma posição mais elevada do que sua plateia, mas se apresenta de forma humilde para parecer igual aos observadores (Goffman, 2014).

É comum que, durante a interação, o ator tenha a necessidade de apresentar, aos observadores, algo que realmente comprove sua ação, de uma forma que impressione e confirme os fatos. Em decorrência disso, o ator pode incluir, em sua apresentação, algumas ações que passam confiabilidade, ou seja, ele precisa mostrar para a plateia certo grau de dificuldade naquilo que está sendo apresentado, como executar ações com rapidez, de modo a transmitir que está muito seguro em relação à sua atuação (Goffman, 2014).

De acordo com Goffman (2014), em uma representação efetiva, aquele que está atuando utiliza a idealização, ou seja, o ator desempenha suas ações de modo a incorporar os valores compreendidos e aceitos pela sociedade em que está sendo apresentada tal ação. Os símbolos de *status* sociais são exemplos disso, pois, para representar bem determinada classe social, o indivíduo precisa passar impressões que estejam de acordo com os estereótipos daqueles que os observam (Goffman, 2014).

A exemplo disso, tem-se o caso em que diretores de empresa se mantêm em seus cargos mais pela capacidade de se parecerem como tais do que pela competência de agir conforme o esperado para essa função (Goffman, 2014). Segundo o autor citado, os atores procedem de modo a passar a impressão de que estão e sempre estiveram em perfeito equilíbrio e eficiência, e de que não necessitaram em nenhuma hipótese passar por períodos de aprendizado. Desse modo, “os atores tendem a alimentar a impressão de que o atual desempenho de sua rotina e seu relacionamento com a plateia habitual têm um caráter especial e único” (Goffman, 2014, p. 62).

Conforme foi dito, o ator faz sua representação e confia que a plateia aceita pequenos indícios como de grande importância sobre a sua atuação. No entanto, é necessário que a transmissão seja o mais transparente possível, pois pode ocorrer de a plateia não compreender o real sentido que determinado indício objetivava transmitir e isso compromete a confiança da plateia em relação à encenação (Goffman, 2014).

Em decorrência disso, ocorre o que Goffman (2014) chama de “manutenção do controle expressivo”. Para entender como esse processo de manutenção ocorre, é primordial analisar as representações, utilizando a analogia artística, e não de forma mecânica, em que um expressivo ganho pode compensar uma pequena perda (Goffman, 2014). Utilizar as representações que envolvem a arte é um exemplo essencial, pois um pequeno equívoco ou nota em falso pode atrapalhar a harmonia de todo o espetáculo (Goffman, 2014).

Tais contingências que podem afetar os atores no processo comunicativo fazem com que eles desempenhem suas atuações de modo responsável e tomam providências, ou seja, fazem a manutenção do controle expressivo, para que os acontecimentos, mesmo que seja de forma inconsequente, causem impressões ou sejam compatíveis e tenham coerência com a definição geral da situação (Goffman, 2014). A plateia, por mais simpática que seja em relação à atuação, ao descobrir uma inconsistência nas impressões que a ela estão sendo apresentadas, pode ficar perturbada e isso pode levar ao enfraquecimento de sua confiança (Goffman, 2014).

Na vida em sociedade, podem ocorrer alguns gestos involuntários durante as representações que levam a dar impressões que diferem daquelas que se pretendiam que fossem transmitidas. É possível citar três grupos: “primeiro, o ator pode apresentar acidentalmente incapacidade, improbidade ou desrespeito [...]. Segundo o ator pode agir de modo a dar impressão que se preocupa demais ou de menos com a interação [...]. E terceiro, o ator pode deixar que a apresentação sofra incorreta direção dramática” (Goffman, 2014, p. 65).

Por isso, é necessário que o ator esteja atento aos mínimos detalhes, em relação à montagem do palco, pois as incoerências em relação à preparação desse local podem prejudicar a representação (Goffman, 2014). Quando ocorre de esse lugar ser montado para uma representação diferente daquela que está prestes a acontecer, ou há atraso no início e término da atuação, também são exemplos que podem provocar constrangimentos durante a atuação (Goffman, 2014).

Os atores precisam estar preparados para compreender que a impressão da realidade que é causada por meio da representação é algo frágil, possível de ser quebrada por mínimos detalhes. Ocorre que é exigida uma coerência expressiva durante as representações e isso faz com que seja posto em destaque o eu humano e o eu socializado (Goffman, 2014). Mas o autor citado destaca que, quando o sujeito incorpora um personagem diante de uma plateia, é necessário descartar a possibilidade de inconsistências, ou seja, não podem ocorrer altos e baixos para que a representação da realidade seja eficaz a ponto de se fazer entender e obter a confiança do público.

Conforme já foi mencionado, a plateia pode aceitar a representação de forma a estar confiante em relação às impressões sobre a realidade que está sendo transmitida pelos atores, mas também é normal que esta possa julgar as impressões como falsa ou verdadeira, genuína ou legítima, válida ou mentirosa (Goffman, 2014). O autor referenciado destaca que, apesar de os atores serem capazes de falsear determinados fatos, existem alguns requisitos que podem impedi-los de tais ações, como a vergonha, a culpa ou o medo.

Ao pensar “nos que apresentam uma fachada falsa, ou somente uma fachada, nos que dissimulam, enganam e trapaceiam, pensamos na discrepância entre as aparências alimentadas e a realidade” (Goffman, 2014, p. 71). É preciso levar em consideração que, em diversos momentos durante a representação, os atores podem passar por situações que geram erros e que são capazes de provocar humilhações e, em certas circunstâncias, gerar a perda da reputação de forma permanente (Goffman, 2014).

Ao serem surpreendidos em flagrantes de mentiras durante o ato de representação, os indivíduos ficam desacreditados, não apenas quando estão atuando, mas sua dignidade pode ser afetada e muitas plateias podem achar que, se o ator se permitiu uma vez o ato de dizer mentiras, não merece mais a confiança (Goffman, 2014). Porém, é possível ocorrer situações em que aquele que está representando faça uso de algumas estratégias, como a ambiguidade e omissões, o que faz com que ele engane a plateia sem dizer nenhuma mentira (Goffman, 2014).

Essas características são utilizadas, em certos momentos, pela comunicação de massa, pois um ângulo fotográfico criterioso pode fazer parecer algo diferente daquilo que estava sendo representado (Goffman, 2014). Por isso, o ator precisa tomar cuidados, com relação à comunicação da verdade ou da falsidade, bem como apresentar uma atuação de modo que a plateia não atribua significados diferentes daqueles que se propõe a apresentar (Goffman, 2014).

A mistificação é outro aspecto da manutenção do controle expressivo; conforme já foi mencionado, os atores, durante as representações, acentuam alguns aspectos e dissimulam outros (Goffman, 2014). Mas, “se considerarmos a percepção como uma forma de contato e participação, então o controle sobre o que é percebido é o controle sobre o contato feito, e a limitação e regulação do que é mostrado é limitação e regulação do contato” (Goffman, 2014, p. 80). Desse modo, os atores sociais utilizam os recursos de regulação e controle do que está sendo encenado para que nenhuma parte do que está sendo apresentado possa conduzir o observador a uma compreensão diferente do que aquilo que foi preparado para a representação.

A manutenção em relação ao distanciamento social pode gerar um temor respeitoso e ser mantido pelos que estão observando a dramatização, dessa forma, o público fica mantido em um estado de mistificação em relação ao ator (Goffman, 2014). O mistério em relação à atuação do ator tem por objetivo auxiliar na sua atuação, e, dessa forma, por meio do distanciamento social, o ator pode prevenir para que a plateia não idealize a imagem daqueles que estão atuando. Goffman acrescenta que a plateia não se envolve em certos assuntos relacionados ao ator, devido ao fato de que se envolver em tais assuntos poderia contribuir para que fosse descoberto algo que viria a envergonhar o protagonista.

De acordo com a perspectiva goffmaniana, as representações consideradas como verdadeiras são aquelas produzidas de forma não intencional, aquelas originadas de respostas inconscientes dos atores aos fatos, em determinada situação (Goffman, 2014). Nesse sentido, “será necessário ver agora que o objetivo destas concepções dicotômicas é ser a ideologia dos atores honestos, dando força ao espetáculo de que se revestem, mas constituindo uma deficiente análise deste espetáculo” (Goffman, 2014, p. 83).

Quando uma representação está ocorrendo, é imprescindível que os assistentes acreditem na sinceridade daqueles que estão atuando; desse modo, cabe aos atores serem sinceros ou insinceros, mas devem estar sinceramente convencidos da sua sinceridade (Goffman, 2014). Isso quer dizer que, para ocorrer uma representação convincente, é necessária a participação de outros, além disso, apesar de as pessoas serem o que aparentam ser, em determinados momentos, as aparências podem sofrer manipulações (Goffman, 2014). E isso ocorre para que as contingências não prejudiquem o espetáculo que está em curso perante os observadores.

De fato, é necessário muita habilidade, treinamento e capacidade psicológica para que uma pessoa se torne um ótimo ator (Goffman, 2014). No entanto, qualquer indivíduo tem a capacidade de aprender de forma rápida um texto, que tenha capacidade de representar diante de um público, certo sentido de realidade a respeito do que está sendo apresentado diante dele (Goffman, 2014). Essa ocorrência é em virtude de as relações sociais serem montadas de maneira semelhante à cena teatral, resultado das interações, oposições e respostas conclusivas que ocorrem de forma dramática (Goffman, 2014).

Nesse sentido, uma posição ou um lugar social não se confundem com objetos materiais que podem ser adquiridos e exibidos; referem-se a modelos de condutas apropriadas, coerentes e que sejam bem articuladas (Goffman, 2014). Desse modo, mesmo que o ator tenha facilidade ou não, que esteja consciente ou inconsciente, que esteja agindo com malícia ou boa-fé, tudo isso não impede o fato de que é necessário ser encenado e retratado e que tais atos precisam ser realizados (Goffman, 2014).

2.2.2 Equipes de Representações

Um grupo de pessoas que cooperam durante as interações em uma rotina particular é considerado como uma equipe. A partir do entendimento do que significa uma equipe, é possível compreender que, no contexto social, as representações são levadas em consideração por um ou diversos atores (Goffman, 2014). De acordo com Goffman (2014), de um lado, está

o indivíduo e sua representação, e, no outro lado, estão inseridos os outros participantes que compõem o restante do conjunto para que a interação ocorra.

Dessa forma, Goffman (2014) apresenta mais um conceito de grande relevância para o entendimento, sobre sua abordagem analítica dos processos de interações sociais, que são as equipes de representações. De acordo com a perspectiva goffmaniana, as interações ocorrem em dois extremos; em um patamar, as interações individuais, e, em outro, as interações da totalidade dos participantes (Goffman, 2014). Assim, quando ocorre uma espécie de sinergia entre esses dois grupos, a equipe de representação surge como um terceiro nível, que se refere à interação entre os dois extremos (Goffman, 2014).

Goffman (2014) introduziu o conceito de equipes para demonstrar que uma encenação, na maioria das vezes, é executada por mais de um ator, ou seja, para que as representações possam ocorrer, é necessária a presença de auxiliares e diretores para compor a equipe (Goffman, 2014). De acordo com o autor, a interação entre duas pessoas pode ser caracterizada como interações entre equipes.

Se o interesse é o entendimento sobre como ocorre o gerenciamento das impressões diante das contingências que possam ocorrer durante a impressão representada, pode-se dizer que a equipe de representação pode ser considerada como ponto de referência para compreender as interações sociais (Goffman, 2014). No entanto, de acordo com Goffman (2014), é preciso ter conhecimento de dois pontos importantes nesse processo, para o correto entendimento das interações sociais a partir do conceito de equipes de representações. Em primeiro lugar, existe um vínculo de reciprocidade durante as representações de uma equipe, pois os atores estão comprometidos em desempenhar tais papéis, eles têm um propósito e isso pode fazer com que até mesmo os extratos sociais sejam deixados de lado em determinadas situações. Isso ocorre devido ao fato de que existe a preocupação em não comprometer a encenação que os atores sociais estão propostos a desempenhar (Goffman, 2014).

Em segundo lugar, verifica-se que todos os componentes de uma equipe estão dispostos a cooperar, objetivando a manutenção da definição da situação diante de determinado público, mesmo que, em situações particulares, não sejam capazes de manter aquelas impressões que desempenham para manter a harmonia da equipe (Goffman, 2014).

Com isso, de acordo com Goffman (2014), o conceito de equipes, pode permitir o entendimento das representações que se desenvolvem, tanto por um ator social quanto por um conjunto destes, e o mais importante é compreender como ocorre o manejo das impressões e os conluos, pois, a partir do entendimento do que Goffman (2014) chama de equipes de

representações, é possível entender que as interações sociais se processam entre dois extremos, com as interações individuais de um lado e, de outro, os participantes e as interações em geral.

De acordo com Goffman (2014), as equipes funcionam perante um acordo de cooperação que se mantém em segredo por todos os participantes; ocorre uma dependência entre eles e esta relação pode ir além dos extratos sociais e estruturas das instituições. Conforme Goffman (2014, p. 97) acrescenta, “nas grandes instituições sociais, os indivíduos de uma mesma condição são reunidos, em virtude do fato de terem de cooperar para manter uma definição da situação em relação aos que estão acima e aos que estão abaixo deles”. Isso quer dizer que, em algumas situações, sujeitos de classes sociais diferentes se veem forçados em uma relação de familiaridade, uma característica entre companheiros de equipes é que estes se empenham para manter determinada encenação (Goffman, 2014).

É importante comentar sobre o conceito que Goffman (2014) apresenta sobre “panelinha”. De acordo com o autor, a panelinha pode ser confundida com uma equipe, esta, por sua vez, pode ser entendida como um conjunto de pessoas que, organizadas com base em amizade e considerada informal, precisam cooperar umas com as outras com o objetivo de proteger pessoas não membros, ou seja, proteger indivíduos dentro de uma mesma categoria. No entanto, não se pode confundir um grupo informal que não tenha a característica de dependência recíproca de familiaridade, que não ocorra a cooperação dramaturgica para promover uma situação de interação (Goffman, 2014).

Destaca-se que, em certas situações, uma pessoa pode se desligar da representação, ou promover ações que fazem com que ela tome outro curso, mas nem por isso ela deixa de ser parte da equipe (Goffman, 2014). Por fazer parte da equipe, suas ações podem causar certos embarços. Dessa forma, “em uma fábrica, um funcionário que se isola e que se torna um sujeito importante, não deixa de ser parte da equipe” (Goffman, 2014).

Diante da necessidade da manutenção da situação, por parte da equipe, é necessária a adoção de estratégias para que os membros da equipe se comuniquem, e, em certos momentos, essas informações compartilhadas não podem ser levadas a público (Goffman, 2014). Para exemplificar essa situação, Goffman (2014) comenta sobre os concertos musicais, em que os músicos devem seguir à risca a organização das notas apresentadas pelo compositor e, caso ocorra alguma inconsistência durante a apresentação, esta não pode ficar visível ou compreensível para a plateia.

Diante das diversas situações de discrepância durante as interações entre as equipes, as atitudes protetoras praticadas pelos membros das equipes são várias. Goffman (2014) elenca alguns exemplos, como: nas lojas chinesas, em que os vendedores compartilham de

informações entre eles sem que os clientes percebam, pois o preço dos produtos é subjetivo e depende da imagem do cliente. Outro exemplo se refere ao fato de que os professores sempre precisam estar convencidos de que seus colegas de profissão, em hipótese alguma, irão contradizê-los diante dos seus alunos (Goffman, 2014).

Para que os atores consigam manter a linha de ação que escolheram, é necessário que os companheiros de representação sejam de confiança, por isso, em algumas situações, excluem-se aqueles atores considerados incompetentes, ou seja, aqueles que não conseguem manter o conluio para fazer a manutenção, a fim de manter a harmonia da representação da equipe (Goffman, 2014). Por isso, Goffman (2014) apresenta o exemplo que ocorre em uma casa, em que as crianças podem ser retiradas das representações, pois não se pode confiar que elas manterão um comportamento adequado com a impressão que se pretende transmitir.

Em decorrência disso, Goffman (2014) propõe que, para evitar alguns incidentes e situações embaraçosas, é pertinente que todos os participantes da interação, e até mesmo aqueles que não estão fazendo parte da representação, tenham conhecimentos e pratiquem os atributos e práticas defensivas. De acordo com Goffman (2014), os atributos e práticas defensivas são: a) Lealdade dramaturgica; b) Disciplina dramaturgica; e c) Circunspeção dramaturgica.

A lealdade dramaturgica está relacionada com o fato de que todos os membros de uma equipe precisam manter os segredos da representação, portanto, eles não podem, em nenhuma hipótese, trair os segredos da equipe durante os intervalos da representação (Goffman, 2014). Dessa forma, cabe aos participantes da equipe agirem como se tivessem certas obrigações morais, de forma a manter em segredo todas as informações que não dizem respeito à plateia, pois, assim, será possível manter a linha de ação que foi determinada para uma representação (Goffman, 2014).

Em relação à disciplina dramaturgica, refere-se ao papel disciplinado dos membros da equipe, que, por sua vez, precisam agir de forma disciplinada durante as encenações, ou seja, precisam se entregar ao papel que estão representando, de forma espontânea, e precisam estar preparados para resolver todas as contingências que possam surgir no curso das interações (Goffman, 2014). O comprometimento moral e intelectual são requisitos imprescindíveis para os atores manterem uma postura disciplinada de forma a prevenir que todas as interações sigam o curso normal que foi determinado pela equipe (Goffman, 2014).

O ator dramaturgicamente disciplinado é considerado aquele que sempre lembra da parte que lhe foi confiada para representar, e também age de modo a não apresentar gestos involuntários ou cometer *faux pas* (gafes) na execução de seu papel em determinada interação

(Goffman, 2014). O autor citado destaca que é provável que o requisito considerado mais importante, em se tratando de disciplina dramática, refere-se ao domínio do rosto e da voz, pois são essas habilidades que permitem aos indivíduos mostrar que têm capacidade de agir como atores.

A lealdade e a disciplina dramáticas são requisitos essenciais para que a equipe mantenha o curso que foi programado para determinado espetáculo (Goffman, 2014). Precisa, ainda, que os atores planejem antecipadamente como as encenações serão desenvolvidas para que o espetáculo seja apresentado da melhor maneira possível, ou seja, para garantir que não ocorram rupturas durante as representações, é necessário o exercício da circunspeção dramática, que significa agir com prudência, honestidade e cuidado, para que a plateia não compreenda a representação de forma inadequada, pois isso pode comprometer o desenvolvimento do espetáculo (Goffman, 2014).

É importante salientar que um indivíduo só pode participar e se situar em uma única equipe, portanto, se a equipe pretende manter a impressão que está causando, em nenhuma hipótese poderá permitir que um participante interaja na equipe e na plateia ao mesmo tempo; caso isso ocorra, o envolvido poderá sofrer sanções, como ser isolado da representação (Goffman, 2014). Isso é importante para que a equipe tenha o controle permanente sobre as informações às quais o seu público terá acesso, dessa forma, todas as pessoas estranhas, alheias em relação à equipe, mesmo que em certas circunstâncias estejam no mesmo local, isso pode ser exemplificado, no caso de hotéis em que os funcionários deixam marcas nas fechaduras das portas de hóspedes identificados com algum tipo de problema (Goffman, 2014).

No que se refere à questão de liderança entre as equipes, de acordo com a perspectiva teórica goffmaniana, apresentam-se os conceitos de dominância dramática e diretiva, enquanto a primeira se refere aos sujeitos a quem as atenções estão voltadas com maior frequência, a segunda está relacionada aos sujeitos que são os responsáveis pelo controle das ações a serem executadas (Goffman, 2014). Como o que ocorre nos casamentos e funerais, em que uma equipe fica encarregada das ações que serão executadas tanto no funeral quanto no casamento, que seria a dominância diretiva; por outro lado, a dominância dramática fica a cargo dos noivos e do falecido, conforme exemplo citado (Goffman, 2014).

Goffman (2014) destaca que um contexto em que o sujeito possui um papel completamente cerimonial não requer outro que seja dramaticamente dominante. Por isso, nas interações entre equipes, ocorrem a cooperação íntima de indivíduos para manter a definição que foi projetada de determinada situação. O autor citado destaca, ainda, que a equipe de representação é um grupo, mas de acordo com a sua abordagem; não um grupo como uma

estrutura ou organização social, mas sim em relação à interação ou conjunto de interações em que os componentes mantêm a definição adequada da situação que está sendo projetada em determinado ambiente (Goffman, 2014).

Diante do exposto, a eficácia de uma representação pode resultar da proporção referente à cooperação entre os sujeitos, que se esforçam para manter seus papéis com o objetivo de informar a plateia somente com as informações necessárias, para que ela não questione sobre alguma discrepância ocorrida durante a representação (Goffman, 2014). Dessa forma, uma equipe, a partir da perspectiva goffmaniana, também pode ser considerada como uma sociedade secreta, e que sua “plateia apreciará certamente que todos os membros da equipe sejam mantidos unidos por um vínculo do qual nenhum membro do público compartilha” (Goffman, 2014, p. 118). Desse modo, de acordo com o autor, o que ocorre é que não se esconde da plateia quem são os membros e não membros de uma equipe, o que não é compartilhado, são os acordos feitos entre os componentes para manter a definição da situação.

2.2.3 Regiões de Representações

As interações que ocorrem na sociedade se desenvolvem por meio de representações dos atores sociais, que procuram representar seus papéis o melhor que podem, para que os observadores acreditem nas impressões que eles estão sustentando (Goffman, 2014). De acordo com essa perspectiva, as representações ocorrem de um lado pelo indivíduo, de outro, os participantes e, ainda, podem ocorrer as participações decorrentes da interação em geral, que, segundo a concepção goffmaniana, são entendidas como equipes de representações (Goffman, 2014).

Destaca-se, diante do que foi exposto, que os atores sociais procuram proteger suas representações para que a plateia não obtenha informações além do suficiente, para não correr o risco de que ela venha a questionar determinadas representações (Goffman, 2014). As barreiras em relação às percepções dos observadores ocorrem em vários lugares, que são descritas de acordo com a perspectiva goffmaniana, como regiões e comportamento regionais, ou seja, regiões de representações (Goffman, 2014).

Considerando uma representação em particular, em análise, é necessária a utilização do termo “região de fachada” para informar o contexto em que a representação está ocorrendo, e, conforme já foi mencionado, o cenário representa os equipamentos fixos referentes ao lugar da representação (Goffman, 2014). De acordo com a abordagem goffmaniana, as representações em uma região de fachada podem ser entendidas como ações que têm por objetivo demonstrar

que o que está sendo apresentado contempla os requisitos dos padrões exigidos para aquele ambiente (Goffman, 2014).

No que se refere ao foco de atenção, geralmente, as representações ficam sobre as atenções de um único foco, cujas observações serão de atores e plateia, por exemplo, em discurso político ou uma conversa de um médico com o paciente no consultório (Goffman, 2014). Outro ponto a ser destacado é o fato de que as representações não são, em sua maioria, direcionadas para uma plateia, e, por vezes, elas podem ser executadas para a região de fachada (Goffman, 2014).

As atividades na região de fachada são divididas em dois padrões, o de polidez e o decoro. O primeiro se refere à maneira como o sujeito trata a plateia sobre a forma verbal ou enquanto está se comunicando por meio de gestos que substituem a fala. O segundo está relacionado com as interações em que o ator está perto da plateia de forma visual ou auditiva, mas não necessariamente conversando com ela (Goffman, 2014).

A polidez e o decoro estão divididos em dois subgrupos, moral e instrumental; no que se refere aos requisitos morais, estão relacionados com os preceitos sobre a ingerência em determinados assuntos, o respeito, as regras, por exemplo: respeitar os espaços sagrados de determinado lugar (Goffman, 2014). A parte instrumental, de acordo com a perspectiva goffmaniana, refere-se aos deveres, por exemplo, a exigência do empregador sobre o zelo que os subordinados devem ter com a propriedade e a manutenção laboral (Goffman, 2014).

Desse modo, tanto os requisitos morais quanto instrumentais podem afetar o indivíduo e este, por sua vez, deve levar em consideração as duas premissas, pois seu objetivo é apresentar justificativas em relação aos padrões a serem seguidos (Goffman, 2014). Com isso, a “maneira” que Goffman (2014) aborda no capítulo sobre representações tem relação com a polidez durante as interações e a aparência tratada na mesma parte do estudo de Goffman (2014), relaciona-se com o decoro.

Diante dessa correlação, torna-se possível o entendimento dos termos, pois, se de um lado temos a maneira que se refere aos estímulos relacionados com as informações sobre os papéis que os sujeitos pretendem representar em determinada situação que está prestes a ocorrer, correlacionando-se com o padrão de polidez, do outro lado, a aparência tem relação com os estímulos que os sujeitos utilizam para passar a informação sobre *status* sociais e correlaciona-se com o padrão de decoro (Goffman, 2014).

O decoro, de maneira geral, pode ser considerado mais penetrante do que os padrões de polidez, pois, de acordo com a perspectiva goffmaniana, uma plateia pode inspecionar uma região de fachada. Mesmo que seus componentes estejam falando com ela, ou seja,

demonstrando polidez, os sujeitos podem ser polidos não se expressando, mas mesmo assim não podem evitar a emissão de expressões (Goffman, 2014).

Nesse sentido, quando se trata do estudo das instituições sociais, torna-se de grande relevância a descrição sobre a prevalência de certos padrões de decoro (Goffman, 2014). A exemplo disso, pode-se citar que as regras desse comportamento que se encontram em locais considerados sagrados são diferentes dos padrões que se estabelecem nos locais de trabalho, por exemplo, mas isso não significa que os ambientes sagrados sejam mais rígidos do que os locais laborais (Goffman, 2014). É preciso entender o fato de que, em cada ambiente, existem certos padrões de decoro e que, por vezes, as pessoas não percebem, mas estão seguindo normas que de certa forma tornam-se naturais.

Outro conceito necessário para estudar as interações sociais é o de região de fundo ou bastidores, que, de acordo com Goffman (2014), pode ser entendido como “um lugar, relativo a uma dada representação, onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural” (Goffman, 2014, p. 126). É nessa região, em que são desenvolvidas capacidades de representar expressões que vão além de si mesmas; significa construir ilusões e, a partir disso, é possível proteger os elementos da fachada pessoal (Goffman, 2014).

É comum que a região de fundo ou bastidores se localizem em uma região oposta do local em que a representação está sendo desenvolvida e os atores esperam estar seguros de que a plateia não vai ter acesso a esse local, para que os segredos do espetáculo estejam em segurança (Goffman, 2014). As técnicas utilizadas para proteção da região de fachada podem ser entendidas como “controle de trabalho”. Um exemplo desse controle pode ser compreendido a partir do fato de que os funcionários de empresas funerárias precisam ter a capacidade de manter os parentes da pessoa que morreu longe do local em que é preparado o corpo. Dessa forma, é feita a manutenção da ilusão de que a pessoa morta está em uma espécie de sono profundo, garantindo, dessa forma, a proteção da região de fundo (Goffman, 2014).

O controle da região de fundos se torna necessário devido às contingências que podem ocorrer. Desse modo, o controle da manutenção da região de fachada é utilizado até, em muitas das vezes, por meio de barreiras físicas, como fechamento de portas, paredes e também restrições na entrada de determinados ambientes (Goffman, 2014). Em relação às dificuldades para a execução do controle dos bastidores, Goffman (2014) destaca os casos relacionados com as contingências que ocorrem sobre pessoas exaltadas por outros, e, por isso, ocorre a proibição da entrada de componentes da plateia em locais em que estejam pessoas com comportamentos alterados (Goffman, 2014).

De acordo com Goffman (2014), qualquer que seja a instituição social estudada, na maioria das vezes, ocorrerão problemas relacionados com o controle de bastidores. Além disso, de acordo com o autor citado, as divisões entre as regiões de fachada e de fundos, ou bastidores, podem ser exemplificados em todos os contextos de uma sociedade. Por exemplo, a sala de estar em uma residência, quando as visitas estão sendo recepcionadas, pode estar caracterizada de forma diferente de outros cômodos em que as visitas não adentrarão (Goffman, 2014). Por isso, “a decoração e os acessórios de um lugar onde uma representação particular é comumente feita, bem como os atores e o espetáculo geralmente ali encontrados, contribuem para uma espécie de encantamento sobre ele” (Goffman, 2014, p. 139).

Goffman (2014) apresenta duas regiões em que os sujeitos desenvolvem suas representações, uma é a região de fachada na qual a encenação está ocorrendo e a região de fundo, em que as aparências do que está sendo representado podem não ser o que parecem. Além dessas duas regiões, o autor citado destaca que uma terceira, seria importante compreender, é aquela que se chama “Lado de fora”; aqueles que não estão na região de fachada e nem na região de fundo, são chamados de “estranhos” (Goffman, 2014).

Quando, de forma inesperada, estranhos têm acesso à região de fachada ou de fundo, as consequências desse episódio, é de fundamental importância serem analisados os efeitos sobre a representação diferente que os atores apresentam em situações dessa natureza (Goffman, 2014). Pois o fato de um estranho penetrar na região de fachada ou de fundo e assistir à representação que não foi preparada para ele pode ocasionar problemas no direcionamento das impressões (Goffman, 2014).

Diante do exposto, na perspectiva goffmaniana, os atores sociais apresentam coisas reais, mas bem ensaiadas, e, para manter a confiança da plateia em relação à encenação, utilizam os mecanismos de representação, de modo a manter o controle expressivo durante a apresentação. Na Tabela 1, estão dispostos os principais conceitos relacionados com os mecanismos de representação.

Tabela 1

Síntese dos conceitos relacionados com os mecanismos de representação

Mecanismo de representação	Síntese conceitual
Cenário	Pode ser entendido como a parte fixa da representação, os objetos, a parte física, ou o pano de fundo que estão presentes no palco que constituem o cenário e auxiliam no processo de execução da encenação. O cenário tem por característica principal, a de permanecer no local de atuação.
Representações	É utilizado para se referir as atividades encenadas por indivíduos diante de observadores que de certa forma tem influência sobre estes.

Fachada	A fachada se refere à parte de desempenho do indivíduo de uma maneira padronizada e fixa utilizada de forma intencional ou não, para definir uma determinada situação para os observadores da encenação.
Manutenção do controle expressivo	É composto por ações que os atores sociais promovem para reorganizar o processo comunicativo, caso ocorra alguma contingência tal como: apresentar acidentalmente, incapacidade, improbidade ou desrespeito.
Equipes de representações	Conjunto de sujeitos que cooperam durante as interações sociais para manter a harmonia de uma encenação particular. A partir da perspectiva goffmaniana, as representações ocorrem em dois extremos, um representado pela interação do indivíduo e o outro com as interações da totalidade, e quando ocorrer uma sinergia entre esses dois extremos, surge o terceiro nível que se chama de equipe de representação.
Lealdade dramaturgica	Está relacionada com a ideia de que os membros de uma equipe precisam manter os segredos da representação, portanto, eles não podem em nenhuma hipótese trair os segredos da equipe durante os intervalos da representação.
Disciplina dramaturgica	Diz respeito ao papel disciplinado dos membros da equipe, estes por sua vez, precisam agir de forma disciplinada durante as encenações, ou seja, precisam se entregar ao papel que estão representando de forma espontânea e estarem preparados para resolver todas as contingências que venham a surgir no curso das interações.
Circunspeção dramaturgica	Significa agir com prudência, honestidade e cuidado para que a plateia não compreenda a representação de forma inadequada ou ocorram rupturas durante as representações, o que pode comprometer o desenvolvimento do espetáculo.
Regiões de representações	Compreende o ambiente em que os atores sociais procuram proteger suas representações para que a plateia não obtenha informações além do suficiente.
Região de fundos ou bastidores	É definida como “um lugar, relativo a uma dada representação, onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural”. É nessa região, em que são desenvolvidas capacidades de representar expressões que vão além de si mesma, significa construir ilusões e a partir disso, é possível proteger os elementos da fachada pessoal.
Região de fachada	Compreende ações que têm por objetivo demonstrar que o que está sendo apresentado, contempla os requisitos dos padrões exigidos para aquele determinado ambiente.
Cínico	Indivíduo que não acredita na própria encenação e não se importa com o que o público vai acreditar sobre sua representação.
Sincero	Indivíduo que acredita em sua encenação, e na impressão que está sendo criada por sua representação.
Polidez	Refere-se a maneira como o sujeito trata a plateia sobre a forma verbal ou enquanto está se comunicando por meio de gestos que substituem a fala.
Decoro	Está relacionado com as interações em que o ator está perto da plateia de forma visual ou auditiva, mas não necessariamente conversando com ela.
Maneira	É composta pelos estímulos, que indicam o papel de interação que o ator pretende desempenhar na situação que está prestes a acontecer.
Idealização	Se refere aos atos que os sujeitos desempenham de modo a incorporar os valores compreendidos e aceitos pela sociedade no contexto da apresentação.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022) com base em Goffman (2014)

Conforme pôde ser observado na Tabela 1, a partir da perspectiva goffmaniana, é possível utilizar vários conceitos sobre a manutenção do controle das expressões quando se trata de análise do comportamento social. Esses requisitos são aspectos que caracterizam a

fachada social do indivíduo nos diversos contextos, e que tem por objetivo passar a impressão que convença os observadores sobre o que está sendo representado.

2.3 Presenteísmo

As primeiras pesquisas sobre o presenteísmo iniciaram-se a partir de 1950, porém, o tema começou a ganhar relevância entre os estudiosos após o ano de 1990, e os primeiros estudos utilizavam o conceito de presenteísmo relacionado com o trabalho (Shimabuku, Mendonça & Fidelis, 2017). O termo presenteísmo foi apresentado inicialmente por Cary Cooper, psicólogo e especialista em gestão de organizações. Esse autor entendia que o comportamento presenteísta é aquele apresentado pelo trabalhador quando comparece ao local de trabalho e permanece ali, mesmo não estando em condições normais, devido a problemas físico ou mental, o que, por sua vez, acarreta diminuição da produtividade no trabalho (Flores-Sandí, 2006).

De acordo com Altoé (2010), o presenteísmo pode ser considerado como a parte contrária do absenteísmo, que significa o funcionário estar no local de trabalho, mas este, por sua vez, não se encontra em situação normal do ponto de vista do gestor, por motivos relacionados com problemas pessoais ou familiares. Significa que o funcionário comparece para trabalhar com algum tipo de patologia, o que faz com que o seu rendimento e produtividade não atinjam o mínimo necessário, e apresentam média abaixo do esperado (Pereira, 2014).

Com o propósito de apresentar como foi a evolução do conceito de presenteísmo, Johns (2010) elencou nove definições desse termo em seu trabalho, e esse conceito pode ser entendido como bom, conforme as definições de Smith (1970): “Frequentar o trabalho, em vez de estar ausente” ou Canfield e Soash (1955) e Stolz (1993), “exibindo excelente atendimento”; pode ainda ser considerado um pouco obsessivo, de acordo com os conceitos de Simpson (1998) e Worrall et al. (2000): “Trabalhar em horários elevados, proporcionando assim tempo presencial, mesmo quando não estiver em forma”; (Sheridan, 2004) “Relutante em trabalhar a tempo parcial em vez de o tempo inteiro” e (Kivimaki et al., 2005) “Não ter saúde, mas não apresentar absenteísmo por doença”. Ainda pode ser considerado como em desacordo com o próprio estado de saúde, conforme o que apontam Aronsson et al. (2000) e Dew et al. (2005) “ir ao trabalho apesar de não se sentir saudável”; (Evans, 2004; Johansson & Lundberg, 2004) “Ir para o trabalho apesar de se sentir insalubre ou de experimentar outros eventos que normalmente podem obrigar a uma ausência” e também (Turpin et al., 2004) conceituando

presenteísmo como “Produtividade reduzida no trabalho devido a problema de saúde” (Johns, 2010, p. 521).

2.3.1 Presenteísmo Discente

No ambiente educacional, identificam-se estudos sobre o presenteísmo, que, em grande parte, abordam instituições públicas. Um detalhe que pode ser destacado é que as pesquisas têm maior foco com a temática que versa sobre o absenteísmo e as investigações sobre a “síndrome de burnout”, no entanto, no conjunto de dados de grande parte desses trabalhos sobre absenteísmo, o presenteísmo aparece com frequência (Altoé, 2010).

O conceito de presenteísmo relacionado com o ambiente acadêmico pode ser entendido como aquele comportamento em que o discente apresenta baixo rendimento devido à desconcentração (Céspedes, Vara-Horna, Lopez-Odar, Santi-Huaranca, Diaz-Rosillo & Asencios-Gonzalez, 2018). E os fatores que podem afetar os acadêmicos em ambientes educacionais são de natureza intrínseca ou extrínseca, relacionados com questões familiares, com o contexto de trabalho e ainda com as metodologias apresentadas no ambiente educacional (Souto-Maior et al., 2011).

O comportamento em que o discente se encontra fisicamente no ambiente de trabalho ou educacional, mas, por questões intrínsecas ou extrínsecas, não consegue se concentrar em seus afazeres, apresentando produtividade inferior do que é esperado, pode ser conceituado como presenteísmo (Oliveira et al., 2019). Desse modo, o comportamento presenteísta reflete de forma negativa no contexto educacional, pois, para que o processo de ensino e aprendizagem se configure de fato, é necessária a participação e interação acadêmica; isso significa que a mera presença do discente não é suficiente (González, 2014).

O acadêmico permanecer fisicamente no local de estudos, mas não apresentar comportamento ativo, tanto em relação a questões educacionais quanto no que se refere à interação social, não é aceitável, pois ele pode estar nesse contexto de forma física, mas não estar disposto a participar das atividades acadêmicas, e isso é uma forma de estar ausente, ou seja, comportamento presenteísta (González, 2014). Por isso, requer trabalho no sentido de propor novas metodologias a fim de motivar os acadêmicos em relação ao processo educacional, e isso pode contribuir para minimizar comportamentos dessa natureza, o que, por sua vez, pode levar ao absenteísmo, que é o abandono do ambiente educacional (Paulo et al., 2018).

O presenteísmo acadêmico pode ser explicado por uma sequência de etapas consecutivas. A primeira se refere à distração do aluno, em seguida, a exaustão, a diminuição da interação social, baixo rendimento educacional, e o reflexo disso é o abandono das atividades acadêmicas. Diante do exposto, destaca-se que o cansaço e a falta de atenção podem ser considerados os principais fatores causadores de presenteísmo no ambiente educacional (Céspedes et al., 2018).

Apesar de ter surgido em estudos organizacionais relacionados com questões trabalhistas, associados com altas demandas de trabalho, pode-se dizer que, no contexto de ensino superior, o fenômeno do presenteísmo é possível de ser comparado a questões trabalhistas, pois esse comportamento pode ser apresentado por estudantes universitários em situações de exaustivas demandas de trabalhos (Macfarlane, 2015).

Destaca-se que a pandemia da Covid-19 afetou de forma significativa a conduta de funcionários e estudantes universitários, pois, devido aos novos modelos de trabalho e estudo instituídos pelas instituições de ensino, funcionários precisaram trabalhar e universitários estudar, mas, devido ao bloqueio para contenção do vírus da Covid-19, fez-se necessário que as atividades fossem executadas de forma remota e isso pode ter contribuído para que os alunos apresentassem comportamentos presenteístas (Der Feltz-Cornelis et al., 2020).

Outro fator que merece destaque em relação ao presenteísmo está relacionado com contextos em que os acadêmicos estudam, mas também precisam trabalhar; isso faz com que os estudantes tenham vários motivos para apresentar comportamento presenteísta, como altas demandas de trabalho, falta de suporte e também insegurança no ambiente laboral, ainda mais quando isso ocorre em um contexto de pandemia (Kinman & Wray, 2021).

O presenteísmo discente pode acontecer no ambiente universitário, tanto nos cursos de graduação quanto em cursos de pós-graduação, e fatores internos e externos contribuem de forma significativa para esse fenômeno, o que torna ainda mais desafiadora a função da gestão universitária nas instituições de curso superior (Oliveira et al., 2019). Ainda, de acordo com os autores citados, ressalta-se que as necessidades físicas, psicológicas, fatores sociais e qualidade de vida podem interferir no presenteísmo discente (Oliveira et al., 2019).

Desse modo, destaca-se que a frustração com a vida acadêmica é um fator que contribui para o aumento de alunos que necessitam de centros que tratam da saúde física e psiquiátrica, o que pode ser compreendido como presenteísmo no ambiente da escola (Matsushita et al., 2011).

Diante do exposto, ressalta-se que o processo de aulas remotas e síncronas, aplicadas com acadêmicos de Ciências Contábeis, pode ter contribuído para o surgimento de formas

diferentes de execução e condução do desenvolvimento das atividades acadêmicas (Ruschel et al., 2021). Desse modo, de acordo com os autores citados, em certos momentos, essas novas maneiras de agir em nesse novo modelo de aulas conflitaram com as atividades educacionais e isso fez com que estes discentes apresentassem alterações em seus padrões de condutas em relação ao papel de estudante (Ruschel et al., 2021).

A participação nas aulas de forma remota e síncrona interferiu no contexto familiar e refletiu na alteração da rotina educacional, pois o fato de estar em um ambiente distante da instituição de ensino, aliado a questões alimentares e sono, foi crucial para maximizar a falta de atenção, e isso, de certa forma, pode diminuir a eficiência no aprendizado (Ruschel et al., 2021).

Diante desse contexto, com o objetivo de ampliar o entendimento relacionado à análise sobre o comportamento presenteísta, na Tabela 2, apresentamos as categorias de análise sobre o comportamento presenteísta em alunos. A tabela foi elaborada com base no estudo de Ruschel et al. (2021).

Tabela 2

Categorias de análise sobre presenteísmo de alunos nas aulas presenciais e à distância

Dimensão: Presenteísmo de alunos	
Subdimensão: Nível Micro - Necessidades Individuais	
Atitude do aluno - Conversas paralelas; - Brincadeiras entre colegas; - Realização de outras atividades durante a aula; - Desmotivação pelo não convívio.	Ramos (2012); Paulo et al. (2018); Emanuelli (2011); Dosea et al. (2020).
Aspectos Psicológicos - Falta de concentração nas aulas; - Falta de Motivação, de concentração, cansaço e preocupações fora do ambiente de estudo; - Saúde mental, problemas de saúde e depressão; - Sensação de solidão do aluno.	Aguiar e Oliveira (2009); Paulo et al. (2018); Chafloque-Céspedes et al. (2018); Dietz e Scheel (2017); Hysenbegasi et al. (2005); Deroma et al. (2009); Matsushita et al. (2011); Mikami et al. (2013); Dosea et al. (2020).
Necessidades Fisiológicas - Sono, cansaço, fome e sede; - Necessidades fisiológicas, psicológicas, fatores sociais e qualidade de vida;	Paulo et al. (2018); Oliveira et al. (2019).
Métodos de Ensino (atenção compartilhada) - Uso de Tecnologias, smartphones, fones de ouvidos, MP3, MP4 e caixinhas de som, entre outros, em sala de aula. - Uso de tecnologias no Ensino; - Estímulos visuais, audiovisuais e táteis; - Metodologias empregadas para o ensino	Ramos (2012); Paulo et al. (2018); Emanuelli (2011).

Subdimensão: Nível macro - necessidades institucionais de conduta	
Espaço e condições - O aluno necessita dividir o computador com mais pessoas no ambiente familiar; - Existem barulhos e distrações no ambiente familiar.	Nuere e Miguel (2020); Emanuelli (2011).
Infraestrutura - Infraestrutura da IES; (quantidade de alunos nas salas); - Conexão virtual (com a <i>Internet</i>).	Paulo et al. (2018); Nuere e Miguel (2020).
Preocupações com o Trabalho - Stress do trabalho e questões organizacionais;	Dietz e Scheel (2017).

Fonte: Ruschel et al. (2021).

Na Tabela 2, está apresentada a dimensão do presenteísmo, a subdimensão em nível micro relacionada com as atitudes e necessidades psicológicas e fisiológicas dos discentes, em um contexto de aulas remotas, em que o processo se desenvolve virtualmente. Além disso, apresenta-se o nível macro, em que a ênfase está nas necessidades institucionais de condutas, referindo-se aos aspectos sobre espaço, condições, infraestrutura e, ainda, preocupações com o ambiente de trabalho dos alunos.

2.3.2 Estudos Empíricos sobre Presenteísmo Relacionado ao Contexto Acadêmico

Macfarlane (2015) teve por objetivo apresentar uma análise conceitual da performatividade do aluno no ensino superior como uma imagem espelhada da performatividade do professor. Kötter, Pohontsch e Voltmer (2015) desenvolveram um trabalho objetivando identificar os estressores e possíveis pontos de partida para intervenções de promoção da saúde na perspectiva dos próprios alunos.

Andrade (2018) objetivou consolidar os aspectos presentes no ambiente universitário, como a teoria, para sugerir um instrumento para identificar e mensurar o presenteísmo na comunidade discente. Bakker et al. (2018) destacaram os seguintes objetivos: determinar a prevalência e as taxas de incidência de abandono escolar, os fatores de proteção e de risco e indicadores precoces de abandono e a interação entre esses fatores e os indicadores.

Céspedes et al. (2018) apresentaram um trabalho cujo objetivo foi determinar o efeito do absenteísmo e do presenteísmo no desempenho acadêmico de alunos de graduação das Faculdades de Administração e Engenharia de universidades peruanas. Oliveira et al. (2019) tiveram por objetivo identificar os principais aspectos que influenciam o comportamento presenteísta durante o processo de formação do aluno.

Chafloque-Céspedes et al. (2020) tiveram por objetivo demonstrar a relação entre a violência contra a mulher nas relações íntimas com o parceiro e o presenteísmo acadêmico de estudantes em universidades peruanas.

Abreu-Sánchez, Ruiz-Castillo, Onieva-Zafra, Parra-Fernández e Fernández-Martínez (2020) desenvolveram um estudo em que o objetivo foi identificar o grau de interferência da dismenorreia na vida diária e seu impacto no desempenho acadêmico de estudantes de enfermagem espanhóis, além de explorar os motivos do presenteísmo. Der Feltz-Cornelis, Maria, Varley, Allgar e De Beurs (2020), em seu trabalho, procuraram descrever o presenteísmo associado aos níveis de estresse, saúde mental e física em funcionários e alunos da Universidade York, no Reino Unido.

Mülder et al. (2021) examinaram os antecedentes e os efeitos da moderação em relação às demandas quantitativas, autonomia, regulação da emoção e competência de automotivação de comportamentos de enfrentamento autodestrutivos de estudantes universitários, mostrando o prolongamento da jornada de trabalho e presenteísmo.

Ruschel et al. (2021) apresentaram um estudo em que o objetivo foi compreender o presenteísmo a partir da análise do papel social de alunos em cursos de graduação em Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas em decorrência da pandemia da Covid-19, e, de acordo com os resultados apresentados, os alunos passaram do presenteísmo ao virtualismo, alterando seu papel social por detrás das câmeras.

2.3.3 Virtualismo

Durante o período em que os países precisaram se adaptar devido ao surto da pandemia da Covid-19, no que se refere ao processo educacional, para dar continuidade, foram necessárias novas metodologias (Ruschel et al., 2021). De acordo com os autores citados, diante desse contexto, deu-se início ao sistema de aulas remotas e síncronas e coube aos alunos a necessidade de se adaptar a esse novo sistema de ensino virtual, mediado pelas tecnologias, com seu desenvolvimento em contextos diferentes da sala de aula física.

No entanto, com esse processo virtual, a identificação sobre a assiduidade de todos os acadêmicos não foi uma tarefa fácil para o corpo docente, e, dessa forma, os alunos saem do presenteísmo para o virtualismo, comportamento em que o discente pode não estar cognitivamente engajado durante o tempo da aula, e, dessa forma, o discente pode estar realizando outras atividades que, por vezes, não são percebidas pelo docente (Ruschel et al., 2021).

Vale destacar que nessa nova conjectura, em que as aulas foram desenvolvidas por meio de tecnologias, o processo de aprendizagem passa a ser organizado no ambiente íntimo dos educandos, e assim, o espaço familiar e de trabalho, foram utilizados para o acompanhamento das aulas (Ruschel et al., 2021). Desse modo, de acordo com os mesmos autores, no ambiente remoto em que os alunos estiveram acompanhando as aulas, eles estavam providos de autonomia para deixar a câmera desligada. Isso facilita o virtualismo, pois enquanto a aula ocorria, outras atividades eram executadas o que influenciava de certa forma no processo cognitivo e também gerava reflexos nos aspectos emocionais desses sujeitos.

2.4 Esquema Teórico-Explicativo

Com a finalidade de explicar os elementos de ligação, ator, palco e plateia, a partir da perspectiva goffmaniana, confeccionamos o esquema teórico-explicativo para esta pesquisa, conforme apresentado na Figura 1.

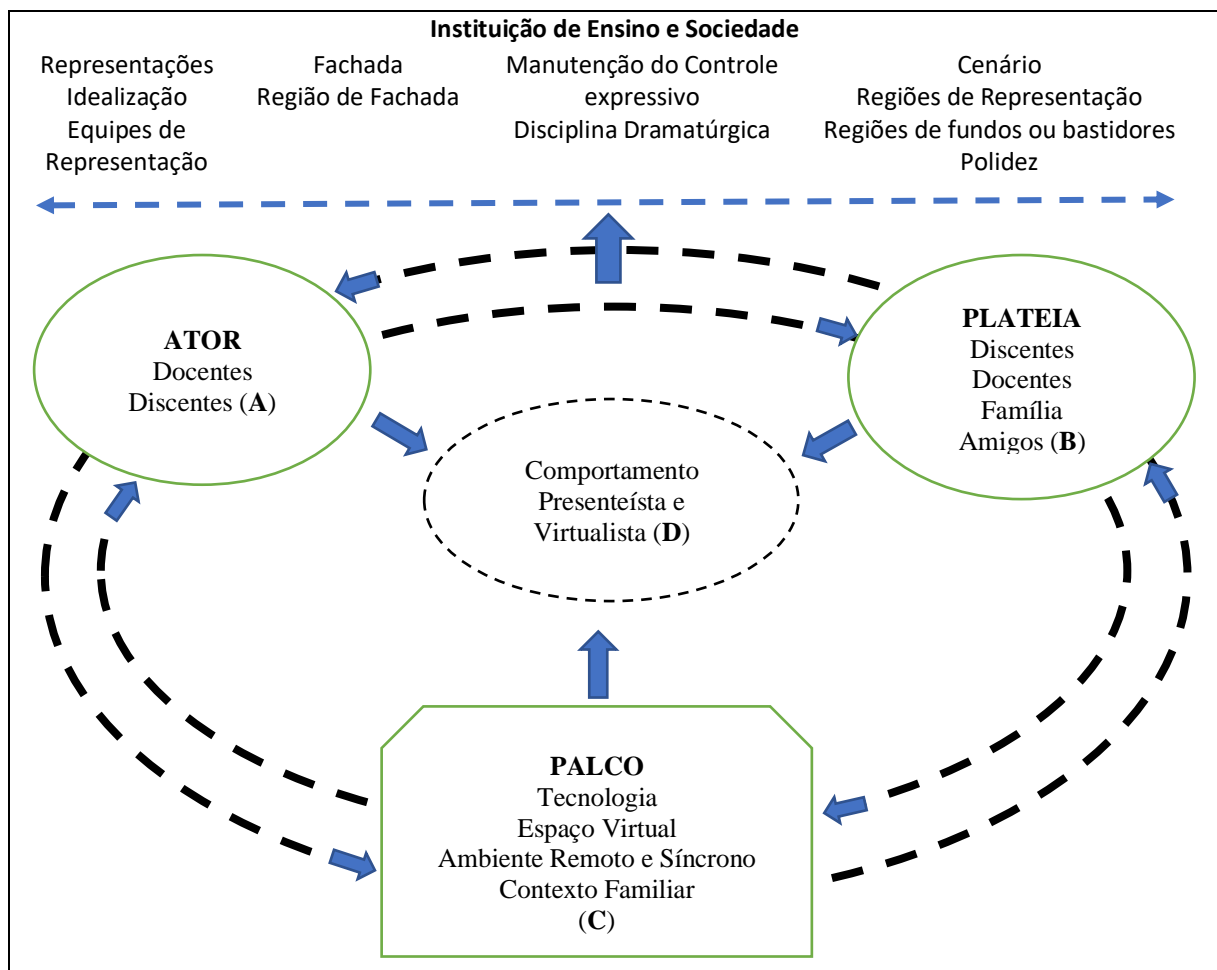


Figura 1. Esquema Teórico-Explicativo

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

O esquema teórico apresentado na Figura 1 foi construído com a finalidade de explicar como ocorre o processo comportamental dos sujeitos diante das metodologias de ensino mediadas pelas tecnologias, levando em consideração a perspectiva dramaturgic goffmaniana. Partindo dessa abordagem, é possível compreender que as interações nos diversos contextos sociais ocorrem a partir da relação entre três elementos que, de acordo com Goffman (2014), são: ator, palco e plateia, que interagem nos diversos contextos, como cenários em que ocorrem as representações sociais.

Ressalta-se que a confecção do esquema teórico se trata de um exercício teórico-explicativo com fins didáticos para permitir ao pesquisador exercitar as categorias analíticas do estudo e dar sustentação ao trabalho de campo. Outrossim, esse passará posteriormente pelo escrutínio da realidade empírica estudada, em uma lógica indutiva e flexível de pesquisa.

O esquema teórico apresentado na Figura 1 demonstra os elementos dramaturgicos propostos por Goffman (2014), voltados para o ambiente acadêmico que é o foco deste estudo. O ator representado na Figura 1 como o conjunto (A), no contexto educacional desenvolvido de forma remota e síncrona, pode ser representado pelos discentes e docentes que atuam de forma a fazer com que aquele que está assistindo à representação acredite na expressão que está sendo passada. E, para isso ocorrer, os mecanismos de manutenção do controle expressivo, de acordo com a perspectiva goffmaniana, são executados pelos sujeitos em interação. A representação, segundo Goffman (2014), é entendida como a atividade encenada pelo indivíduo diante dos observadores que constituem a plateia, representada na Figura 1 pelo conjunto (B) e que, de certa forma, exercem influência sobre este.

A plateia (B), apresentada na Figura 1, pode ser constituída pelos discentes, docentes, famílias, amigos ou outros sujeitos que estejam assistindo às encenações e que influenciam nas ações dos atores, que, por sua vez, observam os seus observadores durante as interações sociais e, para que a representação seja efetiva, os sujeitos utilizam a idealização, que, de acordo com Goffman (2014), significa incorporar aquilo que é aceito pela sociedade como certo.

Em decorrência de possíveis contingências que podem ocorrer durante o desenvolvimento das representações, os elementos ator (A) e plateia (B) recorrem ao que Goffman (2014) compreende por manutenção do controle expressivo. Esse recurso, de acordo com o autor, é entendido como as ações que os atores sociais promovem para reorganizar o processo comunicativo diante de eventuais problemas durante o processo de interação.

O palco, apresentado na Figura 1 como o conjunto (C), pode ser entendido como o ambiente em que ocorre o processo de ensino aprendizagem de forma virtual, as tecnologias utilizadas para possibilitar a continuidade do desenvolvimento das atividades educacionais no

contexto pandêmico, a virtualização do ensino, utilizando as tecnologias de informação. Soma-se a isso, as aulas remotas e síncronas que fizeram parte desse processo e também outros contextos, como o familiar, pois as atividades educacionais por meio desse modelo de ensino possibilitam que as atividades sejam desenvolvidas em diversos ambientes.

Conforme pode ser observado na Figura 1, as representações e a manutenção do controle expressivo não ocorrem em um sentido único, pois estes mecanismos podem ser exercidos tanto pelo ator (A) quanto pela plateia (B) e, além disso, Goffman (2014) destaca que as interações, na maioria das vezes, ocorrem com mais de um ator. Com isso, o autor apresenta o conceito de equipes de representações, que são entendidas como grupos de pessoas que cooperam durante as interações, objetivando manter o controle da encenação que foi planejada para determinada plateia (Goffman, 2014).

Diante do exposto, no contexto de pandemia, as tecnologias possibilitaram o desenvolvimento das aulas remotas e síncronas, que, durante esse período, funcionaram como um palco (C) no qual as interações foram desenvolvidas pelos sujeitos, que em certos momentos atuavam como ator (A) e em outros como plateia (B). Em decorrência dessa alteração de papéis dos atores sociais, Goffman (2014) propõe que, para manter o curso de determinada encenação, os sujeitos atuam em diversas regiões de representações, que são entendidas como regiões de fachada, que servem para informar o contexto em que a representação está ocorrendo e também para demonstrar que o que está sendo apresentado está de acordo com os padrões de exigências de determinado contexto.

Ainda, é possível compreender, a partir da Figura 1, que ator (A) e plateia (B) se alteram durante o processo de socialização, que as representações ocorrem em virtude de que os atores sociais observam e são observados pela plateia (B), e é isso que impulsiona os sujeitos ao ato de manutenção do controle expressivo. E, também, as encenações ocorrem geralmente com a presença de mais de um ator (A), em palcos (C) distintos, o que gera a necessidade de apresentação de diversas fachadas sociais por parte dos indivíduos.

Dessa forma, durante as interações, os sujeitos atuam em diversos contextos, e, para demonstrar que o que está sendo encenado é aquilo que parece ser, os mecanismos de manutenção do controle expressivo são utilizados pelos atores sociais. Com isso, é possível entender que, no sistema de aulas remotas e síncronas, desenvolve-se uma relação de forma circular entre os sujeitos que fazem parte desse contexto e que as atuações não ocorrem de uma única forma.

Diante do exposto, no sistema de aulas remotas e síncronas, o processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido como um cenário dramático em que os atores (A) que

fazem parte desse processo de forma intencional ou não, realizam representações para garantir que os observadores, a plateia (B), acreditem no que está sendo encenado. E, durante o desenvolvimento das atividades, os sujeitos utilizam os mecanismos de manutenção da expressividade, propostos por Goffman (2014), para manter o curso da representação. Destaca-se que esse processo pode resultar em novos comportamentos, como presenteísmo e virtualismo, representados na Figura 1 pelo conjunto (D).

Conforme apresentado na Figura 1, é possível observar os elementos dramaturgicos propostos por Goffman (2014) utilizados para explicar, por meio da teoria, como ocorrem as interações entre os elementos ator (A), plateia (B) e palco (C) durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias. A partir da perspectiva goffmaniana, ator (A), palco (B) e plateia (C) estão relacionados com as instituições de ensino, os acadêmicos e os contextos em que foram desenvolvidas as aulas remotas e síncronas. Desse modo, a partir das representações e manutenções de controle das expressões, os sujeitos apresentam determinado comportamento (D), que, de acordo com Goffman (2014), pode ser entendido como a fachada social que tem por objetivo identificar uma situação, bem como o lugar em que está ocorrendo a representação.

3 Métodos e procedimentos da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o delineamento da pesquisa, a unidade de análise e os sujeitos da pesquisa, o nível de análise e a abordagem epistemológica, as dimensões da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e as limitações do método de pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, pois se trata de um estudo conduzido de forma indutiva e interpretacionista, tendo como foco o significado do fenômeno estudado (Bryman, 2012). A pesquisa qualitativa é considerada aquela em que o pesquisador tenta compreender determinado fenômeno, levando em consideração a perspectiva dos participantes e o contexto de atuação destes. Nesse tipo de pesquisa, o ambiente é considerado a fonte direta de dados, e o pesquisador se torna um instrumento fundamental (Godoy, 1995).

O estudo qualitativo é um processo que o pesquisador tem por interesse, a compreensão do significado referente a determinado acontecimento em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa e o objetivo principal está em descobrir e interpretar esses significados (Merriam & Tisdell, 2015). Desse modo, o interesse dos pesquisadores qualitativos são: “(1) como as pessoas interpretam suas experiências, (2) como constroem seus mundos e (3) que significado atribuem a suas experiências” (Merriam & Tisdell, 2015, p. 24).

Na pesquisa qualitativa, é necessário que o pesquisador esteja atento a todos os detalhes do contexto pesquisado; também são importantes a autodisciplina e a conduta ética em relação aos conteúdos que estão sendo extraídos dos participantes da pesquisa (Goffman, 1989). Neste sentido, a análise qualitativa será desenvolvida a partir do entendimento sobre a maneira que os discentes se comportaram durante o processo de ensino mediado pelo sistema de aulas remotas e síncronas.

Dessa forma, a unidade de análise desta pesquisa é o comportamento dos discentes de cursos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras que desenvolveram as atividades acadêmicas durante o período da pandemia da Covid-19 por meio das aulas remotas e síncronas. Para essa análise, serão realizadas entrevistas presenciais ou virtuais, considerando que a utilização de recursos tecnológicos é uma maneira de dar continuidade à pesquisa qualitativa quando pesquisador e pesquisado não se encontram no mesmo ambiente (Roberts, Pavlakis & Richards, 2021).

Os sujeitos da pesquisa serão os discentes e docentes de cursos de Ciências Contábeis de Universidades públicas e privadas brasileiras, que participaram das aulas remotas e síncronas durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19. Esses sujeitos serão entrevistados de forma individual, com a utilização de recursos tecnológicos, ou presencialmente, a partir de um roteiro de questões semiestruturadas desenvolvidas e que está alinhado com a perspectiva interacionista de Goffman (2014).

No que se refere a coleta dos dados, utilizamos a entrevista interpretativa. Em pesquisa qualitativa, a entrevista se resume em um tipo de conversação em que o pesquisador, de forma cuidadosa, precisa escutar o que os sujeitos estão relatando (Godoy, 1995). Dessa forma, por meio da análise dos dados coletados com as entrevistas, torna-se possível a compreensão do significado das informações transmitidas. Destaca-se ainda que, o método de entrevista qualitativa, é um meio para se chegar ao entendimento sobre fatores como preferência, satisfação ou insatisfação (Godoy, 1995). Portanto, é por meio da entrevista que se torna possível a interpretação do que é comunicado pelo entrevistado.

Fazer trabalho de campo, entrevistar sujeitos, é uma forma de obter o entendimento sobre o que está ocorrendo ao redor daquele que está sendo entrevistado. É possível, por meio das entrevistas, tomar notas por exemplo de gestos corporais ou visuais, significa se envolver em práticas de contar, ou seja, se envolver, fazer com o que o entrevistado se sinta à vontade para comunicar o que realmente está acontecendo (Goffman, 1989).

Assim, o que pretendemos é interpretar o sentido do que o sujeito fala durante a entrevistas, entender como eles agiram no contexto pandêmico frente as aulas remotas. Pois, conforme Goffman (1989), acrescenta sobre entrevista, não se pode apenas ouvir o que se está dizendo, mas sim, perceber nos pequenos detalhes ou gestos o verdadeiro sentido daquilo que o entrevistado está falando.

3.2 Disciplinas lecionadas pelos professores e período do curso frequentado pelos alunos

Com o objetivo de apresentar as disciplinas lecionadas pelos professores e período do curso frequentado pelos alunos, elaboramos a Tabela 3 em que constam as informações tanto dos professores quanto dos alunos que fizeram parte deste estudo. Nessa tabela, organizamos as informações sobre a disciplina que cada docente lecionou durante as aulas remotas e também o período que cada discente cursou durante o tempo em que esteve desenvolvendo as atividades educacionais por meio de aulas remotas.

Tabela 3

Disciplinas lecionadas pelos professores e período do curso dos alunos

PROFESSOR	
Entrevistado	Disciplina que lecionava durante as aulas remotas
P1	Contabilidade Avançada
P2	Rotinas Trabalhistas
P4	Contabilidade de Custos
P7	Teoria da Contabilidade
P8	Contabilidade Tributária
P11	Contabilidade Introdutória
P13	Contabilidade Societária
P19	Contabilidade Ambiental
P24	Contabilidade Atuarial
P25	Teoria da Contabilidade
P26	Fundamentos da Contabilidade
P29	Controladoria
P30	Análise das Demonstrações Financeiras
ALUNO	
Entrevistado	Período do curso que estudou durante as aulas remotas
A3	Primeiro ano
A5	Primeiro ano
A6	Terceiro ano
A9	Terceiro ano
A10	Segundo ano
A12	Terceiro ano
A14	Segundo ano
A15	Quarto ano
A16	Quinto ano
A17	Primeiro ano
A18	Primeiro ano
A20	Terceiro ano
A21	Primeiro ano
A22	Primeiro ano
A23	Segundo ano
A27	Primeiro ano
A28	Primeiro ano
A31	Primeiro ano

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Conforme pode ser observado na Tabela 3, os professores entrevistados nesta pesquisa, lecionaram desde disciplinas teóricas até disciplinas técnicas ou de cálculos. Dessa forma, foi possível perceber que em nosso estudo, obtivemos relatos de profissionais que trabalharam com diversos conteúdos relacionados com a contabilidade. No que se refere aos períodos que os discentes se encontravam durante o tempo em que as aulas foram desenvolvidas por meio das

tecnologias de informação e comunicação, é possível compreender que o maior percentual dos alunos entrevistados, estavam no primeiro ano do curso de ciências contábeis quando iniciou o período das aulas remotas.

3.3 Nível de análise e abordagem epistemológica

Para a análise do comportamento dos sujeitos desta pesquisa, optamos pela perspectiva interacionista simbólica, pois essa abordagem se relaciona com a psicologia social e pode permitir a análise da intersubjetividade do comportamento dos sujeitos (de Carvalho, 2011). Assim, é possível fazer a análise, não só externamente, mas também do que fica encoberto nos atos representados nas interações sociais (de Carvalho, 2011).

George Herbert Mead, precursor do interacionismo simbólico, preconizava em seus estudos que as ações de um sujeito acarretam reações em outros sujeitos, permitindo, portanto, a ressignificação dessas ações (de Carvalho, 2011). De acordo com a autora, isso quer dizer que, quando um sujeito apresenta a concepção de um ato que está por trás de si, e isso refletir em outro sujeito, origina-se um símbolo que tem significado, ou seja, é a partir do outro generalizado que os sistemas sociais refletem na forma de agir dos indivíduos.

A partir da perspectiva interacionista, é possível entender que os sujeitos vivem em uma sociedade em que os indivíduos utilizam os estágios primários das ações uns dos outros como uma referência para a realização do ato, o que significa que o homem é um ser que assume papéis (Mead & Schubert, 1934). Diante do exposto, a abordagem epistemológica deste estudo ancora-se nos pressupostos do interacionismo simbólico, pois, dessa forma, é possível compreender não apenas as ambiguidades ou contradições (de Carvalho, 2011), como também variadas maneiras de agir e representar dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, cujos comportamentos pretendemos analisar.

3.4 Dimensões da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolve a partir da perspectiva dramática goffmaniana e dos conceitos relacionados com o comportamento presenteísta. Na Tabela 4, estão dispostos os objetivos específicos, as dimensões referentes às categorias de análise, a sustentação teórica e subdimensões e, por fim, as perguntas que foram geradas a partir do alinhamento desses elementos.

Tabela 4

Dimensões, aporte teórico e perguntas

Objetivo Específico	Dimensão	Aporte Teórico e Subdimensão	Perguntas
a) Explorar a dinâmica interacional a partir dos elementos ator, palco e plateia no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas.	Ator Palco e Plateia	<p>Representação: O termo representação, é utilizado para se referir as atividades encenadas por indivíduos diante de observadores que de certa forma tem influência sobre estes (Goffman, 2014).</p>	<p>P1: Como o (a) Sr.^(a) descreve à sua maneira de agir enquanto acadêmico (a) ou professor (a) (Postura/estilo em relação ao contexto de aprendizagem, comportamento enquanto aluno (a) ou professor (a))? durante o período da pandemia isso mudou? Comente.</p> <p>P2: No período das aulas remotas, o (a) Sr.^(a) fez uso de outros recursos tecnológicos durante o horário de aula (aparelhos celulares, tablets)? Comente sobre isso.</p> <p>P3: Durante o horário das aulas remotas o (a) Sr.^(a) costumava ficar com a câmera e microfone ligado? (se a resposta for não) por quais motivos o (a) Sr.^(a) não deixava ligado?</p>
		<p>Idealização: A idealização se refere aos atos que os sujeitos desempenham de modo a incorporar os valores compreendidos e aceitos pela sociedade no contexto da apresentação (Goffman, 2014).</p>	<p>P4: Qual a sua percepção sobre a forma de conduzir o processo de aprendizagem em um contexto diferente diante da pandemia? (Formas de conduzir as atividades, utilização das ferramentas tecnológicas, administração do tempo).</p> <p>P5: Durante o período das aulas remotas e síncronas o (a) Sr.^(a) por algum momento precisou participar da aula mesmo diante de algum tipo de desconforto? (dores no corpo, febre, gripe, dor de cabeça, outros)? Conseguiu manter-se concentrado? Comente como foi a experiência.</p>
		<p>Equipes de representações: Equipes de representações podem ser entendidas como um conjunto de sujeitos que cooperam durante as interações sociais para manter a harmonia de uma encenação particular. A partir da perspectiva goffmaniana, as representações ocorrem em dois extremos, um representado pela interação do indivíduo e o outro com as interações da totalidade, e quando ocorrer uma sinergia entre esses dois extremos, surge o terceiro nível que se chama de equipe de representação (Goffman, 2014).</p>	<p>P6: Como o (a) Sr.^(a) avalia sua participação nas aulas enquanto acadêmico (a) ou professor (a) (Comunicação com os colegas, docentes, instituição de ensino), durante o período de aulas remotas e síncronas?</p> <p>P7: Durante o período em que o (a) Sr.^(a) esteve desenvolvendo as atividades acadêmicas no sistema de aulas remotas, como realizava a comunicação com os colegas? Havia comunicação durante a aula? Dê exemplos.</p>

<p>b) Entender como ocorreram as representações sociais dos acadêmicos durante o período de aulas remotas e síncronas, frente ao fenômeno do presenteísmo.</p>	<p>Ator Palco e Plateia</p>	<p>Fachada: A fachada se refere à parte padronizada e fixa que os atores utilizam de forma intencional ou não, para identificar uma determinada situação (Goffman, 2014).</p>	<p>P8: Levando em consideração a sua maneira de apresentar-se durante as aulas na instituição de ensino antes do período da pandemia, em sua concepção quais as principais mudanças e como o (a) Sr.(a) procedeu em relação as interações em um contexto de aulas mediado pelas tecnologias de informação? (comente e dê exemplos de como isso ocorreu).</p> <p>P9: Em relação a sua conduta com as atividades educacionais no Curso de Ciências Contábeis, permaneceu a mesma ou se alterou durante o período de aulas remotas? (comente sobre isso, dê exemplos).</p>
<p>c) Averiguar os mecanismos de gerenciamento de impressão que os acadêmicos utilizaram durante suas representações no período de aulas remotas e síncronas.</p>	<p>Ator Palco e Plateia</p>	<p>Região de fachada: ações que têm por objetivo, demonstrar que o que está sendo apresentado, contempla os requisitos dos padrões exigidos para aquele determinado ambiente (Goffman, 2014).</p>	<p>P10: Como o (a) Sr.(a) descreve a sua forma de agir diante do sistema de aulas remotas e síncronas, levando em consideração que as atividades estavam ocorrendo em um contexto diferente daquele da instituição de ensino? Qual a influência do ambiente para o seu aprendizado? Comente sobre isso.</p> <p>P11: Durante o retorno das atividades, o (a) Sr.(a) se sentia bem em se comunicar por meio de tecnologias? Como isso ocorria durante as aulas remotas? Comente sobre isso, cite exemplos.</p>
		<p>Manutenção do controle expressivo: São as ações que os atores sociais promovem para reorganizar o processo comunicativo, caso ocorra alguma contingência tal como: apresentar acidentalmente, incapacidade, improbidade ou desrespeito (Goffman, 2014).</p>	<p>P12: Durante as aulas remotas, o (a) Sr.(a) passou por situações inesperadas no contexto em que estava executando as atividades educacionais? (amigos, familiares, tecnologias). Comente sobre isso e dê exemplos.</p> <p>P13: Quais as principais mudanças e desafios que o (a) Sr.(a) enfrentou? Comente sobre como agiu diante de um contexto de ensino aprendizagem em tempos de aulas remotas.</p> <p>P14: No decorrer das aulas remotas o (a) Sr.(a) passou por momentos em que surgiram imprevistos durante o horário de aulas (Tocar o telefone, chegar visitas inesperadas ou outros)? Comente como agiu para lidar com tais situações?</p>
		<p>Disciplina dramática: É provável que o requisito considerado mais importante em se tratando de disciplina dramática se refere ao domínio do rosto e da voz, pois são essas habilidades que permitem</p>	<p>P15: Como descreve o seu comportamento em relação a comunicação com os discentes ou docentes durante as aulas remotas? (Permanência, assiduidade). Comente sobre isso, dê exemplos.</p>

		<p>aos indivíduos mostrarem que têm capacidade de agirem como atores. O comprometimento moral e intelectual são requisitos imprescindíveis para os atores manterem uma postura disciplinada de forma a prevenir que todas as interações sigam o curso normal que foi determinado pela equipe (Goffman, 2014).</p>	<p>P16: Durante o período de aula remota o (a) Sr.(a) costumava acessar outras mídias sociais ou <i>sites</i> de <i>internet</i> (<i>WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter</i> ou outras atividades: cozinhar, jogar vídeo game, etc. outros)? Comente sobre isso, cite exemplos.</p> <p>P17: Durante as aulas remotas o (a) Sr.(a) conseguiu manter a rotina em relação ao tempo de sono diário? Por algum momento precisou realizar as atividades com sono? Comente sobre isso.</p> <p>P18: O (a) Sr.(a) exercia outra atividade durante o período de aulas remotas, precisou trabalhar e estudar? Comente sobre isso, dê exemplos.</p>
<p>d) Examinar como os acadêmicos fizeram a manutenção do controle expressivo diante do sistema de ensino desenvolvido por meio de aulas remotas e síncronas.</p>	<p>Ator Palco e Plateia</p>	<p>Cenário: O cenário, por sua vez pode ser entendido como a parte fixa da representação, os objetos, a parte física, ou o pano de fundo que estão presentes no palco que constituem o cenário e auxiliam no processo de execução da encenação (Goffman, 2014).</p> <p>Regiões de representações: Podem ser entendidas como o ambiente em que os atores sociais procuram proteger suas representações para que a plateia não obtenha informações além do suficiente. (Goffman, 2014). De acordo com autor, são nessas regiões que os atores promovem as ações de modo a organizar as barreiras em relação as percepções dos observadores, e isso pode ocorrer sob a forma física em alguns casos, por exemplo com a instalação de portas em determinados ambientes.</p> <p>Regiões de fundos ou bastidores: “um lugar, relativo a uma dada representação, onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural” (Goffman, 2014, p. 126). É nessa região, em que são desenvolvidas capacidades de representar expressões que vão além de si mesma, significa construir ilusões e a</p>	<p>P19: Em relação a organização do ambiente, durante as aulas remotas e síncronas, como o (a) Sr.(a) descreve a sua organização para os horários em que as aulas eram transmitidas? Em quais ambientes da casa ou apartamento costumava ficar durante o tempo da aula?</p> <p>P20: Durante o período em que o (a) Sr.(a) desenvolveu as atividades educacionais, tiveram momentos que precisou compartilhar o ambiente com outras pessoas da família, amigos ou outros? Como você administrava as questões de barulhos e outras necessidades durante o tempo de aula? Comente sobre isso, dê exemplos.</p> <p>P21: No período em que o (a) Sr.(a) executava as atividades acadêmicas, tinha algum ambiente preferido para melhor condução dos trabalhos? Comente sobre isso.</p> <p>P22: Durante a realização das atividades, como o (a) Sr.(a) descreve sua sensação em realizar as atividades no sistema de aulas remotas? Você se sentia confortável no ambiente virtual? Comente sobre sua experiência.</p>

		partir disso, é possível proteger os elementos da fachada pessoal (Goffman, 2014).	P23: Você se sentia motivado (a) diante do processo de aprendizagem durante o período de pandemia? Comente sobre isso, dê exemplos.
		Polidez: Se refere a maneira como o sujeito trata a plateia sobre a forma verbal ou enquanto está se comunicando por meio de gestos que substituem a fala (Goffman, 2014).	<p>P24: O (a) Sr.(ª) se comunicava com os outros acadêmicos de Ciências Contábeis sobre a atuação dos professores, da instituição de ensino? (Metodologias, gestão universitária). Como isso ocorria?</p> <p>P25: O (a) Sr.(ª) pode falar sobre algum motivo que contribui para que você preste mais atenção nas aulas? O que faz com que você interaja durante o processo de aprendizagem? Comente sobre isso, dê exemplos.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

3.5 Procedimentos de coleta dos dados

Os dados serão coletados a partir das entrevistas com roteiro semiestruturado. Esse é um processo em que as perguntas são construídas de forma mais flexível aberta, o que permite entender como os entrevistados compreendem e agem no contexto em que estão inseridos (Merriam & Tisdell, 2015).

Em pesquisas qualitativas, na maioria das vezes, os dados são obtidos a partir de entrevistas. Os dados coletados por meio de palavras podem ser compreendidos como informações qualitativas (Merriam & Tisdell, 2015). Diante do exposto, nesta pesquisa, a técnica de entrevista será utilizada para a coleta de dados. O público-alvo a ser entrevistado são os discentes e docentes de cursos de Ciências Contábeis das Universidades públicas e privadas brasileiras.

As entrevistas serão presenciais ou de forma remota, quando não houver a possibilidade de serem realizadas de forma presencial. Sobre essa questão, conforme Goffman (1989), é necessário estar ciente do que será feito com as informações obtidas. Assim, torna-se indispensável compreender o que as pessoas dizem e, além disso, triangular o que os entrevistados relatam com os acontecimentos.

Em relação aos dados coletados, neste estudo tivemos acesso apenas ao conteúdo discursivo como potencial de racionalização dos entrevistados e não houve a possibilidade de alcançar o elemento interacional in lócus no momento da interação e isso pode ser considerado uma limitação nesta pesquisa.

Diante do exposto, torna-se necessário apresentar as características inerentes a cada sujeito que fez parte do grupo de entrevistados para esta pesquisa. Para isso, confeccionamos a Tabela 5, em que consta as informações regionais, institucionais e também sobre o tempo e quantidade de páginas transcritas de cada entrevista.

Tabela 5
Característica dos sujeitos da pesquisa

PROFESSOR				
ENTREVISTADO	ESTADO	CATEGORIA	TEMPO	PÁGINAS
P1	Paraná	Privada	00:38:02	14
P2	Paraná	Privada	00:48:16	12
P4	Paraná	Privada	00:49:58	14
P7	Paraná	Pública	00:53:42	15
P8	Bahia	Privada	00:42:57	12
P11	Mato Grosso do Sul	Pública	01:10:06	21
P13	Mato Grosso do Sul	Pública	00:52:49	12

P19	Santa Catarina	Privada	00:36:38	11
P24	Mato Grosso do Sul	Pública	00:38:27	10
P25	Rio de Janeiro	Pública	00:51:21	10
P26	Maranhão	Pública	00:53:29	13
P29	Piauí	Pública	00:48:42	14
P30	São Paulo	Privada	00:46:44	11
Subtotal (1)	-	-	10:30:42	169
ALUNO				
A3	Paraná	Privada	00:55:16	14
A5	Paraná	Privada	00:49:58	16
A6	Paraná	Privada	00:44:14	15
A9	Bahia	Privada	00:47:12	14
A10	Piauí	Pública	00:52:05	13
A12	Paraná	Privada	00:38:48	11
A14	Maranhão	Pública	00:45:46	11
A15	Maranhão	Pública	00:50:00	11
A16	Piauí	Pública	00:50:03	13
A17	Mato Grosso do Sul	Pública	00:29:26	10
A18	Mato Grosso do Sul	Pública	00:29:38	10
A20	Piauí	Pública	00:36:06	11
A21	Mato Grosso do Sul	Pública	00:37:51	11
A22	Santa Catarina	Pública	00:29:34	10
A23	Santa Catarina	Privada	00:44:32	11
A27	Rio de Janeiro	Pública	00:35:15	12
A28	Ria de Janeiro	Pública	00:35:43	11
A31	São Paulo	Privada	00:32:41	11
Subtotal (2)	-	-	12:22:08	215
TOTAL (1+2)	-	-	22:52:50	384

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A partir da Tabela 5, é possível observar que a composição dos entrevistados desta pesquisa, é formada por 31 sujeitos de instituições de ensino superior brasileiras, de cursos de Ciências Contábeis. As entrevistas foram feitas com professores e alunos de diferentes regiões do Brasil, que resultou em oito estados. Da totalidade de entrevistados, 13 são professores e 18 são alunos. Em relação a categoria das instituições de ensino, as instituições em que os professores atuavam, 6 são privadas e 7 são públicas. Já as faculdades em que os alunos pertenciam, 6 são privadas e 12 são públicas.

Em relação ao tempo gasto para coletar os dados, as entrevistas com os professores, totalizaram dez horas, trinta minutos e quarenta e dois segundos. Por outro lado, as entrevistas com os alunos, somaram doze horas, vinte e dois minutos e oito segundos. Desse modo, todas as entrevistas resultaram em vinte e duas horas, cinquenta e dois minutos e cinquenta segundos. No que se refere as transcrições, as entrevistas com os professores, atingiram 169 páginas transcritas. E as entrevistas com os alunos, totalizaram 215 páginas de transcrição. Portanto, a

nossa pesquisa contou com 384 páginas de transcrições que foi o nosso corpus de análise. E a partir disso, pudemos dar início ao processo de análise, a fim de compreender como foi o desenvolvimento interacional desses sujeitos no contexto da pandemia, por meio de aulas remotas e síncronas.

3.6 Procedimentos de análise de dados

O procedimento para a análise dos dados será por meio da Análise do Discurso, considerando a perspectiva goffmaniana. Dessa forma, podemos entender que é por meio da comunicação verbal que ocorre a organização social, pois é em virtude da linguagem que o sujeito pode apresentar seu *status* social em uma representação (Goffman, 1981).

Com isso, o desenvolvimento da análise se dará por meio da interpretação dos discursos presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa, os quais compreendem acadêmicos e professores dos cursos de Ciências Contábeis de universidades de ensino superior brasileiras. O material das transcrições será organizado em planilha eletrônica do *software Excel®* para facilitar o agrupamento dos dados e o entendimento, de acordo com as categorias e subcategorias de análise, conforme apresentadas na Tabela 4. Dessa forma, será possível o entendimento daquilo que está implícito na mensagem dos sujeitos, e também a compreensão da maneira como eles se comportaram diante do sistema de aulas remotas e síncronas.

Desse modo, os estudos de Erving Goffman (1981), além de nos possibilitar o embasamento teórico, também nos dá condições para o desenvolvimento dos procedimentos de análise dos dados, pois, a partir da perspectiva goffmaniana, é possível entender que, durante as interações, os sujeitos introduzem ou mantêm enquadres, que são responsáveis pela organização do discurso e auxiliam para orientar a situação interacional (Goffman, 1981). Por meio da organização das transcrições das falas dos pesquisados, será possível situar o sentido implícito da mensagem, e isso nos possibilitará o entendimento sobre como os sujeitos da pesquisa organizaram os discursos a fim de orientar e manter a situação interacional. Destaca-se, ainda, que é a partir do estudo da linguagem empregada nas interações que o pesquisador tem a possibilidade de fazer a análise da imagem social que o sujeito tem de si mesmo e também a imagem que os observadores têm do sujeito (Goffman, 2014).

Diante do que foi exposto, por meio da organização das respostas dos sujeitos, pretendemos examinar as alterações ocorridas no alinhamento que os sujeitos assumem para eles mesmos ou para os outros participantes da interação, que, de acordo com Goffman (1981), são consideradas como mudanças de *footings*. Os *footings* refletem os aspectos pessoais do

sujeito, os papéis sociais e também os papéis discursivos do falante enquanto transmite discursos (Ribeiro & Garcez, 1998). Assim, os *footings* são negociados, ratificados e até modificados durante as interações e, dessa forma, auxiliam no sentido de que sinalizam a maneira como os participantes da interação gerenciam a produção ou percepção de determinado enunciado (Goffman, 1981).

Em relação à organização das siglas utilizadas para diferenciar professor de aluno, será padronizado da seguinte forma: sempre que se referir a um entrevistado que exercia a função de professor, será utilizada a sigla “P” e quando estiver se referindo a um entrevistado que exercia a função de aluno, utilizaremos a sigla A, ficando da seguinte maneira:

- P: Professor
- A: Aluno

Já para se referir à parte retirada da entrevista, será renomeado por “trecho” e será enumerado, por exemplo: “trecho #1”, “trecho #2”, trecho #3 e assim sucessivamente.

Para demonstrar os fragmentos empíricos sobre footing, confeccionamos a Tabela 6, em que estão elencados alguns trechos relatados pelos entrevistados para podermos explicar como ocorrem as alterações de *footing* durante o processo interacional. A Análise do Discurso que será feita neste trabalho, ocorrerá a partir da compreensão das alterações e alinhamentos que os sujeitos assumem para eles e também para os outros durante o processo de interação.

Tabela 6

Alterações de *footings* no discurso dos discentes e docentes

Trecho (1)

É que assim, **quando nós estamos lá, presencialmente, estudando, a gente está mais focado**, né, então a gente consegue terminar em uma aula ou duas aulas. **Agora, quando nós estamos em casa, às vezes a mãe mesmo pede um favor**. A3

Explicação

No início do trecho (1), o entrevistado A3 apresenta uma afirmativa de que quando está atuando de forma presencial, ele consegue prestar atenção na aula. Mas na sequência, ocorre uma alteração na forma discursiva, no trecho que segue: “Agora, quando nós estamos em casa, às vezes a mãe pede um favor”, o que quer dizer uma contradição do que foi apresentado no início, ou seja, ocorre um realinhamento do discurso que é entendido como mudança de *footing*.

Trecho (2)

É, **eu me sentia motivada em não desistir de estudar** porque eu pensava muito sobre a importância de a gente estudar pra que quando a gente voltasse presencial a gente pudesse dar continuidade no curso. **Porém, no online é bem difícil**, pois quando decidi cursar o ensino superior, não foi o meu forte, **então quando a gente estava online, desanimava um pouquinho**, mas os professores reforçavam a importância pra que quando a gente voltasse no presencial a gente pudesse retomar realmente os conteúdos que gente estava estudando. A5

Explicação

No trecho (2), o entrevistado A5, inicia com um discurso de que estava motivado em estudar de forma remota, mas na sequência, ocorre uma mudança discursiva, quando relata, “Porém, no online é bem difícil”. Apresenta-

se inicialmente um “eu” que se diz motivado e depois ocorre uma alteração na forma de apresentar a sua atuação no contexto das aulas remotas.

Trecho (3)

Preparar melhor a aula, colocar um conteúdo mais detalhado. **Nas primeiras aulas, eu até tentei interagir, mas como eu percebia que as câmeras – nem câmeras estavam ligadas – mas que as pessoas, elas estavam lá presentes, mas não estavam lá, estavam fazendo qualquer outra coisa, eu comecei a adotar uma postura bem firme**, do tipo explicar o conteúdo, vocês têm um exercício, estou à disposição, e, bom, quem quiser, faz; quem não quiser, eu não tenho como controlar isso. P13

Explicação

No início do trecho (3), o entrevistado P13, apresenta um discurso compreendido como uma docente que atuou de uma forma adequada para interagir com os discentes, e na sequência ocorre um realinhamento no discurso, conforme pode ser observado no trecho em que ele relata que “mas como eu percebi que as câmeras nem estavam ligadas...” “eu comecei a adotar uma outra postura...”, ocorrem alterações na forma de projetar a sua atuação no contexto, uma mudança de *footing*.

Trecho (4)

Eu acredito que conduzi bem, tirando essas exceções, né? Como eu falei de estar fazendo outra coisa simultaneamente, mas sempre tentei ser um aluno bem ativo, fazer as coisas, eu estudava normalmente. A12

Explicação

No início do trecho (4), o entrevistado A12, apresenta um discurso afirmando que conduziu bem o processo de aulas remotas, mas na sequência ocorre uma mudança de *footing*, no trecho “tirando essas exceções, né? De estar fazendo outra coisa simultaneamente”. No final ele contradiz o discurso inicial, o que significa outra alteração de *footing*, no trecho: “mas tentei ser um aluno bem ativo”.

Trecho (5)

É? **por comodidade, o remoto é melhor, né! Mas para aprendizagem nessa questão realmente eu prefiro presencial**, até mesmo porque no online, como eu estava na minha casa, com minha família, **no meu conforto, eu não conseguia me concentrar como eu me concentro na aula presencial**. A14

Explicação

No trecho (5), o entrevistado A14, inicia com um discurso em que entende que por comodidade o online é melhor, em seguida ocorre um realinhamento, uma alteração de *footing*, no trecho: “Mas para a aprendizagem nessa questão eu prefiro o presencial...” e ao final, um novo realinhamento em seu discurso, quando relata que não conseguia se concentrar no conforto da sua casa, ocorre, portanto no trecho (5), uma postura de um “eu” que prefere a comodidade da aula remota, mas, em seguida um “eu” que tem preocupações com a aprendizagem, e ao final, um “eu” que não conseguia se concentrar em função do contexto em que estava inserido.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Conforme pode ser observado na Tabela 6, as mudanças de *footings* representam o alinhamento do “eu” em relação aos outros participantes, com o próprio sujeito e com os discursos que estão sendo (re)apresentados em uma interação (Goffman, 1981). Dessa forma, é possível entender que os *footings*, representam uma forma de os atores sinalizarem a maneira como estão gerenciando o que estão produzindo e também o que recebem em um processo interacional. Desse modo, durante as interações, os sujeitos marcam *footings* que “são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados” (Ribeiro & Garcez, 1998, p. 70-71). Por meio da análise das alterações dos *footings*, se torna possível o entendimento de como os sujeitos sinalizam aspectos pessoais e também papéis sociais.

A partir disso, vale destacar que o nosso olhar como pesquisador, não foi para o texto em si, mas para o sentido daquilo que estava sendo comunicado por meio da fala, ou seja, não consideramos o texto como certo. Desse modo, o que nos empenhamos em fazer, foi a análise do sentido que está por trás do que o sujeito fala. Não olhamos o conteúdo propriamente dito, mas sim o que o texto estava comunicando sobre o processo interacional dos sujeitos entrevistados. Desse modo, pudemos nos inteirar do discurso desses atores que participaram das aulas remotas e síncronas no período de isolamento social durante a pandemia da Covid-19.

4 Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, são apresentados os resultados desta pesquisa, em que consideramos o discurso dos atores sociais que interagiram no contexto de aulas remotas, especificamente docentes e discentes de cursos de Ciências Contábeis. A pesquisa que apresentamos, fundamentou-se na perspectiva goffmaniana, pois analisamos o processo interacional dos sujeitos considerando os elementos teatrais (ator, palco e plateia) propostos por Goffman, (2014).

Nesse sentido, a análise de discurso a partir da concepção de Goffman (1981) foi a metodologia empregada para explicar como ocorreram as interações entre os elementos teatrais propostos por Goffman (2014). Nesse sentido, a partir da interpretação dos relatos apresentados nas entrevistas, como também das informações implícitas contidas nas entrelinhas, procuramos entender como os alunos e professores procederam em suas relações interacionais no contexto de aulas remotas durante o período da pandemia da Covid-19.

Com a análise dos dados empíricos, procuramos obter o entendimento de como ocorreu o processo de interação social entre alunos e professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis durante o período em que as aulas foram desenvolvidas de forma remota. Dessa forma, objetivamos compreender como o fenômeno do presenteísmo se manifestou no comportamento dos discentes de graduação em Ciências Contábeis que atuaram no processo de ensino desenvolvido durante o bloqueio sanitário em virtude da Covid-19.

O processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis nas diversas regiões do Brasil precisou ser alterado de forma rápida, em virtude do atendimento aos protocolos de segurança sanitária emitidos pelas autoridades dos estados, pois foi preciso parar o atendimento presencial e dar início a uma nova modalidade de ensino mediada pelas tecnologias de informação. Desse modo, alunos, professores e instituição de ensino foram surpreendidos e deu-se início a uma nova forma de interação social no contexto educacional.

Os trechos apresentados em nossa análise foram retirados das entrevistas que fizemos com docentes e discentes que participaram das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19, em cursos de Ciências Contábeis. Na primeira parte desta análise, são elencados os dados empíricos sobre o modo de proceder dos docentes no contexto de aulas remotas, os quais auxiliam no entendimento sobre a atuação desses sujeitos no que se refere à condução do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias de informação no sistema de aulas remotas e síncronas.

Com o objetivo de apresentar ao leitor uma melhor compreensão sobre o processo interacional dos docentes a partir da perspectiva dramaturgica goffmaniana, organizamos os trechos dos relatos empíricos em quatro dimensões: palco, representação, plateia e *backstage*. Na dimensão palco, constam os trechos que se referem aos espaços de representação do ator e plateia que desempenharam papéis durante o tempo em que participaram das atividades por meio da metodologia de aulas remotas. No que se refere à dimensão representações, a mesma está relacionada com a performance dos docentes, ou seja, com os ajustes nos meios para a proposição da aprendizagem, comparável na dramaturgia ao figurino usado pelos atores. Ainda, na dimensão representação, apresenta-se a figura do roteiro, ou seja, as alterações na continuidade do processo, na sequência de ações durante a representação dos docentes (atores).

No que se refere à dimensão plateia, os discentes que assistiam as aulas remotas são o público, uma vez que exerciam a função de observadores do espetáculo (aulas), o qual era representado pelos atores (docentes), que também desenvolviam outros papéis em outros espaços de interações no contexto educacional. Por último, tratamos da dimensão *backstage*, que diz respeito a todas as interações que não estavam acessíveis ao público. Por meio da análise dos trechos referentes a essa dimensão, apresentaremos as ações desenvolvidas pelos docentes a fim de limitar os discentes (plateia) apenas à representação relacionada com o processo de ensino.

Primeiramente, apresentamos os trechos referentes ao espaço de representação, entendido como o palco em que os docentes desenvolveram as aulas remotas. Separamos os relatos em que nos permite o entendimento sobre como os professores (atores) fizeram para se adaptar ao novo contexto que a eles foi imposto de forma repentina. Diante disso, desenvolvemos a Tabela 7, na qual constam os trechos enumerados com os relatos empíricos referentes à dimensão palco. Ao final da Tabela 7, apresentamos a descrição da nossa análise sobre a dimensão em destaque, para proporcionar ao leitor a compreensão da relação do desenvolvimento das atividades educacionais com a dramaturgia goffmaniana.

Tabela 7

Palco na perspectiva do professor: espaço de representação

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	Tentei fazer o meu máximo mesmo, não sou uma pessoa muito tecnológica, não sou muito de mexer com tecnologia, fui aprendendo, queimando câmera, trocando. Eu acabei me virando, mas foi frustrante mesmo. Como profissional, eu me senti bem frustrada, porque para um professor não tem coisa melhor do que estar na sala de aula. P2	Ajustes no cenário
#2	E já aconteceu de eu ficar no meu outro trabalho para poder usar a <i>internet</i> deles lá para ministrar aula, porque a minha não estava funcionando. P2	

#3	Sim, o tempo todo, como se fosse uma aula presencia. Então, da mesma maneira de quando eu estava lá nas aulas remotas, eu ficava com a câmera e microfone ligados o tempo todo. P4	Ampliação do frontstage
#4	A câmera sempre ligada em função de eu entender que ficava mais interativo até para os alunos e até incentivava eles a ligarem também. P29	
#5	Então, inicialmente, ali foi uma dificuldade, um desafio. Algo que eu não tinha pensado antes, não tinha me preparado pra isso, mas depois no decorrer das aulas, fui me acostumando com as tecnologias e com o formato de aulas remotas. P4	Intensificação do ensaio
#6	Do ponto de vista da instituição, que é quem provê os recursos, ela foi muito ágil nesse processo. Nós usamos uma plataforma chamada zoom. Houve um trabalho de treinamento para isso. [...], a instituição também tinha um ambiente virtual de aprendizagem chamado moodle. P30	
#7	“A minha conduta em relação às aulas remotas mudou um pouco, porque o formato também, né? O formato das ferramentas ali foi diferente, então a maneira de, por exemplo, fazer os exercícios, a maneira de explicar, acho que mudou um pouco, justamente por isso.” P4	Mudança no roteiro para o novo palco
#8	Tive que aprender usar essas plataformas para poder entrar em contato com os nossos alunos. Eu sempre fui muito assim, nunca gostei da tal da videochamada e, de repente, estava me vendo aí, tendo que entrar em contato ou fazer esse trabalho a partir de um sistema online. P7	Ampliação de cenários
#9	Como foi decretada a pandemia, nós tivemos um intervalo de dois dias sem aula, no terceiro dia, a gente já iniciou de forma remota, utilizando o teams. Então, eu não tive dificuldade nenhuma em fazer essa migração, em fazer essa adaptação, entendeu? Para mim foi até interessante, na verdade. P8	Facilidade para novos papéis
#10	[...] eu ficava tanto no recurso tecnológico, que é o Meet para realização das aulas, que é o que a gente mais utilizou, mas eu também atendia os alunos pelo <i>WhatsApp</i> , então eu ficava todas as noites de plantão para dar suporte para eles. P11	Ampliação do palco de representação
#11	Porque, além de dar essas aulas, esse atendimento pelo sistema de aulas via Google Meet e plataformas virtuais, usava também a BlackBoard, que é uma outra plataforma de aula. Também começamos a disponibilizar atendimentos via <i>WhatsApp</i> , ficamos quase 24 horas disponíveis online, considerando o contexto do <i>WhatsApp</i> . P26	
#12	Eu ia para o meu quarto que adaptei, coloquei a minha mesa ao lado da cama e, nesse momento, eu falava com meu marido: “olha, não entra aqui! eu estou na aula”; então ficava das 7h às 9h. Só saía para tomar uma água, rapidamente ou ir ao banheiro no intervalo, mas essa questão da adaptação do tempo, eu meio que consegui cumprir ali. P19	Proteção do palco
#13	No início, quando eu comecei a dar as aulas, comprei um nobreak, porque eu percebi que, durante as aulas, podia faltar energia, então teve um dia que eu estava dando aula e a luz foi embora, então, acho que estava chovendo, a luz falhou. Como o equipamento estava todo ligado no nobreak, eu fui até o final da aula, sem luz, mas a aula seguiu. P24	Ajustes no Palco
#14	Aquilo que era minha obrigação, por conta da tecnologia, teve um momento que atrasou. Tiveram momentos que eu tive que pedir ajuda ao pessoal que sempre me atendeu rapidamente. P30	Adaptação do cenário
#15	Eu, como professora tinha que estar num ambiente mais ou menos profissional na minha casa, mas eu não tenho um espaço no meu apartamento que fosse um escritório. Muitas pessoas têm; eu que não tenho. Então, eu tinha que criar um cantinho para eu dar as minhas aulas; eu não tinha essa privacidade. P25	
#16	Então, dentro do meu quarto, criei uma estação de trabalho. Nas minhas aulas, eu ficava fechada lá na minha estação de trabalho. Então, para as aulas, era super ok. P26	
#17	Só usei meu computador, o qual eu já tinha antes. Na verdade, nesse período, eu tive que fazer uma mudança nele: comprei um SSD para ele ficar mais rápido, [...]. Além de todo esse problema, tinha dias que eu ficava sem <i>internet</i> , em que eu perdia a conexão por conta de roubo de cabos e a <i>internet</i> caía. P25	

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A adaptação aos novos palcos de representação não foi algo considerado simples para os professores, pois foi preciso ajustar o cenário para adequar o sistema de ensino à nova realidade e dar continuidade ao espetáculo. A partir do trecho #1, do entrevistado P2, que consta na Tabela 7, podemos compreender que diversas contingências tendem a ocorrer quando o docente está em sala de aula. No entanto, de acordo com esse entrevistado, quando se está na sala de forma presencial, se o computador não funciona, é possível utilizar o quadro ou uma folha, é mais simples para resolver. Mas quando se está ao vivo, diante de aulas mediadas pelas tecnologias, é “frustrante”, ou seja, para esse entrevistado ocorria uma certa insegurança frente ao novo contexto interacional.

Destaca-se que durante o período das aulas remotas, os atores precisaram em certos momentos mudar o espetáculo (prática docente) para outros cenários, conforme apresentado no trecho #3 do entrevistado P4. Essa alteração de cenário se fez necessária para dar continuidade ao espetáculo, devido aos problemas enfrentados com as tecnologias utilizadas para mediar o processo de ensino na modalidade de aulas remotas, no caso a *internet*.

Além disso, no tempo em que os atores (docentes) representaram seus papéis sob a nova metodologia de aulas remotas, houve uma ampliação do frontstage, ao contrário do que ocorreu com a plateia. Conforme o relato que consta no trecho #3 do entrevistado P4, assimilamos que durante a atuação desses atores, em suas representações, não escondiam o palco em que estavam desempenhando seus papéis, pois a câmera ficava ligada o tempo todo em que a aula estava sendo transmitida.

Ainda, para que o espetáculo continuasse à disposição da plateia, os atores relataram ter se reinventado e intensificado suas atuações nessa modalidade de ensino. Compreendemos que foi preciso ter a capacidade para reajustar o palco incrementando novos cenários para continuar a operacionalização do processo de ensino, visto que os atores não tiveram tempo para ensaios. Destacamos o trecho #5 do entrevistado P4, em que ele relata que com o tempo foi se acostumando com a nova metodologia, ou seja, a prática, e os ensaios constantes contribuíram para a adaptação nessa nova metodologia de aulas remotas.

Na atuação dos docentes no contexto da pandemia da Covid-19, no decorrer das aulas remotas, foi necessária adaptação para atuar em novos palcos de representações. Isso pode ser observado no trecho #10, do entrevistado P11, no qual podemos entender que os atores precisaram ser proativos diante da realidade, uma vez que esse relato nos permite compreender que houve uma ampliação do cenário em que o espetáculo estava ocorrendo. É possível inferir pelo relato do entrevistado que a encenação dos atores se passava em diversos ambientes por meio de vídeo chamadas e também, conforme destacado pelo mesmo, realizava atendimento

pelo celular no aplicativo de *WhatsApp*. Essa ação se prolongava para além do horário das aulas, pois “ficava de plantão para dar suporte” e isso, de certa forma, resultou em aumento da carga horária dos docentes em certos momentos.

Destaca-se, ainda, que o processo de desenvolvimento do ensino adentrou a intimidade dos atores. Nesse caso, os professores precisaram proteger o palco mesmo estando em seu contexto familiar. Podemos compreender isso a partir do trecho #12 do entrevistado P19, em que o docente relata que realizou adaptações em seu quarto para que o mesmo se tornasse o palco para desempenhar o papel de docente. O entrevistado destacou ainda que, apesar de estar em seu contexto familiar, era preciso proteger o espaço adaptado para a representação, pois os familiares não podiam adentrar naquele ambiente enquanto o espetáculo (aula) não tivesse sido encerrado.

Além do que foi exposto, podemos perceber a partir dos relatos dispostos pelos atores (docentes), que o contexto pandêmico impôs a esses sujeitos uma realidade totalmente diferente no que se refere ao processo de ensino. Contudo, é possível compreender com os trechos empíricos um posicionamento discursivo de que cabia aos atores a responsabilidade de proporcionar o espetáculo independente de qualquer fator contingencial. O desempenho dramático tinha que ocorrer, isso pode ser observado no trecho #15 do entrevistado P25, mesmo que para isso fosse necessário fazer adequações no ambiente familiar para que ele se transformasse em um palco que seria posto à disposição de uma plateia.

Com a finalidade de demonstrar os dados empíricos sobre as mudanças que ocorreram durante as representações dos docentes no que se refere ao figurino e ao roteiro, desenvolvemos a Tabela 8. Nessa tabela, organizamos os trechos das entrevistas dos sujeitos que atuaram na docência durante o período das aulas remotas em decorrência da pandemia da Covid-19. Além dos relatos empíricos referentes às mudanças no momento da prática docente (representação) da aula remota, também elencamos a dimensão interacional a que se remete o fragmento extraído da entrevista.

Ao final da Tabela 8, descrevemos uma análise sobre a relação dos dados empíricos com a teoria para um melhor entendimento sobre a relação desses elementos com a perspectiva dramática goffmaniana. Finalizando a análise, apresentamos uma síntese sobre o processo de representação dos docentes, procurando propor um entendimento mais aprofundado sobre a maneira como esses sujeitos desempenharam suas atuações diante de um cenário em que foram pegos de surpresa e não tiveram tempo para se preparar (ensaiar).

Tabela 8

Representação na perspectiva do professor: o figurino e o roteiro

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	Mudanças, elas aconteceriam de forma presencial também, as inovações tecnológicas têm que se fazer presentes a todo momento, tive que aprender ali algumas coisas em questão de horas. Mas, disso eu tive suporte da instituição de ensino, de como trabalhar com questões básicas, questões mais aprofundadas. A gente teve que correr, buscar, ligar pra quem sabe, perguntar pra outras pessoas, amigos e outros professores, como estes trabalhavam. Tivemos um grande compartilhamento e união entre os docentes e as instituições de ensino pra entregar o melhor para os alunos, sem esquecer deles e sem deixar nenhum dia sem aula. P1	
#2	Eu acabei evoluindo, porque, presencialmente, eu exploro muito o quadro. Claro que eu não fico lá escrevendo, mas como eu trabalho com disciplinas práticas, exploro muito situações práticas, mesmo na contabilidade introdutória, então, é muita resolução de exercícios. A parte teórica é tópico e, às vezes, trago material complementar para o aluno analisar, discutir algum caso. Então, era tudo no quadro, fazendo os lançamentos, partida, contrapartida, montando relatórios. Quando foi para o remoto, vi que não dava, tinha que usar outros recursos. Eu tive uma necessidade, por mais que eu conhecesse os recursos tecnológicos, de usar mais ainda. P11	Mudanças de figurino
#3	A própria produção do material, porque, presencialmente, por mais que eu trabalhasse com material complementar, eu seguia os livros, [...]. Com essa mudança, tive que adaptar o material; eles tinham que ter um material mais diferenciado, até mesmo pelo fato de tornar as aulas atrativas. P11	
#4	[...] por exemplo, o e-mail da turma foi substituído por uma sala de aula onde eu vou postando material. Então, muita coisa foi substituída pelo virtual. P29	
#5	Eu passei a utilizar muito o Google Meet, pois o Teams é mais pesado e o aluno tinha mais dificuldade de usar o Teams. Então, por conta dos alunos, eu usava sempre nas minhas aulas o Meet. P26	
#6	As aulas eram ministradas normalmente compartilhando tela, utilizávamos o quadro online ou PowerPoint, os próprios slides eram encaminhados para eles. [...] O que a gente fez no período das aulas remotas, foi uma adaptação de, ao invés de livros, projetava os materiais no meio digital. P29	
#7	Então, muitas vezes, eu me utilizava da estrutura; comprei um equipamento eletrônico para auxiliar [...], usava o quadro, colocava a minha câmera do celular para o quadro; fazia uma gambiarra. P26	
#8	Foi algo assim muito frustrante, porque quando você entra numa sala de aula, se o teu computador não funcionou, você tem o quadro, se não tem o quadro, você tem uma folha, você tem um papel, se dá um jeito. Só que no teste ali ao vivo, é diferente. Agora, via <i>internet</i> , é assim, frustrante, horrível." P2	Cerceamento do improvisado
#9	Não, não altera, porque quando você vai para a área privada, tem uma série de protocolos que você precisa cumprir e se for no ambiente tecnológico é pior ainda, entendeu? Então, às vezes você estava lá e poderia surgir um coordenador na tua aula. Isso também entra em qualquer tipo de situação que você queira fazer. P8	Sequência do roteiro
#10	A minha maior dificuldade no início foi justamente adaptar esse material, até então físico, para o material tecnológico, pensando que o aluno lá do outro lado também teria que ter a mesma condição de entendimento, ou seja, nós professores nos organizamos de uma maneira referente às tecnologias e ao espaço, mas nem sempre o aluno tinha essa mesma possibilidade. P4	
#11	Na verdade, é assim, permaneceu o mesmo, embora no remoto, a gente, querendo ou não, acaba dando uma flexibilizada, né? A gente alivia um pouquinho, comparado com o presencial, pois no presencial, é assim, "a gente desse a lenha nos alunos" e eles têm que estudar, entendeu? Já no remoto, inicialmente, você teve que dar uma flexibilizada para continuar. Primeiro, porque houve muita desistência na área privada. Tem a galera com dificuldades financeiras, não tem recursos tecnológicos, então, estão no meio da aula com a <i>internet</i> , daí voltam no	Mudança no figurino e no roteiro

	final da aula. Então, tem uma série de coisas que você tem que dar uma flexibilizada nesse remoto aí. P8	
#12	Inicialmente, eu mudei um pouco o visual, dei uma resumida nos materiais dos próprios slides. Trouxe animações, vinculei a vídeos e aula síncrona, ao vivo no remoto, eu a tornei mais curta para que eu conseguisse pegar a atenção do aluno durante todo o tempo necessário. Então, a aula é durante a noite toda, mas ao vivo ali era como se fossem 2 aulas, das 18h30 até no máximo 20h30, 20h40, porque depois haviam atividades supervisionadas [...] P11	
#13	Então, eu procurei flexibilizar essas atividades, bem como o formato destas pensar sobre vários aspectos. A gente precisou fazer concessões para que esse processo fluísse da melhor maneira possível. P26	
#14	Eu busquei manter o nível de aula que eu tinha em sala de aula também na modalidade remota. Também não tinha a experiência nem a estratégia já preparada para poder dar aula remotamente, então, durante o período, eu fui construindo essa estratégia, buscando uma maneira de ajustar a minha aula, a qual, inclusive, já estava praticamente preparada para a modalidade presencial; eu fui ajustando essa aula para o ambiente remoto. P24	
#15	Eu tive oportunidade de trabalhar com aula a distância, isso em 2008, 2009, 2010, quando eu até cheguei a morar em Curitiba. Mas, com a pandemia, em março de 2020, quando deu aquele baque para a surpresa de todos, por mais que eu tivesse essa experiência, as pessoas não estavam preparadas para essa mudança automática. P11	Falta de ensaio
#16	No segundo semestre, na pandemia, eu fui melhor que o primeiro; no terceiro, eu fui melhor que o primeiro e o segundo; e o quarto também, porque foi um processo de melhoria. Por mais que o meu comportamental, como o meu nível de estresse, só estivesse aumentando, eu não aguentava mais. Contudo, no resultado final, na condução da aula, na eficiência em si, eu conseguia melhorar semestre a semestre. P11	Disciplina dramatúrgica com o ensaio
#17	Aprender, estudar tecnologias, reaprender a minha forma de comunicação, de expressão, inclusive ter que inserir todo um conteúdo que não necessariamente estava pronto para trabalhar de forma digital. P13	Intensidade no ensaio de novos roteiros
#18	Eu tinha dificuldade de estabelecer os horários. Como já era tudo dentro de casa, eu precisava estabelecer o horário em que iria preparar aquela aula anteriormente. Não deixar para a última hora. Então, no remoto, é algo que por mais que os alunos não estejam vendo as coisas, nosso nervosismo, por exemplo, mas você percebe que se não preparar a aula, você não fica bem. Então, eu tinha que preparar a aula com antecedência. Isso foi algo que eu tive dificuldade, porque muitas vezes eu deixava para preparar em cima da hora. P19	Adaptação e disciplina nos ensaios

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Ao analisar os relatos dispostos na Tabela 8, podemos compreender que no espaço de representação foi preciso a implantação ou ajustes no figurino para dar sequência ao processo educacional no ambiente mediado pelas tecnologias. Foi necessária a adaptação à nova realidade de forma repentina, pois os atores não tiveram tempo suficiente, o que fez com que o aprimoramento da prática docente no sistema remoto fosse ocorrendo aos poucos. A partir do relato do trecho #1 do entrevistado P1, chegamos ao entendimento de que para implementar o processo educacional no meio tecnológico e disponibilizar a representação de forma remota, foi imprescindível a interação entre os diversos atores desse processo.

Em consonância com os conceitos de Goffman (2014), foi necessário aos atores fazer uma reorganização no cenário de representação para atender a plateia, ou seja, os alunos que estavam do outro lado da tela e que precisavam de uma atuação adequada para o entendimento

dos conteúdos. Mas vale ressaltar que essa nova realidade refletiu na parte comportamental dos atores que estiveram desempenhando papéis. Fato que houve momentos em que os professores (atores) se sentiram sobre pressão, no sentido de que a dramatização deveria ocorrer, independente das contingências que poderiam surgir.

A partir do trecho #1, do entrevistado P1, foi possível compreender que a nova realidade impôs desafios aos docentes (atores), no sentido de que foi necessário reorganizar a prática docente de forma repentina. De acordo com a fala do entrevistado P1, no trecho #1, se tornou primordial buscar estratégias, bem como reaprender o fazer docente para pôr em prática novas metodologias que fossem capazes de atender aos discentes (plateia) com qualidade e sem interrupções. Ao analisar a fala do entrevistado P1, evidenciamos um discurso no qual está presente a disciplina dramaturgica, o que significa preocupações em manter comprometerimentos morais e intelectuais para que uma determinada interação siga o curso normal (Goffman, 2014).

Além do que foi exposto, somando-se com as questões de ajustes no cenário e no aumento dos ensaios para propor a peça ao público, também houve a necessidade de fazer ajustes na maneira de expor o material no âmbito da aula remota. Conforme o trecho #2 e #3 do entrevistado P11, durante a atuação docente na metodologia de aula remota, foi preciso implementar uma nova roupagem na maneira em que o conteúdo era disponibilizado para a plateia (discentes). Nesse sentido, podemos assimilar que no processo de ensino coube aos atores fazerem ajustes no figurino, ou seja, os recursos metodológicos passaram por adaptações e readequações para garantir a representação nesse novo contexto interacional.

Além disso, compreendemos ao analisar o trecho #8, do entrevistado P2, que no ambiente físico da instituição de ensino o processo se torna mais flexível, pois se tem a possibilidade de improvisar diante de situações inesperadas. Por outro lado, no ambiente remoto, ocorreu o cerceamento do improviso, ou seja, o espetáculo iniciava e, de certa forma, havia uma dependência do recurso tecnológico. Diante disso, uma falha no sistema de comunicação, *internet* ou energia elétrica por exemplo, poderia influenciar nesse processo, interferindo no roteiro que estava preparado para os espectadores.

Apesar de alguns atores (professores) já terem passado por experiências com aulas mediadas por tecnologias, como é o caso do entrevistado P8, no trecho #9, a atuação por meio das aulas remotas no contexto da pandemia da Covid-19 foi algo totalmente novo. Nesse trecho do entrevistado P11, podemos assimilar que o que está por trás do discurso desse professor é um sentimento de que o que estava ocorrendo era algo novo, diferente de tudo o que já tinha passado. Entende-se, com isso, que os atores foram pegos de surpresa. Foi uma mudança repentina, um novo contexto em que era preciso ocorrer a peça teatral (processo de ensino de

forma remota), no entanto, os atores estavam desprovidos de ensaios para dar sequência na apresentação.

Pelo relato do entrevistado P11, no trecho #12, observa-se que foi preciso fazer mudanças no visual e, além disso, o tempo de espetáculo (aula) foi diminuído. No trecho #14 do entrevistado P24, da mesma forma, interpretamos que havia uma certa preocupação por parte dos protagonistas em aprimorar a forma de apresentar o espetáculo. Com isso, aos poucos, o processo foi sendo aprimorado e o conteúdo que estava estruturado para a modalidade presencial foi, de maneira gradativa, adaptado ao modelo de aulas remotas.

Destaca-se, ainda, que o espaço de representação ocupado pelos atores (docentes) no início do processo foi conturbado em virtude de ser um contexto atípico, ninguém estava preparado e não tiveram tempo para ensaiar a peça a ser representada. Todavia, durante o tempo em que estiveram executando seus papéis, os atores apresentaram disciplina dramaturgica. No trecho #16, do entrevistado P11, é possível observar que o ator (docente) afirma que o seu desempenho melhorou semestre a semestre. Notamos um discurso, por parte dos atores que estiveram nesse processo, de que tudo era novo, mas que era preciso dar sequência na dramatização (processo educacional) e, de forma geral, houve proatividade desses protagonistas. Ajustes foram feitos no cenário, por meio da organização do ambiente familiar ou laboral para ministrar as aulas, como também novas formas no formato ou figurino, pois os conteúdos precisavam chegar até a plateia (alunos).

Diante do que foi exposto, podemos apresentar as seguintes considerações: primeiro, os docentes (atores) foram pegos de surpresa e não tiveram tempo para aprender antecipadamente (ensaiar) e, nesse contexto, precisaram desenvolver as aulas remotas (espetáculos). Por isso, foram necessários alguns ajustes nos meios (figurino) no intuito de melhorar a condução da sequência (roteiro) daquilo que era preciso ser representado para os alunos (plateia).

Com o propósito de apresentar o melhor entendimento sobre a dimensão plateia, a qual se refere ao público que está assistindo ao espetáculo, separamos os relatos sobre essa dimensão. Para apresentar os dados de forma didática e organizada, desenvolvemos a Tabela 9 em que estão dispostos os relatos feitos pelos docentes (atores) sobre aqueles que estavam assistindo ao espetáculo desenvolvido durante o processo de aulas remotas no período da pandemia. Na sequência, apresentamos a nossa análise sobre essa dimensão com base nos relatos descritos pelos docentes.

Tabela 9

Plateia na perspectiva do professor: público que está assistindo ao espetáculo

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	Os mesmos slides, a programação do semestre que já estava tudo pré-determinado, planejado e pronto, a gente deu sequência. A única diferença que ao invés de ter um aluno na minha frente, tinha só uma câmera, só que as aulas aconteceram da mesma forma, as mesmas tecnologias que eram utilizadas em sala de aula foram utilizadas de forma remota. P1	Distanciamento da plateia
#2	[...], porque eu ficava falando sozinha, os alunos não perguntavam, poucos interagiam e eu não tinha garantia nenhuma de que eles estavam assistindo ao que eu estava falando. Eu poderia ficar praticamente sozinha todo o tempo. Eles apareciam no final da aula para dizerem “tchau professora, boa noite!”. Quando acabava a aula, todo mundo falava alguma coisa, mas se eles estavam ali, não tinha como saber. P25	
#3	Você estava falando com um monte que ficava exposto na tela, [...] tinha um que colocava uma foto, outro não colocava, então parecia que eu estava aqui sozinha. P26	
#4	Chegou um ponto que eu tinha certeza que a maioria estava ligando a câmera e saindo fazer outras coisas. A gente chamava, perguntava para a pessoa, mas não se manifestava, a gente sabia que a pessoa não estava ali. P2	
#5	Os alunos começaram a não participar mais das aulas ou a participar cada vez menos das aulas e isso veio trazendo uma frustração, [...], porque a gente não sabia se eles iam participar.” As aulas ficaram sendo mais curtas, a gente percebeu que houve um encurtamento da participação dos alunos. P29	
#6	Eu acho que o que mais me chateou, me deixou triste, enfim, a maior limitação que eu tinha era o fato de eles não ligarem a câmera. Isso, inclusive, eu acho que é um desrespeito do aluno em relação ao professor. P30	
#7	É a minha postura, enquanto professor, nesse sentido. Enquanto a atuação como professor, primeiro, eu acho que um ponto que todos nós tivemos que trazer para esse momento aí foi uma certa compreensão, uma certa empatia, vamos dizer assim, de saber que do outro lado da tela, estavam os nossos alunos, também passando por dificuldades, também passando por situações extremas, né? P7	Adaptação no espetáculo
#8	Geralmente era um comentário assim: “tá ok”, “beleza”, “posso continuar?” “pode continuar”. Nada de uma interação um pouco maior ou questionamentos. Eu percebi que eles separavam os momentos, por exemplo: o momento da aula era o momento em que eles iriam assistir apenas. P24	Acomodação da plateia
#9	Mas o impacto maior que eu percebi nesse período foi a participação dos alunos. É muito diferente o aluno participar de uma aula presencial e participar de uma aula via qualquer aplicativo, no caso, pelo Microsoft Teams. A questão do retorno por parte do aluno foi bem complicada. P24	Resistência da plateia
#10	Quando você vai para uma sala de aula, por exemplo, uma sala de aula online, então, se apenas eu estiver com o objetivo de organizar aula, de passar o conteúdo e os alunos não participarem daquele momento, como eu percebi várias vezes em que eu não conseguia integrar os alunos nas atividades, então a coisa não flui, a coisa não acontece. P24	Desinteresse da plateia
#11	Eu costumo pegar todo o horário, mas como tinha menor participação, menor retorno, menor bate papo, acabava que as aulas não se estendiam tanto, não pegavam 100% do horário como normalmente pegam. P29	
#12	Eu acho que o que me tirava o sono era a falta de participação dos alunos. Como eu falei, sempre gostei de aula bem interativa e a não interação deles me deixava muito chateada. P29	
#13	Então, eu sempre estava buscando me certificar de que os alunos estavam ali, mesmo que estivessem calados, se estavam acompanhando o conteúdo. Por mais que não tenha tido sucesso nisso, sempre procurava obter um feedback dos alunos para que eles dissessem: “olha, está indo bem”; “estou entendendo ou não”; mas, nessa parte, era difícil eles me darem esse retorno, [...]. Eu fiz até questionários de avaliação das aulas, mandei para eles; mesmo assim, poucos deram retorno. P24	Encolhimento interacional da plateia

#14	A participação ou retorno que a gente tem é muito mais baixo do que nas aulas presenciais. Sem dúvida, a gente vê uma participação mais efetiva, uma participação maior nas aulas presenciais do que nas online. P29	
-----	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Destaca-se, a partir do trecho #1 do entrevistado P1, disposto na Tabela 9, que durante as aulas remotas houve um certo distanciamento da plateia diante da implementação dos meios tecnológicos para mediar o processo de ensino. Diante disso, foi preciso fazer ajustes no cenário para desenvolver o espetáculo (prática docente), pois o contexto em que ocorria o distanciamento social em virtude da pandemia da Covid-19 impôs aos atores (docentes) novos desafios. A encenação que antes do contexto pandêmico ocorria de forma física, passa a ser implementada no meio tecnológico, o que requereu incrementos no cenário de representações, tais como: a implementação da aula em plataformas virtuais com transmissão via redes de *internet*; ajustes no ambiente (quartos, salas, garagens), pois o contexto familiar se tornou ao mesmo tempo o local em que ocorriam as interações pessoais e também as representações relacionadas com o processo das aulas remotas, voltadas ao meio acadêmico.

Além disso, podemos destacar o trecho #2, do entrevistado P25, o qual relata que a sensação era de que estava falando sozinho o tempo todo, pois não havia o retorno do público (discente). De acordo com o relato retirado do trecho #2, entrevistado P25, não tinha como saber o que a plateia estava fazendo, visto que apenas ao final da aula a maioria dos alunos se manifestava para dizer “tchau professora, boa noite”. Nesse sentido, compreendemos, a partir dessas falas, que ocorreu um distanciamento da plateia, ou seja, eles até estavam logados na aula, mas a interação, a participação não ocorria. A análise demonstra a preocupação dos discentes em garantir a presença na aula, mas sem a participação efetiva no processo representacional.

Em complemento, o trecho #4, referente ao entrevistado P2, nos permitiu entender que houve momentos durante o desempenho dos atores (docentes) em que a plateia (discentes) estava ausente. Segundo o entrevistado P2, no trecho #4, em certos momentos, ele chamava, mas ninguém se manifestava. Desse modo, conforme a fala, entendemos que em virtude de o acadêmico estar atuando distante do espaço da plateia e por não responder quando solicitado pelo docente, realizava outras atividades no momento da aula. Isso significa que o ator executava seu papel diante de uma plateia inexistente, ou seja, a plateia desligava a câmera para proteger o cenário em que estava e, assim, poderia participar de outras representações sociais ao mesmo tempo em que estava logado na aula remota, como, por exemplo, interagir em redes instantâneas de comunicação, acompanhar notícias em redes sociais, executar atividades

domésticas ou exercer atividades laborais no mesmo horário em que as aulas estavam sendo transmitidas.

Conforme pode ser observado nos relatos dos docentes, é possível conceber que na maioria do tempo em que as aulas remotas eram desenvolvidas, os professores atuavam, de certa forma, desprovidos de espectadores. No trecho #9, o entrevistado P24 explica que a questão do retorno da plateia (aluno) no sistema remoto era complicada, pois no período em que esse professor (ator) esteve exercendo a prática docente, houve momentos em que os acadêmicos (plateia) permaneciam em silêncio e inacessíveis, uma vez que a câmera ficava desligada e os mesmos não demonstravam interesse pela aula (espetáculo). No trecho #10, do entrevistado P24, também é possível constatar a aflição do ator diante de uma plateia que não interagia, se distanciava no momento da aula, bem como permanecia em silêncio e com a câmera desligada.

A partir do entendimento do que o entrevistado P24 informa, podemos deduzir que o que ocorreu foi uma diminuição do interesse do público em relação às aulas que estavam sendo transmitidas, conforme o relato do trecho #13 “[...]. Eu fiz até questionários de avaliação das aulas, mandei para eles; mesmo assim, poucos deram retorno”. O entrevistado explica que o fato de não conseguir integrar a plateia (discentes) ao processo interacional influenciava no desenvolvimento da atividade de docência, pois, em função do desinteresse do público (aluno) em relação ao espetáculo (aula), o processo não fluía.

Com o objetivo de propor o entendimento sobre a dimensão *backstage*, a qual se refere aos meios para proteção daquilo que a plateia não poderia ter acesso, ou seja, as ações desenvolvidas pelos docentes a fim de limitar os discentes (plateia) apenas à representação relacionada com o processo de ensino, como também para poder apresentar os relatos de forma didática e mais compreensível, confeccionamos a Tabela 10, na qual elencamos os relatos empíricos relacionados com a dimensão em destaque.

Tabela 10

***Backstage* na perspectiva do professor: aquilo que não era acessível ao público**

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	Eu melhorei a questão da acústica, porque as crianças corriam, brincavam ou assistiam TV em outros cômodos. Isso poderia interferir nas aulas, às vezes tinha que chamar a atenção durante o horário da aula para que eles fizessem silêncio, por uma questão que talvez pudesse estar me atrapalhando. Eu não poderia encerrar a aula porque tinha barulho, a aula tinha que acontecer. P1	Proteção dos familiares que estavam no backstage
#2	Com a atividade remota, eu tive que transferir as atividades para um ambiente mais fechado, então, praticamente eu transferi para um quarto e isso gerou um certo transtorno aqui, mesa, cadeira, mudança de móveis. Meu filho era mais novo, tinha três anos, por isso praticamente em toda atividade eu tinha que trancar	

	a porta, porque tinha que ser em um ambiente fechado e criança pequena não entende, quer entrar, quer sentar. Então, eu tinha toda essa preparação para evitar que houvesse algum problema na minha transmissão ao vivo. P11	
#3	Eu ia para o meu quarto, o qual adaptei, coloquei a minha mesa do lado da cama e nesse momento eu falava com meu marido: “olha, não entra aqui! eu estou na aula”; então ficava das 7h às 9h. P19	
#4	O meu filho também às vezes estava no quarto, jogando, conversando com os amigos pela <i>internet</i> e falava um pouco alto. Eu tive que pedir para ele também falar mais baixo durante as aulas. Então, nós tivemos que fazer esse ajuste em casa. P24	
#5	Durante o período de aulas, eu tive que montar um escritório no meu quarto. Inclusive, durante as aulas, a minha esposa não podia transitar por ali onde eu estava, porque ela aparecia atrás, coisa assim. Então, eu tive que organizar dessa maneira: colocar uma mesa, um computador no quarto, posicionar de uma maneira que ficasse interessante, que não ficasse mostrando muito o ambiente e dei aula dessa maneira. P24	
#6	Com as aulas remotas era possível ocorrer situações em que as pessoas passavam atrás das câmeras sem perceber. Então, eu ajustei as câmeras para ficarem viradas para a parede, para não ter perigo de uma das minhas filhas passarem atrás não estando totalmente vestidas adequadamente, ou eu estando em uma aula e elas aparecerem. P29	
#7	Havia um vizinho que tinha o som muito alto, por isso eu usava o fone do celular, conectava no computador e o microfone mais perto da boca; o fone para ouvir os alunos e o microfone para falar com eles. Dessa forma, eu fazia com que os alunos não escutassem o som do vizinho. P2	Eliminar o som dos vizinhos que estava no backstage
#8	Porque às vezes eu dava aula na minha sala e tinha outra mesa no meu quarto. Então, quando estava muito barulho na sala, eu já percebia antes da aula começar, aí eu ia para o meu quarto; quando estava com barulho no meu quarto, o vizinho de cima assistindo filme, por exemplo, eu ia para a sala, então, eu pedia a licença dos alunos e dizia que estava indo para a sala. P19	
#9	Eu precisei dividir o mesmo espaço com outra pessoa que também é professor, então, a gente teve que montar um outro espaço e dividir para poder continuar com as aulas. Principalmente quando as duas pessoas precisavam falar ao mesmo tempo, pois tinham aulas no mesmo momento. Com isso, foi necessário montar um outro ambiente. P4	Limitação do espaço que a plateia poderia ter acesso
#10	Teve um dia que chegou uma visita bem na hora de iniciar a aula. Para dar sequência, eu passei uma atividade prática para os alunos e estipulei vinte minutos para resolver. Tem uma ferramenta lá dentro do Teams que você gera atividade e determina o tempo. [...]. Eu consigo ver inclusive no celular. E aí, quem não fazia, eu já falava “fulano está faltando!”. Então, estava lá na sala conversando com o pessoal, mas de olho no que eles estavam fazendo. P8	Mecanismos para proteção do backstage
#11	Durante o período das aulas remotas, a minha filha que tinha três anos estava estudando em casa. Pelo fato de eu ficar em casa home office, tudo que eu ia fazer ela estava junto comigo, tanto que tiveram várias aulas que ela participou, sentada no colo do lado, bagunçando. P8	Exposição do backstage
#12	Eu tive muitos problemas em relação às minhas filhas, que assistiam aulas também em casa. Então, aconteceu de eu estar desenvolvendo a aula e as minhas filhas interromperem, elas apareciam durante a aula para me pedir ajuda com problemas no computador delas. Eu tenho dois gatos que pulavam na frente da câmera; os alunos já conhecem meus gatos, conheciam minhas filhas, conheciam meu marido. P29	
#13	Então, quem foi meu braço direito fora do ambiente em que eu estava lecionando foi a minha esposa para controlar meu filho, controlar os cachorros e quem viesse aqui na residência. P11	Auxílio de outros atores para proteger o backstage
#14	Eu sempre procurava o auxílio da minha esposa, do meu filho, que eram as pessoas que estavam em casa. Então, às vezes eu estava dando aula e chegava alguém no portão chamando e eu, de alguma maneira, tentava sinalizar para que eles fossem lá resolver a situação, até por conta do barulho. Também se chega alguém na frente da casa, os cachorros começam a latir. Então recorria a eles. P24	

#15	A questão do ambiente, no começo, foi desafiadora, até porque eu não tinha uma estrutura. Era o ambiente familiar que seria exposto. Por exemplo, eu não tinha um escritório em casa, acho que ainda hoje não tenho, mas eu tive que mudar um cômodo do quarto totalmente para atender essas atividades docentes. O que fiz agora se manteve; era um quarto, agora é um escritório. P13	Minimização do espaço de acesso à plateia
#16	Situações com barulho, sim, com vizinhos, rua, moto, carros, chuva, raios e trovões. Aí precisava avisar os alunos: “Só um minutinho. Olha só. Passou um carro aqui. Vocês ouviram? Vamos lá.” Eu repito o que eu estava falando. “Só um minuto, vamos esperar, tem barulho aqui”. Assim, tipo uma conversa quase que informal. P13	Proteção dos barulhos externos que estavam no backstage
#17	Durante as aulas remotas eu não tinha nem espaço; não era escritório, era um quarto com armário no canto, fiz ajustes para que minha mesa ficasse em frente a uma parede, virava a câmera para o lado. Mas, de certa forma, a minha privacidade também era invadida, porque eu era obrigada a dispor disso, mas eu não me incomodava com essas coisas, levava numa boa. P25	Proteção do espaço de intimidade para dar sequência na aula

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Diante dos relatos que constam na Tabela 10, chegamos ao entendimento de que a nova forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, por meio das tecnologias de informação, gerou desafios para os atores protegerem o *backstage*. Nesse novo formato de ensino, os docentes (atores) foram desafiados a implementar a metodologia de aulas remotas em que o cenário para o desenvolvimento da prática docente era o contexto familiar. Com isso, o espaço de representação do processo de ensino adentrou à intimidade desses profissionais da área educacional.

Nesse sentido, a partir do trecho #1, do entrevistado P1, chegamos à compreensão de que nessa nova realidade os docentes (atores) precisaram fazer adequações para proteger os familiares que estavam no *backstage*. Foi necessário fazer ajustes a fim de limitar à plateia para ter acesso apenas ao que estava sendo representado sobre o processo das aulas remotas. Por isso, foi preciso em alguns momentos, conforme relatou o entrevistado P1 no trecho #1, “chamar a atenção das crianças”, pois elas não poderiam aparecer atrás da câmera, além disso, a fala dos familiares também poderia interferir no espetáculo. Isso representou obstáculos para dar sequência no desenvolvimento das aulas remotas sem que o *backstage* ficasse exposto, conforme explicou o entrevistado P1 no trecho citado.

Em complemento ao que foi apresentado, podemos citar o trecho #2 em que o entrevistado P11 também ressalta que durante as aulas remotas foi imprescindível o ajuste dos móveis e, além disso, a porta precisou ficar trancada no horário da aula remota. Outro relato que similarmente podemos destacar, consta no trecho #6, em que o entrevistado P29 comenta que foi preciso ajustar as câmeras para que elas ficassem voltadas para uma parede. Essa preocupação do entrevistado P29, no trecho #6, se refere ao fato de que era fundamental proteger o familiar que se encontrava no *backstage*. À luz da teoria goffmaniana, podemos assimilar que, por alguns momentos, os docentes (atores) desenvolveram ações para proteger a

região de fachada, pois fizeram ajustes no contexto familiar, ambiente em que a prática docente (espetáculo) ocorria, para não mostrar além do que estava relacionado com a aula remota. Desse modo, entendemos que o que os docentes (atores) desenvolveram foram ações para proteger as regiões de representações (Goffman, 2014). Isso significa que as organizações no ambiente desenvolvidas pelos professores tinham o propósito de limitar o espaço de representação para que os acadêmicos (plateia) não tivessem acesso às informações além do suficiente.

O trecho #8, do entrevistado P19, complementa o que foi apresentado explicando que foi imprescindível alternar de lugar durante as aulas remotas. Isso porque, segundo ele, quando um ambiente estava com excesso de barulho, ele transportava os equipamentos utilizados para a aula a outro local. Diante disso, foi indispensável a organização de dois espaços de representação para proteger o *backstage* dos barulhos ou ruídos que poderiam comprometer a sequência do espetáculo.

Um outro fator que impulsionou os docentes a criarem estratégias para proteção do *backstage* está relacionado com a chegada de novos atores (visitas ou familiares) no espaço de representação. No trecho #10, o entrevistado P8 relata que, por alguns momentos, foi preciso fazer ajustes no processo da aula remota. Foi indispensável incrementar uma ferramenta tecnológica (recurso que proporcionava ao docente poder acompanhar a aula pelo celular) para dar prosseguimento na prática docente. Dessa forma, era possível prosseguir com a aula remota e ao mesmo tempo dar atenção para o ator (visita inesperada) que adentrou ao espaço de representação em um momento inoportuno.

Complementando o que foi apresentado, destacamos que houve ocasiões em que o *backstage* ficou exposto durante a condução das aulas remotas. Isso pode ser observado no trecho #11, em que o entrevistado P8 comenta que pelo fato de estar no seu ambiente íntimo, em várias aulas ele contou com a presença de outro ator (filha pequena). No trecho #12, a entrevistada P29 também discorre que durante as aulas remotas passou por situações em que estava desenvolvendo a aula e os familiares (filhas pequenas) apareciam atrás da câmera. De acordo com a entrevistada P29, os alunos (plateia) até já conheciam os seus familiares. Disso, podemos compreender que o *backstage* esteve exposto e que a plateia teve acesso além do que estava previsto, que era a aula remota voltada para a aprendizagem.

Em outro exemplo, que consta no trecho #13, o entrevistado P11 utiliza outra estratégia para proteger o *backstage*. Nesse relato, o entrevistado P11 recorreu ao auxílio de outros atores (familiares) para manter a proteção do espaço que não poderia ficar acessível aos discentes (plateia). Conforme a sua fala “[...] meu braço direito fora do ambiente que estava lecionando foi minha esposa [...]”. O entrevistado P24, no trecho #14, também relatou ter feito uso de

estratégia semelhante, em que outros atores (familiares) auxiliavam na proteção do *backstage*. Assim, minimizava situações de barulhos no momento da aula. Isso nos leva ao conceito de equipes de representações (Goffman, 2014), que significa um conjunto de sujeitos cooperando durante uma determinada interação social com o objetivo de manter a harmonia de uma encenação particular.

Além do que foi exposto, podemos destacar que as preocupações dos docentes (atores), do mesmo modo, eram relacionadas à proteção do *backstage* com barulhos externos. No trecho #16, o entrevistado P13 destaca que várias situações precisaram ser contornadas para dar sequência no processo de ensino. De acordo com o entrevistado P13, houve momentos em que os discentes (plateia) tiveram acesso a essas interações adversas ao que estava sendo representado na aula remota. Segundo o entrevistado P13, em certos momentos isso fugia do controle e era fundamental a compreensão dos alunos (plateia) a quem o espetáculo estava direcionado.

Diante do que foi apresentado, destaca-se que durante a atuação docente ocorreram algumas tensões resultantes do contexto em que eles estavam inseridos. A mudança foi repentina e influenciou nas questões relacionadas com as alterações para proporcionar a aula (espetáculo). Com isso, se tornou fundamental a realização de ajustes nos meios ou estratégias (figurino) utilizados para desenvolver a aula. Também foi inevitável a reorganização da sequência (roteiro) para adequar o ambiente (cenário de representação) ao novo contexto.

Além do mais, a nova realidade em que o formato das aulas ocorria, por meio de tecnologias, também refletiu no que se refere à eficiência da prática docente. É possível observar nos relatos que parte dos profissionais entrevistados destacaram que no período das aulas remotas se sentiram pressionados e abalados em função de não conseguirem mensurar o efeito do seu trabalho. Eles não tinham como saber se as suas estratégias estavam sendo eficazes e isso contribuía para gerar tensões. Em complemento ao que foi apresentado, podemos acrescentar que a nova forma de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem contribuiu para o surgimento de outras tensões relacionadas com: familiares, comportamento e tecnologias.

Na sequência, elaboramos a Tabela 11 que apresenta de forma didática e organizada as tensões relatadas pelos entrevistados docentes diante das novas mídias e metodologias que eles precisaram desenvolver por meio de recursos tecnológicos para dar sequência no processo de ensino nos cursos de Ciências Contábeis.

Tabela 11

Tensões no processo de atuação dos professores no processo de aulas remotas

Trecho	Relato empírico	Sub-dimensões	Tensões
#1	A minha filha, que hoje tem cinco anos, tinha três na época e estava em casa. Como eu fiquei em home office, tudo que eu ia fazer, ela estava junto comigo, tanto que em várias aulas ela participou. Sentada no colo do lado, bagunçando. Então, você tem que fazer de conta que não está acontecendo nada. P8	Cuidados com os filhos	Familiar
#2	Houve um momento ou outro que meu filho não estava bem, igual eu comentei, com febre, eu sabia que ele precisava de mim, por mais que minha esposa estivesse ali, mas eu conseguia ouvi-lo chorando. Eu consegui terminar minha aula, mas com aquilo na cabeça, com aquele choro. Isso desanimava um pouco, me deixava um pouco incomodado. P11		
#3	Meu pai sempre me ligava. Aí eu falava: “Pessoal, meu paizinho! Dá licença que eu vou avisar ele que eu estou em aula”. Eu não podia deixar de atender, porque senão ele iria deixar tocando o telefone continuamente. Ele esquecia que eu estava em horário de aula. Mas aí eu falava: “Pai, estou em aula”. P25	Cuidados com o pai	
#4	É, no presencial eu sempre tive um comportamento mais brincalhão, mais descontraído, pra não ficar uma aula chata, uma aula pesada, mas remotamente isso não ficava legal, isso acabava. Eu tive que mudar um pouco esse meu perfil nas aulas remotas, porque não se encaixava uma piadinha, uma brincadeira. P2	Alteração na maneira de proceder	Comportamental
#5	Durante as aulas remotas nós ficamos sem interação social. Então, para mim, isso foi muito difícil, foi muito chato, triste. A comunicação básica não deixou de acontecer, mas interação, sim. P25		
#6	Eu fiquei um ano só dando aula, mas, com isso, estava ficando louca, meu psicológico estava terrível, eu não estava aguentando, foi aí que eu fui procurar outra atividade, pois nas aulas remotas eu ficava só em casa e isso não estava dando certo, então arrumei outro trabalho em um escritório contábil. P2	Frustração com o isolamento	
#7	Eu sentia uma sensação de impotência, parece que você não conseguiu passar a informação do jeito que gostaria, com a qualidade que a gente quer, né? Então, me senti um pouco frustrada e meio impotente de não ter a certeza que eles estavam conseguindo assimilar o conteúdo, nem como comprovar isso. P2	Sentimento de impotência profissional	Emocional
#8	Era muita incerteza e a gente não sabia se ia acabar logo, só que o negócio foi postergando. [...]. Eu me senti mais angustiado, estressado, porque eu tinha uma expectativa, só que isso ia se invertendo. Não deixava isso transparecer para os alunos, mas por dentro isso me angustiava. Por que me angustiava? Por toda a situação que estava ocorrendo, alunos começaram a ter casos de Covid. P11	Angústias com a incerteza sobre o retorno das aulas	
#9	No remoto, você está de “saco cheio”, é algo bom às vezes, mas tem hora que a gente ficava estressado, porque tudo é remoto, então não é uma coisa esporádica. Então, hoje em dia está bem melhor, porque naquele tempo eu estava cansada psicologicamente. P19	Estresse com o novo formato de aula remota	
#10	Tudo que você imaginar acabamos usando, porque, às vezes, não funcionava o notebook e tinha que passar para o computador, não funcionava o computador, pegava o	Ferramentas incompatíveis	Tecnologia

	celular, às vezes conversava com eles, mandava mensagens no <i>WhatsApp</i> para poder ajudar a fazer as questões, os exercícios, né? P2		
#11	O que me incomodava é que, às vezes, o Teams não funcionava de forma geral. Eu estava lá no meio da aula e ele travava, não funcionava mais. Aí, até você descobrir que era um problema em âmbito nacional, eu já tinha me estressado. P8	Falhas com a plataforma de ensino	
#12	Então, por mais que eu tenha conseguido fazer um pacote melhor pra minha <i>internet</i> , mesmo não tendo um ambiente específico para a aula remota e conseguir me adaptar em casa, eu não conseguia garantir que todos os alunos estivessem na mesma condição de igualdade: isto é, um computador bom, rápido, uma <i>internet</i> boa. P11	Preocupações com a conectividade dos alunos	
#13	No segundo dia de aula, só consegui entrar 20 minutos depois, por conta de ter que reiniciar o computador, pois entrou num processo de reiniciar, era um computador bem velho, foi uma catástrofe. [...]. Além disso, tinha dias que eu ficava sem <i>internet</i> , pois perdia a conexão. P25	Tecnologias obsoletas e falhas na conexão	
#14	No início, foi difícil, precisou de treinamento para os alunos, treinamento para os professores, treinamento para todo mundo que estava utilizando a plataforma, mas as aulas já estavam de forma remota. P29	Desconhecimento das plataformas de educação remota	
#15	A aula remota exigiu mais tempo para confeccionar os materiais. Tempo foi o que mais assim pesou, porque, com as atividades remotas, eu gastei pelo menos três vezes mais tempo que eu gastava anteriormente para montar meus conteúdos, foi um ponto bem complicado. P11		
#16	Tudo muito novo. Eu até hoje estou brigando comigo mesma; de certa forma, não sei se pela idade ou pelo que, mas a minha principal dificuldade é ter que aprender tudo de novo. Então, isso foi muito difícil para mim. P13	Adaptação para o exercício da docência no ambiente virtual	
#17	Então, você tem que buscar alguma outra maneira de avaliação do aprendizado. Eu não tinha ainda o conhecimento de estratégias de avaliação que pudessem compensar essa falta do aspecto visual da presença. [...]. Eu imagino que esse foi o maior desafio para mim. P24		Prática docente
#18	Com as aulas remotas eram muitas tentativas de erros e acertos. Quando eu via que algo dava certo para aquela turma, eu seguia. Acredito que eu fui feliz nesse sentido, de diversificar as atividades, porque, na verdade, a gente foi meio que obrigado a fazer isso por conta da limitação de uma aula que teria que ser obrigatoriamente dentro de um ambiente virtual. P26	Diversificação da metodologia diante da nova realidade	

Fonte: Dados da pesquisa, (2022).

A partir da análise dos relatos que constam na Tabela 11, foi possível compreender que a nova realidade exigiu dos profissionais da educação a competência para aprender novas metodologias de ensino. Com o início das aulas mediadas por tecnologias, em que o professor ficou em um ambiente distinto daquele do estudante, iniciou-se uma fase de adaptação e desafios por parte dos docentes. O processo de ensino e aprendizagem, em alguns momentos, pode ter se misturado com o ambiente particular desses sujeitos, ou seja, as aulas precisaram ser transmitidas e organizadas em diversos locais, entre eles, o ambiente familiar destes.

Diante disso, podemos apresentar ao leitor a primeira tensão que observamos a partir da fala dos entrevistados neste trabalho, a qual se refere com questões relacionadas com a família. Conforme a fala dos docentes, foi possível entender que a adaptação ao novo modelo de aula que precisava ser desenvolvida gerava reflexos no contexto mais íntimo desses sujeitos, pois, a organização e a transmissão da aula remota aconteciam dentro do ambiente familiar e, por alguns momentos, outros atores (filhos, pai, mãe, irmãos, amigos) adentravam ao espaço em que o professor estava ministrando a aula. O trecho #1, do entrevistado P8, é um exemplo de como essas questões refletiram no processo de desenvolvimento da prática docente desse sujeito. A partir do seu relato, é possível compreender que a aula (espetáculo) precisava seguir o curso normal, mas o docente (ator) contava com a presença de outros atores (filho) no espaço de representação. Esse fato, de certa forma, influenciava no seu comportamento, pois, ao passo que a aula era transmitida, a atenção também se voltava para esse outro sujeito (criança), o qual não tinha entendimento do que estava ocorrendo, mas permanecia no local da representação.

Ainda em relação à tensão detectada, podemos apresentar o trecho #3, em que o entrevistado P25 destaca que por alguns momentos foi necessário conversar com os familiares a fim de reorganizar o ambiente para dar sequência na aula. Com esse relato, podemos compreender que a ampliação do palco de representação gerou tensões para o ator que estava desempenhando seu papel (realização da aula remota síncrona). Por isso, foi imprescindível a intervenção do docente (ator) a fim de que os outros sujeitos (filhos ou amigos) apresentassem comportamento adequado. Com isso, era possível minimizar as interrupções e a aula (espetáculo) não seria prejudicada.

A nova forma de ensino por meio das aulas remotas também contribuiu para a ocorrência de tensões comportamentais. Para ilustrar como a nova realidade poder ter afetado a parte comportamental dos docentes que participaram desse processo, apresentamos o trecho #4, do entrevistado P2, nessa fala podemos entender que durante o desenvolvimento da aula remota ocorreu alterações na maneira desse docente se comportar. Conforme o relato do mesmo, foi possível compreender que no ambiente virtual a sua postura se alterou em relação à comunicação com os alunos (público que assistia o espetáculo), pois nesse novo contexto o docente (ator) não conseguia desempenhar o papel (ação docente) com o mesmo comportamento que apresentava quando no modelo presencial.

Diante do que foi exposto, quando a representação era presencial, o ator “era mais brincalhão”, ao passo que no sistema de aulas remotas “não se encaixava uma piadinha”. Desse modo, a tensão gerada por estar atuando no ambiente virtual pode ter contribuído para uma alteração no comportamento do sujeito durante as suas apresentações e é provável que esse fato

tenha se tornado um desafio a ser enfrentado pelos protagonistas que estiveram inseridos nessa nova realidade.

Em se tratando de questões emocionais, é provável que os docentes tenham enfrentado desafios relacionados com questões que geraram reflexos psicológicos durante o tempo em que precisaram desenvolver as aulas de forma virtual. No trecho #7, o entrevistado P2 destaca que o período em que precisou realizar o trabalho docente por meio das tecnologias foi desafiador, uma vez que sentia uma “sensação de impotência”. Essa tensão, segundo ele, era provocada pela pressão de ter que desenvolver a prática docente em uma realidade diferente, imposta de forma repentina na qual a falta de preparo para atuar no novo contexto deixava esses atores frustrados. Fato era que a aula (espetáculo) precisava acontecer, mas, em função de ser algo novo, esse entrevistado assevera que se sentia impotente diante do fato de que não conseguia propor uma aula (espetáculo) com a qualidade que ele desejava. Além disso, outro fator que influenciava era não conseguir saber se o aluno estava entendendo o conteúdo. Desse modo, compreendemos que os educadores que trabalharam durante as aulas remotas também precisaram enfrentar as tensões emocionais, o que contribuiu para a ocorrência de problemas psicológicos em alguns sujeitos.

Em relação aos relatos dos docentes, podemos destacar ainda as tensões relacionadas com os fatores associados à tecnologia, os quais podem ser considerados os principais atributos desse processo. É importante salientar que o meio tecnológico era necessário para poder dar sequência às aulas no contexto de isolamento social, bem como as contingências relacionadas com esse requisito se destacam como fatores que contribuíram para gerar tensões aos sujeitos que atuaram nas aulas remotas.

Nesse sentido, a partir do trecho #10, do entrevistado P2, foi possível assimilar que a tecnologia influenciou e gerou tensões aos docentes (atores) que precisavam desenvolver a aula remota (espetáculo), uma vez que a transmissão precisava chegar ao aluno (plateia). Nesse relato, o entrevistado destaca que houve momentos de tensão nos quais os equipamentos tecnológicos apresentavam problemas e era necessário reorganizar, fazer substituição, ajustar o cenário, comunicar aos alunos sobre o que estava acontecendo e isso, de certa forma, preocupava os protagonistas desse processo (professores).

Ao analisar essa fala (trecho #10, entrevistado P2) a partir da perspectiva dramatúrgica, podemos explicar da seguinte forma: o espetáculo que estava sendo apresentado precisou ser paralisado por diversos momentos em virtude dos equipamentos (figurino) necessitarem de ajustes ou substituição. Nesse contexto, entendemos que as tensões geradas a partir dos

problemas ocorridos com as tecnologias também fizeram parte do rol de desafios que os docentes precisaram enfrentar e se adaptar durante o período de aulas remotas.

Além do que foi exposto, merece destaque o trecho #12, do entrevistado P11, no qual podemos compreender que as tensões com as tecnologias foram relacionadas não somente com o desenvolvimento da ação docente, como também ocorreram preocupações dos professores (atores) em relação ao aluno (plateia) que precisava ter acesso ao espetáculo. Conforme explica o entrevistado em análise, apesar do palco de representação (ambiente organizado na casa do docente) estar provido de uma estrutura adequada para o desenvolvimento da aula (espetáculo), não era possível que todos os alunos (plateia) tivessem as mesmas condições. Compreendemos, nessa fala, um discurso de que o processo de ensino e aprendizagem não se desenvolvia em sua totalidade para todos os discentes em função da desigualdade de acesso às tecnologias. Essa situação não era algo que o professor pudesse resolver, fator este que gerava tensões e que, de certa forma, refletia no comportamento desse sujeito.

Por fim, destacamos as tensões que se referem com a prática docente sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento do fazer docente em um ambiente virtual. No trecho #15, o entrevistado P11 explica que foi necessário maior quantidade de tempo para o desenvolvimento das aulas no novo modelo mediado pelas tecnologias. Entendemos, a partir dessa fala, uma frustração por parte do ator que precisava fazer a apresentação da aula (espetáculo), mas, no entanto, se sentia pressionado diante de uma nova forma de ensino que apresentava entre outros desafios, a necessidade de mais tempo para desenvolver as atividades educacionais. Essa situação gerava tensões para pôr em prática a ação docente, pois a carga horária permaneceu a mesma, conforme explicou o entrevistado P11, no trecho #15.

Em complemento ao que foi explicado, podemos, ainda, apresentar o trecho #17, em que o entrevistado P24 comenta que as aulas remotas foi um período em que se fez necessário se reinventar. Foi preciso buscar outras formas de desenvolver a prática docente, ele explica que coube ao professor (ator) do espetáculo desenvolver novas maneiras para superar a “falta do aspecto visual”. Desse relato podemos entender um discurso no qual o docente foi desafiado a encontrar novas formas para dar sequência na representação (prática docente), em um contexto que por diversos momentos o aluno (plateia) ficava inacessível, pois o espaço da plateia se encontrava em um ambiente distanciado daquele em que os professores (atores) estavam desenvolvendo a prática docente (espetáculo). Esse fator também contribuiu para o desenvolvimento de tensões relacionadas com a prática docente no ambiente virtual.

Para demonstrar a relação das tensões que ocorreram durante o período em que os docentes estiveram desempenhando papéis no desenvolvimento das aulas remotas,

confeccionamos a Figura 2, pela qual é possível visualizar os elementos envolvidos nesse processo como também as tensões que foram geradas.

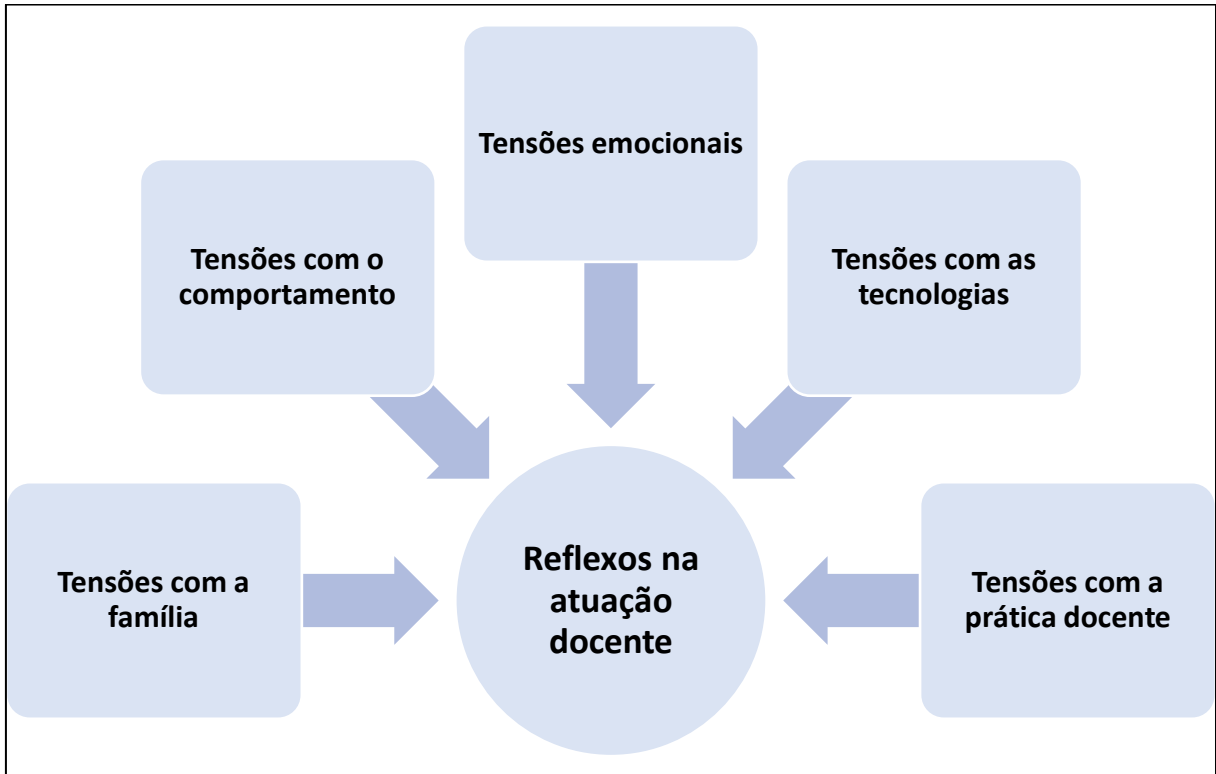


Figura 2. Tensões geradas no processo de atuação dos professores de Ciências Contábeis nas aulas remotas

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A partir do esquema demonstrado na Figura 2, podemos observar que com a nova realidade na qual os docentes foram inseridos, em virtude da implementação das aulas mediadas pelas tecnologias, se fez necessária a superação de desafios para que os mesmos pudessem dar sequência no processo de ensino e aprendizagem. Entre esses desafios, apresentamos as tensões geradas e que foram relatadas nos trechos das entrevistas desses sujeitos. A partir da análise que fizemos, foi possível chegar ao entendimento de que as tensões se apresentaram e influenciaram no comportamento dos professores (atores) que precisaram se reinventar para superar os desafios que a eles foram propostos em virtude do novo contexto provocado pela pandemia da Covid-19.

Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento das aulas remotas ocorreu em outros ambientes, como a residência familiar dos docentes, fator que gerou a primeira tensão detectada nesse estudo, a que se referia às questões familiares. Os professores precisaram superar o desafio de implementar e transmitir a aula (espetáculo) em um contexto mais íntimo, que até então não era exposto ao público e isso resultou em tensões com a família relacionadas

aos cuidados para com os filhos, como também com os pais, no mesmo ambiente em que se desenvolviam as aulas remotas. Nesse sentido, coube ao docente o desafio de exercer a profissão em um contexto atípico, em que se encontravam outros atores (familiares) no espaço de representação que precisava ser destinado ao ensino e aprendizagem.

Na condução do processo de ensino no contexto familiar, em decorrência do novo formato de aulas, os professores se depararam com situações que dizem respeito aos familiares. Por isso, foi preciso fazer a gestão da prática docente e ao mesmo tempo conviver com os filhos ou filhas, esposas ou esposos e pais ou mães. Essa situação gerou tensões, pois, apesar de estar no ambiente íntimo de suas residências, cabia aos professores a responsabilidade de propor o ensino aos discentes que estavam do outro lado das câmeras e que dependiam do desenvolvimento da prática desses profissionais.

Destacam-se, ainda, as tensões relacionadas com a parte comportamental dos professores que também se manifestaram durante o período das aulas remotas. Pelos relatos já apresentados, é possível observar que a nova realidade refletiu na maneira de proceder desses sujeitos. O comportamento descontraído que ocorria durante as aulas presenciais deu lugar a uma postura mais retraída, ou seja, alguns professores não assumiam uma postura mais extrovertida diante das câmeras. Isso pode ter ocorrido, entre outros motivos, pela minimização do processo de interação dos discentes (plateia) que diminuíram a comunicação durante as aulas remotas.

Conforme entendemos, os professores, atores desse processo, por alguns momentos alteraram a maneira de se comportar diante da nova realidade. Desse modo, compreendemos que a virtualização do ambiente de ensino e aprendizagem pode ter contribuído para a apresentação de uma postura diferenciada (postura mais ou menos descontraída) por parte dos atores que desempenharam papéis nesse contexto. Além disso, podemos destacar que a baixa interatividade dos discentes também influenciou para a desmotivação e alteração comportamental dos docentes (atores) geradas durante o tempo das aulas remotas.

A parte emocional também foi algo que resultou em tensões para esses sujeitos, pois estavam desenvolvendo a prática docente num período em que a doença (Covid-19) ceifava a vida de pessoas ao redor do mundo. Nesse sentido, a pressão por desempenhar o papel de professor por meio de aulas remotas, distante dos alunos (a plateia a quem era direcionado o espetáculo) que estavam em outros contextos, pode ter contribuído para o surgimento de tensões psicológicas nos docentes (atores desse espetáculo). Podemos destacar que as tensões emocionais resultaram em decorrência da frustração que os professores sofreram em virtude do isolamento social. É perfeitamente plausível inferir que a privação de deslocamentos durante a

pandemia, bem como a necessidade do distanciamento social abalou a parte psicológica dos profissionais da educação.

Outro fator que refletiu no emocional dos professores está relacionado com o sentimento de impotência diante do novo formato de aulas, em que tudo precisava ser implementado por meio das tecnologias. Somando-se ao que foi dito, podemos destacar que a angústia diante de um cenário de incertezas, em virtude da doença (Covid-19), também afetou esses sujeitos emocionalmente.

Podemos destacar também as tensões que se referem aos recursos tecnológicos, meios pelos quais foram possíveis as implementações das aulas em tempos de isolamento social. A tecnologia foi o meio que as instituições educacionais utilizaram para dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a adaptação do processo de ensino a essas tecnologias também refletiu em tensões, visto que as aulas precisavam acontecer e, como esse processo ocorreu de forma repentina, os professores não tiveram tempo de se preparar. Em certos momentos, esses atores precisaram fazer reorganizações ou substituições dos recursos que estavam sendo utilizados. Entre as frustrações e desafios que os docentes enfrentaram, salienta-se que, em alguns momentos, ainda se depararam com problemas para manter o acesso às plataformas de ensino.

Outra preocupação dos professores se relacionava com o fato de os alunos também terem acesso de qualidade à rede de *internet*, bem como às plataformas, isso contribuía para aumentar as tensões com as tecnologias. Outra frustração observada está relacionada com a má qualidade das ferramentas tecnológicas, bem como ao deficitário acesso à *internet*; esses problemas também favoreceram para aumentar as tensões com as tecnologias no exercício do trabalho dos professores no contexto das aulas virtuais. Com isso, o curso da apresentação (aula remota) não dependia, em sua totalidade, somente dos docentes (atores), mas também que as tecnologias funcionassem conforme o requerido para tal. Diante disso, compreendemos, a partir da fala dos sujeitos entrevistados, que essa questão gerava tensões que refletiam no comportamento dos educadores.

Por fim, entendemos que no decorrer das aulas remotas os professores (atores) que trabalharam para propor o ensino aos alunos (plateia) também foram afetados por tensões relacionadas com a sua prática docente. Compreendemos, a partir das falas desses sujeitos, que a dificuldade em interagir com os acadêmicos que estavam acompanhando as aulas remotas gerava tensões aos docentes (atores). O contexto era de uma plateia que se distanciava do local destinado a ela, seja pela falta de estrutura ou pelo desinteresse na aula (espetáculo); e isso contribuiu para gerar tensões sobre a própria prática docente. Diante dessa realidade, em alguns

momentos, os professores (atores) ficavam angustiados ou frustrados diante do fato de não conseguirem encontrar uma forma de verificar se o aprendizado estava ocorrendo, não sendo possível, dessa forma, mensurar a eficácia do trabalho que estavam desenvolvendo. Nesse sentido, as tensões sobre a qualidade da prática docente se manifestaram no comportamento dos atores que estiveram inseridos no contexto em que as aulas foram desenvolvidas por meio de tecnologias.

Para compreensão do processo interacional dos discentes durante o período em que atuaram nas aulas remotas em virtude da pandemia da Covid-19, organizamos os dados empíricos relacionados com os conceitos da dramaturgia propostos por Goffman, (2014). Dividimos os relatos em quatro dimensões para poder explicar didaticamente o processo interacional no contexto em que os sujeitos estavam inseridos no período das aulas mediadas pelas tecnologias.

Primeiramente, distribuímos os relatos empíricos relacionados com o espaço de representação, que se refere ao palco em que as interações eram desenvolvidas. Em seguida, apresentamos os trechos referentes ao figurino e ao roteiro relacionados às representações dos sujeitos em análise. Na sequência, elencamos os trechos que fazem referência com a plateia, ou seja, ao público que assistia à aula, que acompanhavam o espetáculo do processo educacional online-síncrono nos cursos de Ciências Contábeis. Por fim, estão apresentados os dados empíricos que se relacionam com o espaço do espetáculo: virtualização e inacessibilidade. Em outras palavras, se refere ao distanciamento dos espectadores do local destinado a eles, ou seja, a virtualização e inacessibilidade da plateia enquanto permanecia com a câmera desligada. Na sequência, com o objetivo de apresentar de forma organizada a dimensão referente ao palco, desenvolvemos a Tabela 12.

Tabela 12

Palco na perspectiva do aluno: espaço de representação

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	Eu sempre usava o notebook pra assistir as aulas, mas, às vezes, o celular estava próximo e a gente tinha ali um mecanismo de dispersão e acabava olhando as redes sociais [...]. A3	Distanciamento do palco
#2	Quer sim quer não a gente dá uma desconcentrada, porque estávamos na zona de conforto, que é em casa, né? [...], Pega o celular, levanta da cama, vai mexer em alguma coisa, então, em algum minutinho da aula, a gente dava uma dispersada e acabava não prestando atenção. A6	
#3	Você está aqui assistindo uma aula e aí sua mãe está lá e é uma coisa, assim, muito fácil. Tem a questão do celular, não é que influencia muito, por exemplo, mas daí o celular vibra, você pega e olha uma mensagem, já perde o foco da atenção na aula. A10	

#4	Por exemplo, o cachorro latindo na rua, alguém chamando na frente de casa, alguma encomenda chegava e, por ser aula remota, eu podia levantar e ir lá pegar a encomenda, então essas eram algumas das distrações. A22	
#5	Na aula remota eu deixava o estudo um pouco de lado. Hoje em dia percebo que tomei uma decisão errada na época, o que faz com que eu tenha que estudar de novo uma matéria que eu já deveria ter visto antes. Eu estudava, mas não era muito dedicado. Eu era meio relaxado no modelo remoto. A28	
#6	[...] Foi muito complicado pra eu estudar, pois estava na minha zona de conforto. Quando se está na sala de aula, você respeita mais e consegue prestar mais atenção. No modelo remoto, durante a pandemia, foi muito complicado. Então, [...], não ficava na sala e nem no quarto pra não acabar dormindo. Tentava deixar o celular. A3	Adaptação ao novo espaço de representação
#7	[...] eu ficava na sala, no sofá, por ficar mais confortável, mas acabava dispersando muito em virtude da televisão, dos noticiários, depois comecei a ficar no quarto, mas aí por estar cansada, caía no sono [...]. A3	Alterações no ambiente do público
#8	Então, na maioria das vezes eu estava na aula pelo computador e meu celular tocava, isso tirava um pouco da minha atenção e eu tinha uma dificuldade para aprender. Eu tinha uma dificuldade muito grande, porque quando chegavam notificações do celular, eu entrava no <i>WhatsApp</i> , <i>Instagram</i> e acabava respondendo as notificações que vinham.” A5	Atenção simultânea em outro espaço interacional
#9	Sim, já acessei <i>sites</i> de pesquisa, utilizava <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> , já aconteceu durante a aula remota sim. Quando a gente estava cansado, dava uma relaxada, deixava a aula de lado e ia fazer outras coisas, como mexer nas redes sociais. A6	
#10	Na questão da aula remota tem a falta de atenção. Qualquer coisa aqui na sua casa, você desvia o foco da atenção na aula remota para alguma outra coisa dentro de casa, como fazer comida, por exemplo, ou qualquer outra coisa. A10	
#11	Às vezes, cozinhar no momento da aula. Como minha aula era à noite e acabava muito tarde, tinha esse momento. Sim, com a aula do lado, mas fazendo alguma coisa. A17	
#12	Devido ao fato de estar morando com os meus pais no período, muitas vezes estava em aula e eles mencionavam fazer alguma coisa ou pedir alguma coisa, ou ainda: “precisa ir em tal lugar”. Contudo, eu lidei bem com isso, estou falando por mim. A12	
#13	Por comodidade, o remoto é melhor. Todavia, para a aprendizagem, eu realmente prefiro o presencial, até mesmo porque no online, como eu estava na minha casa, com minha família, no meu conforto, não conseguia me concentrar como me concentro na aula presencial. A14	
#14	A gente se comunica por alguns <i>sites</i> para pesquisas sobre assuntos da aula, todavia, <i>WhatsApp</i> e <i>Instagram</i> é por distração mesmo. A14	Ampliação de novos espaços de representação
#15	[...], eu entrava na aula, estava escutando, mas, às vezes, confesso que acabava fazendo alguma coisa de casa, fazendo o jantar ou alguma coisa assim. Aí não fica a mesma atenção totalmente, você está ali escutando, mas não está totalmente conectado, né? Contudo, em casa, tínhamos liberdade”. A16	
#16	Com as aulas remotas, ficou mais fácil para os alunos que trabalhavam. Era como se ficasse mais flexível. Só que na questão do aprendizado, acho que não aprendia, porque enquanto tinha aula nós apenas entrávamos no link da aula. Porém, no final, todos os alunos passavam de ano. A16	
#17	Muitas das vezes, não dava para controlar. Às vezes, era vizinho, som alto, barulho aqui em casa ou mesmo se chegava alguém. Eu só tentava seguir a aula. A18	
#18	Agora, quando você está em casa ou em algum outro lugar e você precisa estar em aula, não é todo mundo que vai ter essa concepção de que você está estudando e terá respeito com isso. Então, acaba desconcentrando; você, às vezes, precisa sair no meio da aula para resolver alguma coisa; enfim, é mais a questão da concentração mesmo. A21	
#19	Já aconteceu de chegar visitas enquanto eu estava apresentando o seminário e isso atrapalhou a minha concentração. Já aconteceu de chegar visita, do telefone tocar, de alguém ligar, de alguém passar mal e eu ter que sair para socorrer.	Ampliação da plateia no palco de representação

	Acontecia sempre; nesse período era até comum, a gente se preparava para “e se acontecer alguma coisa”. A21	
#20	Essa questão de fazer outras coisas enquanto a aula estava sendo transmitida, isso ocorreu. Mesmo porque você está em casa e, às vezes, precisa de algo, daí levanta, busca, faz, algo cai ou alguém te chama, “ah, [...] tá me chamando” ou alguém liga para casa no telefone. Isso aconteceu bastante. A27	Fragmentação do espetáculo
#21	Eu comia assistindo aula. Às vezes, eu jogava no celular para ver se acordava um pouco, porque enquanto eu jogava, escutava a aula, né? Assim, não escutava 100%, mas era melhor do que cochilar durante a aula, a mente vai pesando, seu olho vai fechando. Eu começava a mexer no celular exatamente para despertar. Então, às vezes, eu jogava ou ficava vendo o feed do <i>Instagram</i> para acordar um pouco enquanto eu escutava as aulas, mas realmente atrapalhava bastante isso. A31	Diversificação do palco de atuação

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A partir dos trechos elencados na Tabela 12, é possível observar que o novo contexto em que os discentes estavam inseridos durante as aulas remotas influenciou no comportamento dos discentes. Vale ressaltar que o desenvolvimento das aulas por meio de recursos tecnológicos, em que não havia a presença física, proporcionou aos discentes a liberdade para tomar decisões sobre participar de forma disciplinada das aulas remotas (espetáculo), ou se distanciar.

Destaca-se que durante o período em que os discentes desenvolveram as atividades por meio da metodologia de aulas virtuais, ocorreu um distanciamento dos alunos (atores) do espaço de representação (palco). Entendemos isso, porque no trecho #1, do entrevistado A3, o sujeito relata que apesar de a aula estar sendo transmitida no *notebook*, o celular estava sempre próximo e isso funcionava como um mecanismo de dispersão. Observa-se que a aula remota estava em uma mídia, enquanto o discente interagiu nas redes sociais (outros espaços de representação) que diferem do propósito da aula remota. De certa forma, isso fazia com que o aluno (plateia) se dispersasse do processo de aprendizagem (palco) em que a aula (espetáculo) estava sendo apresentado pelos docentes (atores).

Além disso, a distância entre o professor (ator) e os alunos (plateia), provocada pelo sistema de aulas remotas, resultou numa ampliação do espaço de representação. Dessa forma, a aula considerada o espetáculo a ser assistido pelos alunos poderia ser acessada por diversas mídias (palco), como por exemplo: *notebook*, celulares ou *tablets*. No entanto, isso possibilitou aos alunos acompanhar a aula (espetáculo) em diversos ambientes, o que pode ter refletido em desconcentração e perda de parte dos ensinamentos das aulas remotas (representações). Um exemplo disso está no trecho #2, em que o entrevistado A6 relata que o fato de estar na zona de conforto em sua casa, facilitava o distanciamento do processo de ensino, pois, conforme o relato desse sujeito, “a gente estava na zona de conforto, [...], Ah! pega um celular, levanta da cama”.

Essa atitude contribuía para que o discente (plateia) não prestasse atenção na aula (espetáculo) que estava sendo transmitida. Enquanto a aula passava em uma mídia (palco), nesse caso considerada a apresentação principal, a plateia, entendida como os discentes, estava distraída no celular, ou fazendo outras coisas (atuando em outros espaços de representação).

No que diz respeito aos reflexos causados pela alteração do espaço em que a plateia (discentes) estava inserida, no trecho #3, o entrevistado A10 reforça a possibilidade de os estudantes acabarem dormindo durante a aula remota. Ainda nesse trecho, o entrevistado A3 afirma que acabava se dispersando muito em função de olhar noticiários na televisão e por isso começou a assistir às aulas na cama, contudo, acaba dormindo durante o momento em que a aula estava sendo transmitida. Desse modo, podemos interpretar que estar na zona de conforto era um elemento facilitador do afastamento do aluno (plateia) em relação à aula (espetáculo) que os professores (atores) estavam ministrando (encenando).

A perda do foco em função de ocorrência de outros atores no mesmo espaço de representação da mesma forma pode ser observada no trecho #4, do entrevistado A22. Nesse relato, o entrevistado destaca que barulhos externos como, por exemplo, um cachorro latindo, eram eventos que faziam com que a sua atenção à aula (espetáculo) fosse prejudicada. Ainda, a partir da fala desse entrevistado, podemos evidenciar que a aula desenvolvida de forma remota funcionava como um facilitador para poder realizar outras atividades de forma simultânea no mesmo horário. Por exemplo, o entrevistado A22, no trecho #4, comenta que “por ser aula remota, podia levantar e ir pegar a encomenda”, o que de certa forma refletia na diminuição do foco em relação ao processo de aprendizagem (espetáculo) que estava em curso. Ainda, no trecho #5, o entrevistado A28 comenta que não concorda com as decisões que tomou no que diz respeito à condução do processo de aprendizagem no formato remoto, ou seja, a plateia estava ciente de suas atitudes.

Diante do exposto, podemos entender um discurso no qual o sujeito estava ciente de que poderia se dispersar em relação ao conteúdo apresentado. Assim, por estar em seu contexto, por ter a liberdade de se distanciar do espaço (palco) de representação em que o professor (ator) estava transmitindo a aula (espetáculo), a permanência longe do espetáculo se tornava algo normalizado. Nesse sentido, o sistema de aulas remotas possibilitava ao sujeito o poder de tomar decisões: ter disciplina e permanecer focado no momento que a aula estava sendo ministrada ou se afastar do palco em que o professor (ator) realizava a aula (espetáculo). Em relação a esse fato, compreendemos que este discente entende que, por estar participando de um sistema de aulas em que professor e aluno ficam em contextos diferentes, a realização de outras atividades, como sair para pegar uma encomenda ou atender uma visita, são consideradas como normais,

mesmo que a representação da aula (espetáculo principal) ficasse em segundo plano por algum espaço de tempo.

A adaptação em assistir as aulas (espetáculos) em um contexto familiar também pode ter sido algo que os protagonistas desse processo, os discentes, precisaram superar. No trecho #6, o entrevistado A3 destaca a sua opinião sobre as duas modalidades de ensino, a presencial e a remota. Em sua fala, o discente enfatiza no ensino presencial prestava mais atenção do que na modalidade remota, muito em função de estar no conforto de seu ambiente familiar e, por conseguinte, não ter a disciplina necessária para assistir às aulas. O entrevistado fala que não ficava na sala e nem no quarto para não adormecer, além disso, “tentava deixar o celular” de lado para que o mesmo não atrapalhasse ainda mais. Assim, pode-se observar que parte da plateia que estava assistindo às aulas (representações) se distanciava do próprio espetáculo. Ou seja, ou o espectador não ocupava o assento na plateia ou ele apenas ocupava-o virtualmente, sem estar atento à peça em encenação (aula). Essa situação era plausível de ocorrer uma vez que o discente poderia acabar dormindo ou acessando outras mídias sociais, aqui simbolizando outros palcos de representações diferentes daquele relacionado com o processo de ensino em foco.

Ainda, nessa perspectiva, podemos entender também o fator distanciamento do espetáculo. A partir do trecho #10, do entrevistado A10, é possível entender que além da mudança de um espaço de representação para outro, tem-se uma ampliação da plateia, com a presença de pessoas da família no mesmo ambiente. Conforme relata o entrevistado A10 (trecho #10), no momento que a aula estava sendo transmitida, a mãe estava no mesmo ambiente e poderia solicitar algo e isso contribuía para a perda do foco, ou seja, o público se distanciava da apresentação. Soma-se a isso o fato de que a plateia também desempenhava o papel de ator em novos palcos de representação, visto que no mesmo trecho em destaque, o entrevistado fala que em alguns momentos desenvolvia outras atividades dentro de casa durante as aulas, um exemplo disso era a ação de fazer comida.

Também podemos averiguar, ao analisar os relatos contidos na Tabela 10, a necessidade de atenção simultânea nos diferentes espaços de interação exigidos ao discente. No trecho #8, o entrevistado A5 comenta que durante as aulas remotas ele acompanhava a aula pelo computador e pelo celular e isso se tornava um dificultador para permanecer assistindo à aula. De acordo com esse entrevistado, chegavam notificações no aplicativo do *WhatsApp* e ele acabava entrando para verificar, mas isso levava a outra rede social, o *Instagram* (outros palcos), em que eram respondidas as mensagens. Podemos assimilar, a partir disso, que os discentes (plateia) acabavam dando atenção de forma simultânea a diversos palcos de

representações, pois enquanto o computador funcionava como o espaço de representação voltado para o ensino e aprendizagem, o celular era o palco em que a aluno se dispersava com assuntos diversos e, por vezes, alheios ao conteúdo da aula.

Ao analisar as falas dos entrevistados, também é possível evidenciar que os educandos estavam cientes de que a aprendizagem poderia ser prejudicada em razão da desatenção no momento da aula. No trecho #13, o entrevistado A14 ressalta que prefere o sistema de aulas presenciais, pois, segundo ele, no remoto é mais cômodo, porém o aprendizado é reduzido. Vale ressaltar que a aula remota síncrona era percebida como uma forma de desempenhar outros papéis por parte da plateia. Por exemplo, no trecho # 16, o entrevistado A16 enfatiza que o período com aulas remotas facilitou para quem trabalhava, pois na hora da aula o que ocorria era que o discente apenas entrava no link e deixava logado. É como se o público entendesse a relevância da encenação que estava ocorrendo, mas, devido à flexibilidade proporcionada pelo sistema das aulas virtuais, a plateia se distanciava da apresentação e se tornava ator em outros palcos, como o trabalho, os grupos de conversa instantânea ou nas interações em redes sociais.

Além do que foi exposto, no trecho #19, o entrevistado A21 também destaca que a ação de se afastar do contexto em que a aula estava sendo transmitida era coisa normal. De acordo com esse entrevistado, nesse período era comum acontecer algo que não estivesse relacionado com a aula em si, visto que os discentes até já ficavam preparados para o surgimento de alguma ocorrência. Apesar de entender que o momento da aula era necessário para obter o conhecimento, o discente se ausentava em certos momentos durante a exposição do professor.

A comodidade de estar acompanhando a aula (espetáculo) em casa, fazia com que o discente considerasse normal fazer alguma outra coisa, ou mesmo atender se alguém chamasse ou precisasse de sua atenção, via telefone, conforme pode ser observado no trecho #19 do entrevistado A21. Esse mesmo entrevistado destacou que essas situações ocorriam com frequência, o que permite evidenciar que em diversos momentos os docentes (atores) representavam papéis para uma plateia que não estava presente em sua totalidade. Em complemento, no trecho #20, o entrevistado A27 apresenta uma fala que remete ao discurso de que por ser aula remota se tornava uma normalidade o distanciamento do palco de representação.

Ainda, no trecho #21, o entrevistado A31 apresenta um relato no qual explica que tiveram momentos em que, durante a aula, ele estava jogando no celular e, além disso, acompanhava as notificações nas redes sociais. Podemos concluir que o discente (plateia) tem a intenção de nos convencer de que a fuga do espetáculo é justificável, visto que sua atuação em outros palcos, no caso jogar no celular ou entrar nas redes sociais, segundo ele, era algo

necessário para se manter acordado, mesmo sabendo que essas atitudes atrapalhavam o processo de aprendizagem.

Por esses relatos podemos compreender que o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 inseriu os atores e as plateias, compreendidos como os docentes e os discentes, em um contexto adverso daquele em que eles estavam acostumados. Nessa circunstância, a nova metodologia utilizada para propor o ensino e aprendizagem, por meio de aulas remotas, possibilitou certa liberdade ao público que precisava acompanhar a aula transmitida de forma online. Portanto, percebemos que essa flexibilidade oportunizada pela possibilidade de acompanhar a aula (espetáculo) em outros ambientes contribuiu para o afastamento do aluno (plateia) do espaço de representação em que estavam os docentes (atores).

Com a finalidade de apresentar ao leitor como ocorreu o processo de representação interacional no contexto em que os discentes estiveram inseridos durante as aulas remotas, elaboramos a Tabela 13. Nessa dimensão, nós consideramos os relatos em que os entrevistados destacam como eram os recursos utilizados, ou seja, como era o figurino e o espaço de representação dos alunos e também como esses sujeitos conduziam esse processo, ou seja, o roteiro organizado, modificado ou substituído em determinados momentos.

Tabela 13

Representação na perspectiva do aluno: o figurino e o roteiro

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	[...], e também, às vezes, não escolher um local adequado para realização das atividades, isso também acabava tirando o foco. Então, a minha conduta alterou sim, pois quando nós saímos da nossa casa pra ir pra faculdade, prestamos mais atenção, visto que não tem nada assim que dispersa a gente. A3	Reflexos da escolha do figurino
#2	Durante a aula remota eu estava realizando a carteira de motorista, então, eu ligava o <i>notebook</i> e deixava a aula online rodando junto com a aula da carteira de motorista. A5	Ampliação de figurinos
#3	Eu acho que dei uma relaxada em relação ao meu rendimento nas aulas presenciais, entendeu? Estava naquele foco, naquela disciplina, com aquela garra toda, daí veio essa forma remota e eu dei uma relaxada, entendeu? A10	Alterações no roteiro
#4	Uma postura bastante relaxada. Uma coisa que foi, assim, um vilão nessa questão das aulas online era o sono. Se você está presencial, você acorda, toma o seu banho, vai tomar café, aí vai pegar o bonde e vai para universidade; entretanto, no online não, você acorda já faltando cinco minutos para a aula, às vezes você vira e cochila, acorda novamente e o professor está lá, falando sozinho, porque isso acontecia, [...]. A10	
#5	Sim, durante as aulas remotas fazia outras coisas, como cozinhar, realizar os serviços domésticos, sair também. A14	
#6	Sempre tem assuntos paralelos. Você dá uma dispersada; no remoto é mais difícil de segurar. Eu tentava me dedicar ao máximo que podia, mas frequentemente acabava conversando alguma coisa paralela, não tinha jeito. A21	
#7	A gente já tinha o material e tinha muitas coisas externas para fazer, porque, como estamos em casa ou na rua, a gente pode... “Ah, vai ali no mercado! Ah, vai fazer tal coisa”. Aí não vamos para estudar da mesma forma que na faculdade, aonde a	

	gente vai só para estudar. Também tinham as coisas de casa que interferiam, querendo ou não, até na hora do trabalho. A28	
#8	Durante as aulas remotas, muitas vezes, fugia do assunto. Até porque eu formei um grupo no primeiro semestre que permaneceu até hoje. Então, a gente se dispersava, falando de outras coisas, falando um pouco da vida. A31	
#9	Quando não tinha tanta familiaridade com a aula, com a tecnologia, ficava mais difícil ainda focar na aula. Nós entrávamos no <i>site</i> quando ele resolvia a situação, porque era fácil só abrir outra aba e ficar escutando o que o professor estava falando [...] não prender tanto a gente [...]. A20	Alternâncias de cenários
#10	Durante a aula, eu pesquisava em alguns <i>sites</i> e acabava também tendo alguns empecilhos que apareciam, uma mensagem no <i>Instagram</i> , no <i>WhatsApp</i> , as quais acabava vendo também. Então, não somente <i>sites</i> relacionados à aula, mas as distrações eram constantes. Apitava o celular, aparecia alguma mensagem, alguma notificação do <i>Instagram</i> , <i>Facebook</i> , <i>WhatsApp</i> , tiveram essas. A22	
#11	Durante a aula, eu abria muito o <i>Facebook</i> ou o <i>Instagram</i> para ver notificações. Eu conversava e me distraía muito com o celular. Se eu estava no computador, olhava para ver uma notificação, via e abria; escutava o professor, fazia anotações, mas via também as notificações do celular. Pelo <i>WhatsApp</i> a gente se comunicava muito, como já falei; então, sempre estava com o <i>WhatsApp</i> aberto, aí vem as conversas paralelas. A28	
#12	[...] já aconteceu várias vezes: o pessoal esquece a câmera ligada e fala mal da matéria, esquece a câmera ligada e fala do professor. Então, queira ou não, para o professor que está recebendo essa informação [...] na verdade o professor estava explicando, mas ninguém prestava atenção. A23	O cenário aparece por descuido
#13	Meu sobrinho mexia muito aqui nas coisas, a gente sempre cobria. Só que ele sempre conseguia arranjar um jeito de desligar o roteador da <i>internet</i> . Ele desligava o roteador. Aí tinha que esperar o roteador reiniciar e continuar na aula. A28	Contingências com o figurino
#14	O ambiente familiar é algo mais tranquilo, em virtude disso, acho que me dediquei menos. Na aula presencial, o professor estava falando em nossa frente, escrevendo na lousa e você prestando atenção, olhando os slides; isso é melhor do que no remoto em que ele só posta os slides após o término da aula. Acho que estar na sala de aula influencia muito mais o aluno a estudar, visto que em casa você está mais tranquilo e pode assistir às aulas deitado, postura que não é considerada a ideal. A31	Interferência com a alteração no figurino

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Da mesma forma que os docentes foram pegos de surpresa com o início das aulas mediadas pelas tecnologias em que era preciso desenvolver o processo de ensino e aprendizagem sem a presença física, com os discentes não foi diferente, pois também não tiveram tempo para se preparar, ou seja, não houve tempo para ensaios. Desse modo, o novo contexto em que os alunos estiveram inseridos, em virtude das aulas remotas, gerou reflexos no processo educacional desses sujeitos.

Ao analisar o trecho #1, do entrevistado A3, é possível entender que o período adverso imposto pela implementação das aulas mediadas pelas tecnologias de informação requereu dos atores que estiveram nesse processo a competência para organizar os recursos demandados para a ocorrência das representações. Além disso, os sujeitos também ficaram providos de liberdade para acompanhar a sequência das aulas, o que pode ser interpretado, a partir da perspectiva goffmaniana, como o roteiro das peças teatrais apresentadas.

Diante disso, no trecho #1, esse entrevistado destaca que a escolha e a organização do local inadequado para o desenvolvimento das atividades educacionais poderiam contribuir para que o mesmo perdesse o foco e dispersasse sua atenção da aula (espetáculo). Para complementar, no trecho #2, o entrevistado A5 comenta que durante o período em que participava das aulas remotas também realizava as aulas da carteira de motorista e, por isso, deixava a aula da carteira e da faculdade rodando simultaneamente.

Podemos entender, a partir dos relatos dos trechos #1 e #2, que os discentes (plateia), em alguns momentos, se distanciaram do espaço de representação, em função de terem organizado um espaço que não era apropriado para acompanhar a aula. Além disso, verificamos que o ajustamento aos meios (figurino) de representação pode ter contribuído para o afastamento ou distração do discente. Por exemplo, no trecho #2, o entrevistado afirma desenvolver duas atividades ao mesmo tempo, ou seja, ocorreu um ajustamento dos meios utilizados para o desenvolvimento da representação, o qual pode ser interpretado na dramaturgia goffmaniana como o figurino utilizado.

Pelo relato do entrevistado A10, no trecho #3, inferimos que, por diversos momentos, na metodologia das aulas remotas os protagonistas que estiveram desenvolvendo papéis alteraram a sequência nas representações. De acordo com o relato do entrevistado em destaque, é possível identificar alterações na continuidade (roteiro) das atividades educacionais (espetáculo). Isso porque, a partir do momento em que as aulas foram implementadas com a metodologia do sistema remoto, o entrevistado diminuiu o ritmo de participação e dedicação nas aulas. O entrevistado afirmou que nas aulas presenciais “estava naquele foco, naquela disciplina, com aquela garra”, entretanto, ao iniciar as aulas mediadas por tecnologias, deu-se início a uma “postura relaxada”. Nesse sentido, a partir da perspectiva dramaturgica, podemos entender que as condutas discentes diante do processo de ensino aprendizagem alteraram-se. Desse modo, ocorreram mudanças no roteiro e, em alguns momentos, a sequência no acompanhamento da transmissão da aula (espetáculo) foi alterada. O aluno (plateia) se distanciava do espaço de representação para desenvolver papéis em outros contextos interacionais.

Destaca-se, ainda, o trecho #4, em que o entrevistado A10 relata as alterações no roteiro do processo de aprendizagem e como essas refletiram no distanciamento do público em relação às apresentações. Ou seja, por esse depoimento, o entrevistado faz uma comparação entre sua atuação online e nas aulas presenciais. O entrevistado destaca que mantinha certa rotina diária para se preparar e ir para a universidade, contudo, com as aulas online, a disciplina para a participação e engajamento às aulas diminuíram. Nesse sentido, ressaltamos que as alterações

ocorridas na sequência (roteiro) das atividades acadêmicas impulsionaram o afastamento dos discentes (plateia) do processo de ensino (espetáculo).

Em outro relato que consta no trecho #9, o entrevistado A20, ressalta que a atenção com a transmissão da aula (espetáculo) que estava em curso passou a ser minimizada. O sujeito comenta que era difícil manter o foco com a aprendizagem, pois, com a tecnologia, bastava abrir outra aba (palco) e ficar apenas ouvindo o professor. Adicionalmente, evidenciamos no trecho #10, do entrevistado A22 que a possibilidade de poder alternar em mais de um cenário funcionava como um facilitador para a distração, pois, durante o horário da aula, entrava em outros *sites* (outros espaços de interações) e buscava mensagens em outras redes sociais, como o *Instagram* (outro palco), por exemplo. O sujeito entrevistado explicou que os *sites* não eram apenas relacionados à aula e que isso ocorria com frequência.

Evidenciamos ainda a ampliação do cenário durante o horário em que a aula remota estava ocorrendo. Neste sentido, ressaltamos o trecho #11, em que o entrevistado A28 comenta que no horário da aula ele abria outras redes sociais e também acompanhava as notificações que chegavam ao celular. No entanto, essa reorganização na maneira com que o sujeito (ator) atuava durante o desenvolvimento das aulas, ou seja, a ampliação do figurino no contexto em que ele se encontrava, poderia refletir de forma negativa no sistema de aprendizado. Conforme destaca o entrevistado A28 no trecho #11, “eu me distraía muito com o celular”, ao mesmo tempo em que estava com a aula no computador, chegavam notificações no celular e ele abria as mensagens. Essa mudança no figurino do espaço de representação contribuía para o distanciamento da aula (espetáculo), pois essas tais atitudes impulsionavam o acadêmico para conversas paralelas não relacionadas aos ensinamentos que ocorriam por meio da aula remota.

Vale destacar ainda que, durante o tempo em que os discentes (atores) estiveram desempenhando papéis no sistema das aulas remotas, ocorreram situações em que o ambiente (cenário) foi exposto de forma acidental, pois era um momento em que os atores não queriam que os observadores tivessem acesso. Para ilustrar, podemos utilizar o relato que consta no trecho #12, em que o entrevistado A23 relata que houve situações em que alunos esquecerem a câmera ligada enquanto estavam fazendo comentários alheios ao conteúdo que estava sendo apresentado pelos docentes. O entrevistado acrescenta ainda que o professor estava desenvolvendo sua função que era explicar o conteúdo, mas ninguém prestava atenção. Entendemos, com isso, que o cenário era frágil, visto que deixava expostos os elementos não-visíveis ao ato dramaturgico. Fica evidente que os discentes procuravam proteger o cenário, uma vez que não queriam que fossem expostas as alterações do espaço de representação, pois o foco não estava sobre a aprendizagem no espetáculo em representação.

A partir do trecho #13, do entrevistado A28, podemos compreender que as mudanças na sequência (roteiro) das atividades ocorreram em certos momentos pelo motivo da ampliação da plateia no contexto em que os discentes (plateia) estavam no momento da aula. Com isso, a presença desses novos atores (familiares ou amigos) no espaço da plateia interferiu no acompanhamento da aula (espetáculo) por parte do discente (plateia). Pelo nosso entendimento, isso ocorria porque, em certos momentos, alguns atores externos adentravam ao local da plateia e impossibilitavam a sequência da transmissão da aula (espetáculo), pois o equipamento precisava ser desligado. Desse modo, o aumento dos sujeitos (outros atores) no espaço em que a plateia se encontrava pode ter contribuído para a perda de parte do conteúdo que estava sendo apresentado (espetáculo). De certa forma, isso pode ter refletido na aprendizagem dos discentes, pois as alterações do cenário em que a plateia acompanhava a aula (espetáculo) interferiram na sequência (roteiro) de atividades dos alunos (telespectadores) enquanto acompanhavam a transmissão da aula (espetáculo).

Em complemento, podemos destacar o trecho #14 do entrevistado A31, no qual o mesmo acrescenta que na aula remota se dedicou menos aos estudos. Esse entrevistado ponderou que na aula presencial prestava mais atenção, pois o professor estava em sua frente, contudo, no ensino online síncrono, os slides eram postados posteriormente e, por estar em um ambiente mais tranquilo, acabava por participar da aula deitado. Conclui-se que as mudanças nos meios utilizados (figurinos), as quais objetivavam dar sequência às aulas no ambiente online, influenciaram, de certa maneira, na condução (roteiro) da atividade educacional. O próprio entrevistado comentou que o seu comportamento se alterou durante o período de aulas remotas, visto que as metodologias das aulas mediadas pelas tecnologias dificultavam o acompanhamento das transmissões em sua totalidade.

Pelos relatos elencados na Tabela 13, podemos assimilar que no sistema de aulas remotas os sujeitos que nele desempenharam papéis foram providos de liberdade para organizar o ambiente (cenário) em que se processavam as atividades, bem como os meios (figurino) em que ocorriam as representações. Além disso, os discentes também puderam tomar decisões no sentido de reorganização do curso das atividades, entendido como alterações no roteiro das representações. Vale ressaltar ainda que, em certos momentos, o realinhamento, tanto nos figurinos quanto no roteiro da peça dramatúrgica, foi influenciado pela ampliação da interação de outros atores, por vezes, fora do espaço de representação acadêmico.

Por fim, evidenciamos que essas alterações ocorridas no ambiente interacional desses sujeitos refletiram negativamente na aprendizagem dos acadêmicos. Por causa dessa realidade representacional virtualizada, pulverizada e frágil, houve o distanciamento dos discentes do

processo de ensino, ou seja, a plateia se distanciou do espetáculo para atuar em outros espaços interacionais adversos daquele relacionado com o ensino.

Com o propósito de propor o entendimento sobre os relatos empíricos relacionados com a dimensão plateia, a qual se refere ao público que está assistindo aos espetáculos, separamos os trechos e organizamos de uma maneira que é possível observar como o discente se comportou enquanto atuava como observador (plateia) durante o desenvolvimento das aulas online. Dessa forma, é possível compreender como os alunos (plateia) acompanharam as aulas (espetáculo) desempenhadas pelos docentes (atores) no contexto da pandemia da Covid-19. Para isso, elaboramos a Tabela 14 com os dados empíricos referentes à dimensão plateia.

Tabela 14

Plateia na perspectiva do aluno: público que está assistindo ao espetáculo

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	Ah! Foi bem complicadinho, porque estávamos ali na aula e, de repente, chegava algum conhecido em casa, daí você também tem que dar atenção.” “Conseguia levar sim, mas o foco não era cem por cento, pois quando o professor estava apresentando lá na aula remota e aí chegava algum parente, ou ouvíamos algum barulho, acabávamos nos dispersando e perdendo conteúdo. A3	Interferência de atores de outros espaços de representação
#2	Às vezes estava na aula remota e, como tenho sobrinhos, de vez em quando eles chegavam e eu tinha que parar o que estava fazendo para dar atenção a eles. Às vezes eles chegavam e eu estava no meio de um exercício, então, tinha que parar para dar atenção e depois voltava. A5	
#3	Muitas vezes estava em aula e me chamavam para fazer alguma coisa ou para pedir alguma coisa, ou ainda para ir a algum lugar. Posso dizer que lidei bem com isso, estou falando por mim. A12	
#4	[...] quando a gente está em família, muitas vezes eles não entendem que estamos no horário da aula. Então, tinha criança na minha casa, isso influenciava bastante, porque faziam muito barulho; elas queriam atenção e algumas vezes tinha que parar de assistir à aula para isso, resolver os problemas em casa. A14	
#5	Em certas ocasiões, havia outras atividades dentro de casa que atrapalhavam, como as atividades domésticas, por exemplo, as quais acabavam fazendo barulho. Eu tentava conversar com as pessoas, às vezes entendiam outras não. Também aconteceu de ter ligações no celular, como também a comunicação entre os alunos durante a aula; além disso, tinha visitas ou outros familiares chamando. Isso acontecia com regularidade. A20	
#6	Havia outras pessoas morando em casa, os meus irmãos e geralmente alguma visita, então, nesse período de estudos de forma remota era bem complicado para ter concentração. Onde tem criança correndo pela casa tem barulho e é muito complicado de manter a concentração [...] A21	
#7	Às vezes os professores estavam explicando e o meu celular tocava ou chegava alguma notificação, daí, no meio da aula eu parava para olhar o celular. Isso tirava um pouco da minha atenção, coisa que na aula presencial não tem, porque no presencial a gente deixa o celular na bolsa. A5	Fuga do espetáculo
#8	O principal desafio foi continuar todos os dias focados, eu sabia que tinha horário pra cumprir. Mesmo estando em casa, você ligava o computador e deixava rodando, porém, a sua presença estava ali. A6	Indiferença com espetáculo
#9	Olha, vou ser bem realista, a gente perde o foco sim. Quando vem uma ligação, a gente atende e não consegue prestar atenção em duas coisas ao mesmo tempo, na ligação e na aula, pois você precisa falar e ouvir. A6	Atenção simultânea em

#10	O principal desafio encontrado foi a questão da <i>internet</i> que, às vezes, caía. Outro empecilho é a questão de dar atenção, simultaneamente, a outras coisas durante as aulas. Não estou culpando ninguém, a culpa é somente minha de escolher dar a atenção para as outras coisas no momento da aula. A12	outro espetáculo
#11	Eu tentei, é como se eu estivesse na sala de aula. A gente tenta incorporar a aluna da sala de aula presencial, mas, no remoto, não tem como, você acaba misturando mesmo, faz uma coisa aqui, minha filha chorando ali, então, mistura as coisas mesmo. A9	Multiplicidade de papeis
#12	Durante as aulas remotas, eu já cozinhei algumas vezes enquanto assistia à aula. A27	
#13	Eu estava em dois ambientes, às vezes eu estava na casa da minha avó, às vezes na minha casa. Na minha avó era um ambiente desorganizado e barulhento, na minha casa era mais calmo, mas ao mesmo tempo se tornava barulhento também, porque, em certas ocasiões, minha mãe ficava conversando comigo no meio da aula. A10	Variação do espaço da plateia
#14	Durante a aula remota eu não fazia outras coisas. Todavia, em algumas vezes, a gente acabava se deixando levar para outros assuntos, principalmente se tivesse algum familiar ou alguém no meu quarto conversando comigo quando estava assistindo aula, por exemplo. Minha mãe ficava lá no quarto comigo. A14	Distanciamento da plateia
#15	Quando encerrava o estágio, eu já tinha que trocar de janela para ir para a aula. Isso me cansava um pouco, porque eu ficava direto no computador. Às vezes, eu dormia durante as aulas. Nas provas eu via que não absorvia muito. A28	
#16	Eu percebia que, em determinados momentos, mesmo em horário de aula, alguns alunos mandavam mensagem no grupo do <i>WhatsApp</i> , desfocando um pouco a atenção da aula. A15	
#17	Essa liberdade fez com que o aluno se sentisse muito desleixado. Querendo ou não, você faz as coisas na hora que quiser e do jeito que quiser, olhando o <i>site</i> e as revistas que escolher. A17	
#18	Usava o <i>WhatsApp</i> de vez em quando e respondia às mensagens rapidamente. O <i>Instagram</i> só abria. Usava o <i>Twitter</i> mais para ver notícias, acompanhar o futebol, essas coisas. Eu acho que somente isso. A18	
#19	Eu tinha que me dedicar, mas muitas vezes parece que tem uma fala, assim, no seu ouvido: “dá para você dormir mais um pouco, depois você assiste essa aula”. Então, essa parte foi mais complicada e eu tinha que lutar com essa eu preguiçosa. Aconteceu de eu cochilar durante o tempo em que aula estava passando. A31	
#20	Muitas vezes, durante a aula remota, nós comentávamos coisas que aconteciam durante o nosso dia a dia, alguma notícia, alguma coisa desse tipo. A17	
#21	Acredito que o <i>Instagram</i> para ver notícias; com os amigos era mais <i>WhatsApp</i> . Acontecia de, em certas ocasiões, a gente se distrair e, quando via, estava lá no <i>Instagram</i> . A17	
#22	Se eu não estudar agora, posso ver a gravação em outro momento e estudar depois. Então, acho que isso me deixou um pouco mais preguiçosa para estudar, digamos assim, porque, com isso, não sentia aquela obrigatoriedade de assistir às aulas no período. Eu pensava, vou deixar para fazer o caderno bonitinho depois e acabava não fazendo. A31	Acomodação da plateia

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos relatos que constam na Tabela 14, foi possível entender como ocorreram as interações dos discentes enquanto desempenharam o papel de plateia, ou seja, o público que esteve assistindo às aulas remotas, entendidas como os espetáculos que eram apresentadas pelos professores, considerados os atores nessa dimensão analisada.

Inicialmente, destacamos o trecho #1 do entrevistado A3, no qual ele afirma que a desconcentração ao processo de ensino foi influenciada pela presença de outros atores no

mesmo contexto em que acompanhava às aulas. Esse mesmo entrevistado destaca que as frequentes interrupções interferiram no processo de representação. Diante disso, houve situações durante a aula em que sujeitos fora do espaço de representação (família, amigos) adentraram ao local em que o aluno (plateia) acompanhava a aula (espetáculo). Em virtude disso, o discente (plateia) se distanciava da aula (espetáculo), pois se originava um novo processo interacional entre o aluno (plateia) e esses novos atores (família, amigos).

Em complemento, no trecho #2, o entrevistado A5 também afirma ter se distanciado da atividade educacional provocada pela interferência de outros sujeitos de fora do contexto em representação. O entrevistado A14 (trecho #4) também enfatiza que houve momentos em que ele estava em aula, contudo, os familiares não entendiam que, apesar de ele estar em casa, não poderia dar atenção porque ele deveria acompanhar o andamento da aula de forma remota. Pelo exposto, sob a ótica dramaturgic goffmaniana, podemos dizer que os alunos (plateia) desviavam a atenção para outros familiares (outros atores/plateia) que adentravam no espaço em que a aula (espetáculo principal) estava ocorrendo (cena).

A atenção simultânea em mais de uma representação também pode ser exemplificada a partir do relato que consta no trecho #10, do entrevistado A12. Esse sujeito indica que os discentes estavam cientes que a fuga da aula (espetáculo) em certos momentos era deles. Nesse relato, o entrevistado comenta que, primeiramente, um dos desafios era a questão das tecnologias para ter acesso à transmissão da aula remota. Em seguida, ele explica que estar simultaneamente em mais de uma atividade era um empecilho para o processo de aprendizagem. O aluno ainda evidencia que essas atitudes eram culpa dele mesmo. Diante disso, compreendemos que, durante esse processo de aulas remotas, houve momentos em que o distanciamento da plateia ocorreu em função da participação de outros atores no espaço em que o aluno (plateia) se encontrava. Todavia, é possível afirmar que esse distanciamento também ocorria de uma maneira em que o discente (plateia) estava ciente de suas atitudes.

Na mesma linha de raciocínio, podemos apresentar o trecho #13, em que o entrevistado A10 expõe a sua explicação dizendo que por ter outras pessoas morando em casa, a presença dos irmãos ou de alguma visita, tornava a condução da aula remota complicada, pois não conseguia se concentrar. Na sequência, destacamos o trecho #14, do entrevistado A14, em que o discente se contradiz, pois, apesar de dizer que não fazia outras atividades durante o horário de aulas no início da sua fala, posteriormente, destaca: “Só às vezes que eu me deixava levar para outros assuntos”. Além disso, o sujeito revela que ocorriam momentos em que sua mãe estava presente no mesmo ambiente em que ele estava acompanhando a aula.

Dessa forma, a partir dos dois trechos citados anteriormente, evidenciamos que o processo de aprendizagem (espetáculo) teve, em certos momentos, um esvaziamento da plateia. Esse esvaziamento ocorreu em função da interferência de atores de fora do espaço de representação em foco, os quais, por estarem no mesmo contexto da plateia, contribuíram para que essa se desviasse do acompanhamento da aula remota (espetáculo). Tal situação refletiu na própria compreensão da representação que estava em curso, pois os acadêmicos (plateia) se distanciavam do espetáculo, ao passo que interagiam com os atores de outros espaços interacionais enquanto os professores (atores) transmitiam a aula (espetáculo).

Outra questão que emergiu na análise dos dados, se refere ao distanciamento da plateia ocasionado por questões fisiológicas. Por exemplo, no trecho #15, o entrevistado A28 detalha que fazia estágio e isso o deixava cansado para assistir à aula, muito em função do ampliado tempo na frente da tela. Por isso, às vezes, acabava dormindo durante o horário em que os docentes transmitiam os conteúdos e isso, de certa forma, influenciava na aprendizagem do aluno, pois conforme ele finaliza sua fala: “nas provas eu via que não absorvia muito”. Nesse sentido, é possível observar que, a partir desse depoimento, as questões fisiológicas também refletiram nesse processo, no sentido de ocasionar o distanciamento da plateia durante as representações.

Podemos também elencar outro trecho em que observamos a distração ou o desinteresse dos discentes em relação aos ensinamentos que estavam sendo proporcionados de forma online. No trecho #16, o entrevistado A15 comenta que, mesmo estando em horário de aula, os acadêmicos se comunicavam sobre coisas alheias ao assunto educacional. Isso ocorria por meio de grupos de comunicação instantânea, em que as mensagens não eram vistas pelos professores (atores) que estavam desenvolvendo as aulas.

Neste mesmo aspecto, o entrevistado A18 (trecho #18) destaca que ocorriam interações em grupos de comunicação instantânea e também em redes sociais. Esse sujeito explica que o motivo dessas ações era poder acompanhar as notícias e também ler as mensagens dos amigos. Assim, podemos inferir que a plateia se distanciava do palco de representação devido ao desinteresse pela encenação que estava ocorrendo. Essa situação foi proporcionada pela atenção da plateia a outros espaços interacionais que diferem daquilo que estava sendo apresentado em aula.

Destaca-se que alguns recursos propostos pelas tecnologias, como poder deixar a câmera desligada ou assistir as gravações, também eram utilizados como justificativa para o distanciamento do discente durante o horário da aula. No trecho #22, o entrevistado A31 destaca que por ter a possibilidade de assistir a aula gravada em outro momento, acabava se dispersando

e não acompanhava no horário síncrono. Segundo o entrevistado, durante as aulas remotas ele ficou mais desleixado, pois nesse formato não era estritamente necessário que ele assistisse às aulas no horário em que eram ministradas. Compreendemos, desse modo, que o público se afastava do espetáculo no horário da apresentação, mantendo um discurso de que as aulas (espetáculo) seriam assistidas posteriormente, o que, por vezes, não acontecia, pois na fala do entrevistado é possível observar que ele afirma o seguinte: “deixava para fazer o caderno depois e acabava não fazendo”.

Partindo dos pressupostos discutidos no parágrafo anterior, analisamos o trecho em destaque a partir da perspectiva dramaturgic goffmaniana, e chegamos à compreensão da ocorrência da proteção do espaço das regiões de fachada. Isso porque, a partir do momento em que o estudante se distancia do espaço que é destinado para a plateia, desligamento da câmera e não acompanhando a aula por estar em um contexto distinto dos atores, ele acaba agindo como os atores sociais que organizam barreiras para que não sejam vistos, o que ocorria no espaço interacional.

Por fim, entendemos que o distanciamento dos discentes, compreendidos como a plateia desse processo interacional, ocorreu por diversas maneiras. Primeiramente, o afastamento da plateia do palco de representação se deu em função da ampliação da plateia no mesmo ambiente. Isso interferiu no desenvolvimento das atividades, ou seja, contribuiu para a diminuição do público durante o horário das aulas. Além disso, a interação em outros palcos (redes sociais), questões fisiológicas e a comodidade em poder assistir a aula gravada, também foram aspectos que interferiram no momento que os discentes (plateia) estiveram participando das aulas remotas (representações). Assim, a implantação das aulas mediadas pelas tecnologias proporcionou ao público a possibilidade de tomar decisões no sentido de participar ou não do momento em que eram transmitidas as aulas. Em diversos momentos a plateia se distanciou da apresentação, o que, de certa forma, pode ter refletido no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos que ali estavam inseridos.

No sentido de proporcionar o entendimento sobre a dimensão espaço do espetáculo e sua virtualização e inacessibilidade, a qual se refere ao distanciamento do espaço destinado a plateia, extraímos das entrevistas os trechos que se referem às interações dos discentes enquanto permaneciam com a câmera desligada. Nessa dimensão, temos por objetivo demonstrar explicações sobre o que está nas entrelinhas dos discursos retirados das falas dos entrevistados. Para apresentar os dados de forma organizada didaticamente, elaboramos a Tabela 15, na qual estão dispostos os trechos dos relatos empíricos sobre a dimensão espaço do espetáculo.

Tabela 15

Espaço do espetáculo na perspectiva do aluno: virtualização e inacessibilidade

Trecho	Relato Empírico	Dimensão Interacional
#1	[...] isso era o principal desafio da pessoa, ter que se comprometer a ficar ali na frente e assistindo. Por estar em casa, ela conseguia fazer outras coisas e deixar o computador de lado, então isso era um desafio muito grande. A6	Dificuldade para permanecer no espaço em que o espetáculo ocorria
#2	Acaba misturando e aí o professor, os alunos, na verdade, não aparecem né? Fica a Câmera fechada. Os professores cobram muito que apareçam, mas não aparecem quando solicitados; faz a chamada, essas coisas e não estão lá. Então, acaba misturando as questões pessoais com as acadêmicas, aí eu acho que não dá muito certo. A9	
#3	Como está perto ali e não tem ninguém olhando, a gente acaba mesmo perdendo o foco, tinha hora que entrava no <i>Instagram</i> , <i>Twitter</i> , até assistia série, confesso. A gente perde o foco, porque fica tudo muito fácil, muito à vontade em casa. A16	
#4	Pensava muito assim: “Ah! Estou tendo aula virtual, vou deixar ligado aqui e vou jogar. Vou fazer alguma coisa assim, depois eu só chego e acesso à prova, porque a professora não está vendo”. Com muita gente acontecia isso. A27	
#5	Eu preferia estar na faculdade, porque lá eu não tinha desculpa, não tem como olhar para o lado e fazer isso ou aquilo, [...] eu sentia muito que o professor ficava incomodado com essas coisas. Ele está ali ensinando e muitos não estão ali. A9	Fuga do espaço destinado ao público
#6	A minha participação caiu bastante nas aulas remotas. Eu era uma aluna bem participativa, já no online, eu passei a participar menos. Então, quando começou o remoto, como eles não estavam me vendo, eu não assistia tanto assim, entendeu? Eu só colocava lá e ficava ouvindo, mas não estava realmente como eu deveria estar. A14	
#7	Eu passei a acessar as redes sociais. Eu colocava a aula no computador e ficava no celular, mexendo nas redes sociais. A14	
#8	[..], mas eu me refiro ao fato de a aula estar rodando e fazer outra atividade. Aconteceu, em alguns momentos, de eu sair para me alimentar por exemplo. A20	
#9	Era complicado abrir microfone ou câmera, porque é difícil explicar para uma criança que ela não pode ficar ali. Às vezes, não dá muito certo, pois alguém gritava ou falava alguma coisa no meio da aula. A21	
#10	No meu aprendizado, eu não consigo ter bastante captação de informação devido a vários comodismos que a gente tem atrás de um computador. Não estar presente, nem ter contato com o professor ou com a classe, atrapalha. A23	
#11	Tinha algumas pessoas que era nítido que não estavam na aula. O professor fazia a chamada, mesmo não valendo, para ter esse controle também. A gente percebia que tinha pessoas que apenas haviam feito o login e não estavam lá. A28	
#12	Sim, olhava outras mídias sociais com frequência também e acho que isso atrapalhava bastante. Veja bem, você está com o celular ali do lado e ele apita, o professor não está olhando para a sua cara para ver que seu celular apitou, você começa a mexer, não tem ninguém te olhando. O professor não está na sua frente olhando, então você se sente mais à vontade para mexer. Às vezes, chegava alguma notificação de <i>Instagram</i> , eu olhava, acabava me dispersando, ficando mais tempo do que eu deveria. A31	
#13	Eu acho que facilita, porque você assiste aula no computador e o celular está ali. Dessa forma, você fica aqui no celular, a pessoa não vai ver, pois a câmera está desligada e é possível ficar conversando no celular e o computador ligado. A10	Liberdade para participar em outras interações
#14	Como estou trabalhando e vendo aula também, eu não deixava a câmera ligada. A12	
#15	Na maioria dos dias eu estava trabalhando normalmente na empresa. Nesse sentido, a aula remota facilitou bastante, porque muitas vezes precisava ficar um pouco a mais lá. Eu consegui assistir aula de lá mesmo. A12	
#16	Uma das vantagens é ter a liberdade de estar em casa e de poder fazer as coisas no momento que você quer. Como desvantagens, temos a falta de organização, como também as distrações que surgem no período remoto. Então, você estando na sua casa, tem muito mais distração. A17	

#17	[...], por ser mais fácil a comunicação [...] sem o professor estar presente com a gente, às vezes fugia um pouco do assunto da aula, do conteúdo ministrado. A20	
#18	[...], na aula remota, a gente podia levantar na hora em que quisesse, o nosso intervalo era a gente fazia, deixava a máquina ligada, com o professor explicando. Nós podíamos fazer o lanche, acredito que isso acabou colaborando um pouco para não termos obtido o aprendizado e nem o foco necessário. A23	
#19	Na questão de não abrir a câmera, a maior vantagem era não ser vista. Olha, até que eu não ligo tanto por ser vista, mas isso facilitava e muito. A31	

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A liberdade para desempenhar papéis em ambientes distintos durante as aulas remotas trouxe desafios aos participantes desse processo. A permanência da participação durante os horários em que as aulas eram realizadas foi comprometida, pois a possibilidade de poder deixar desligada a câmera contribuiu para a multiplicidade de representação de papéis. No trecho #1, o entrevistado A6 afirma que o principal desafio foi ficar na frente do computador durante a aula, pois era possível fazer outras coisas e deixar o computador de lado, em virtude de estar em outro ambiente (casa). Assim, a liberdade para desenvolver as atividades em contextos distintos contribuiu para o distanciamento do discente da aula, o qual passou a atuar em outros espaços de representações.

Além disso, no relato que consta no trecho #2, do entrevistado A9, foi possível entender que durante o período de aulas remotas a separação das questões educacionais e pessoais tornou-se um desafio aos acadêmicos (plateia). É notória a compreensão que a aula mediada por tecnologias proporcionava aos discentes a liberdade para permanecer no local da plateia ou se distanciar para participar de outros espaços de representações. No trecho #2, o entrevistado A9 também destaca que os professores (atores) chamavam, cobravam a presença dos alunos (plateia), mas eles não apareciam. Dessa fala, podemos entender que os alunos (plateia) constituem uma nova fachada enquanto se distanciavam do espaço da plateia, ou seja, os alunos (telespectadores) deixavam o local da plateia e adentravam em outro espaço de representação distinto daquele relacionado com o processo de aprendizagem.

No trecho #3, o entrevistado A16 complementa que, como o celular estava perto e ninguém estava olhando (a câmera estava desligada), acabava perdendo o foco da aula, interagindo nas redes sociais (outros espaços interacionais). Isso pode ter ocorrido em função de que o espaço da plateia poderia ficar oculto por meio do desligamento da câmera do acadêmico (plateia). Desse modo, chegamos ao entendimento de que o processo de aulas mediadas por tecnologias em que o professor (ator) estava em contexto diferente daquele do discente (plateia) se transformava num desafio no que se refere à permanência da plateia no local da apresentação. Com a possibilidade de poder deixar a câmera desligada, o

distanciamento da plateia se tornava fácil, pois, de acordo com a fala do entrevistado A16, em casa ficava mais à vontade.

A partir da fala do entrevistado A27, no trecho #4, também podemos compreender que no processo de aulas mediadas pelas tecnologias, entre os principais desafios encontrados pelos discentes (plateia), destaca-se a dificuldade na assiduidade no acompanhamento das aulas. Essa nova realidade proporcionou aos discentes a possibilidade de realizar diversas atividades ao mesmo tempo em que a aula estava sendo transmitida. No entanto, isso dificultava o aprendizado, pois, conforme explica esse entrevistado, a aula virtual facilitava e, por isso, poderia jogar enquanto a aula estava acontecendo, contudo, na hora da prova não lembrava o conteúdo. Ao analisar esse relato sob a perspectiva da dramaturgia, podemos dizer que, pelo fato de o ator não ter ensaiado o suficiente, na hora da encenação não lembrava o roteiro por completo.

Em outro relato, o entrevistado A9 (trecho #5) comenta que preferia o modelo de aula presencial, pois não tinha a possibilidade de ficar olhando para o lado, ou de fazer outras atividades. Nesse trecho, podemos entender que o *backstage* funcionava como facilitador para a fuga do espetáculo, pois, conforme destaca o entrevistado, muita gente não estava presente virtualmente. Assimilamos, desse modo, que o que a plateia fazia era ficar apenas logada na plataforma em que os atores estavam transmitindo a aula (espetáculo), enquanto desenvolviam outras atividades (atuar em outros palcos).

É possível perceber a diminuição do protagonismo dos atores ao analisarmos o trecho #7, quando o entrevistado A14 comenta que o seu rendimento diminuiu com o início das aulas remotas. Vale destacar que isso foi reflexo de ter a possibilidade de poder permanecer com a câmera desligada, pois, conforme a fala desse entrevistado, é possível compreender que a plateia se distancia do espaço destinado a ela, pois, em seu relato podemos verificar o seguinte: “eu só colocava lá e ficava ouvindo, mas não estava realmente como deveria estar”. Em complemento ao que foi dito, pelo relato desse mesmo entrevistado, inferimos que a permanência com a câmera desligada foi um impulsionador para a fuga do aluno (plateia) do espaço destinado ao público. Desse modo, enquanto ficavam ocultos nas aulas (espetáculos) que estavam sendo transmitidas, os acadêmicos se dispersavam do processo de aprendizagem. O entrevistado relata ainda que no período das aulas remotas passou a acessar mais as redes sociais e comenta, também, que colocava a aula remota no computador e ficava no celular mexendo nessas redes durante as aulas.

A fuga do espetáculo também pode ser explicada a partir do trecho #8, em que o entrevistado A20 afirma que estava logado à aula, mas dedicava-se a outras atividades como,

por exemplo, se alimentar. Ainda, no trecho #18, o entrevistado A23 enfatiza que na aula remota podia fazer o que quisesse, deixava o computador ligado enquanto o professor estava explicando e se ausentava para fazer um lanche. Podemos interpretar que o distanciamento da plateia em relação ao palco de representação, por alguns momentos, foi influenciado pelas questões fisiológicas, pois o aluno, entendido como a plateia, utilizava-se da vantagem de poder permanecer com a câmera desligada para realizar outras atividades, como se alimentar.

Além do que foi exposto, podemos citar ainda o trecho #12, em que o entrevistado A31 também comenta que olhava as redes sociais com frequência. Ele explica ainda que isso atrapalhava, mas como o celular estava perto e o professor não estava olhando, nem ouvindo o celular apitar, ele acabava olhando as notificações e se dispersando por mais tempo do que deveria. O entrevistado A31 explica em seu relato que interagiu nas redes sociais enquanto se mantinha inacessível aos atores em cena. Com isso, assimilamos que o aluno (plateia) tinha o entendimento de que as atitudes poderiam refletir em perda de foco no momento do espetáculo, ou seja, da aula que estava sendo transmitida no meio tecnológico.

Em complemento, podemos citar outro relato em que o entrevistado A12 (Trecho #14) explica que desenvolvia outras atividades como trabalhar durante o horário da aula. Dessa forma, a aula ficava ligada, mas ocorre que o ambiente em que o discente se encontrava não podia ser acessível aos professores (atores) e, por isso, a câmera ficava desligada. No trecho #15, o mesmo entrevistado A12 argumenta que a aula remota facilitou nesse sentido, ou seja, de acordo com o entrevistado, em virtude de poder deixar a câmera desligada, a metodologia de aulas mediadas por tecnologias proporcionava ao aluno (plateia) dar atenção simultânea a mais de um espetáculo. Com isso, compreendemos que em alguns momentos o aluno (plateia) se distancia do espaço destinado ao telespectador. Essa liberdade proporcionada durante o processo de aulas remotas, no sentido de que o aluno (plateia) podia permanecer oculto em relação ao espaço da plateia, pode ter refletido na presença emocional-cognitiva dos acadêmicos no que se refere ao acompanhamento dos conteúdos educacionais.

No trecho #16, o entrevistado A17 comenta sobre as vantagens e desvantagens de ter a liberdade no período de aulas remotas. Dentre as vantagens, o sujeito destaca a possibilidade de poder fazer as coisas no momento que quisesse. Em oposição, o entrevistado sugere como desvantagem que essa conduta contribuía para aumentar as distrações, realizando outras atividades no momento que era transmitida a aula remota. Desse modo, chegamos à conclusão de que a liberdade que a plateia tinha para desenvolver as atividades na hora que quisesse era impulsionada pela possibilidade de poder permanecer no *backstage*. Porém, essa postura dos

alunos (plateia) colabora para o distanciamento do palco em que os professores (atores) ministravam a aula remota.

Assim, ao que se refere às atividades desenvolvidas com a câmera desligada, foi possível verificar que o sistema de aulas remotas proporcionou liberdade aos sujeitos, considerados os espectadores no processo (discentes). Nesse contexto, coube a eles a decisão de abrir a câmera ou não. Os alunos (plateia) relataram que aproveitaram a facilidade em agir com a câmera desligada para se afastar das aulas (espetáculo) promovidas pelos docentes (atores). Desse modo, a plateia permanecia oculta (câmera desligada) para atuar em outros espaços de representação (redes sociais, trabalho, família).

Com base nos trechos destacados, evidenciamos que os alunos se distanciaram do palco relacionado com a aprendizagem para interagir em outros espaços interacionais, como redes sociais, como também exercer atividades laborais e satisfazer necessidades fisiológicas. Vale ressaltar ainda que, em alguns relatos, os discentes demonstram que estavam cientes de que a fuga do espetáculo poderia refletir na qualidade da aprendizagem. Porém, conforme observamos em grande parte dos trechos, a liberdade para assistir ao espetáculo de forma oculta (câmera desligada) facilitou o distanciamento do foco principal que era a aula remota. Cabe ainda frisar que a atenção e a interação no desenvolvimento das aulas remotas, das quais os discentes se distanciavam, foram direcionadas a outros espaços de representação.

Destacamos, ainda, a partir das entrevistas com os discentes, que algumas tensões se manifestaram durante os períodos em que esses sujeitos estiveram acompanhando as aulas de forma remota. A nova realidade em que os acadêmicos foram inseridos em decorrência do isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19, contribuiu para o surgimento de tensões relacionadas com questões familiares, de aprendizagem, comportamentais, emocionais, sociais e tecnológicas.

Na sequência, para demonstrar os relatos empíricos, de forma didática e organizada, elaboramos a tabela 16, na qual os trechos estão elencados.

Tabela 16

Tensões no processo de atuação do aluno durante as aulas remotas

Trecho	Relatos empíricos	Subdimensões	Tensões
#1	Eu prefiro presencial, pois tenho um filho e é complicado quando envolve casa e filhos. Então, uma coisa que você sai rapidinho, e quando volta, já perdeu a sequência da aula. Infelizmente não consegue dividir. A9	Cuidados com o filho	Familiar
#2	“O ambiente influencia, pois quando estamos em família, nem sempre eles entendem que aquele momento a gente está na aula remota. Havia crianças na minha casa, isso influenciava, pois faziam muito barulho. Elas queriam	Resolução de problemas familiares	

	atenção, algumas vezes eu tive que parar de assistir a aula pra falar com alguém, pra resolver algum problema familiar.” A14		
#3	Teve perda dos meus familiares. Só que aí foi uma questão em que ocorreu tudo muito rápido. Nem deu tempo de ir mesmo, não teve como, foi algo que aconteceu muito rapidamente. Mesmo nesses momentos de perda de familiares, eu continuei. A16	Doença e morte na família	
#4	A gente teve morte aqui na família, algumas por causa da Covid. Essa foi a situação mais complicada, mais grave que ocorreu. Infelizmente era o que estava acontecendo. A27		
#5	Não vou mentir, não aprendi muito nas aulas remotas dessas matérias. Nas matérias que é só teoria, você consegue passar, mas, nas de cálculo, fica muito ruim para aprender algo através de slides. O tempo é curto, com isso o professor não consegue mostrar muita coisa. A9	Maior dificuldade em disciplinas de cálculo	Aprendizagem
#6	A forma de absorver os conteúdos reduziu. Presencialmente é diferente. Então, a forma de você fixar o conteúdo de forma mais rápida foi afetada, porque quando passou a ser de maneira remota, foi necessário reduzir o conteúdo que a gente deveria absorver, como também diminuiu o tempo para que a gente fixasse o mesmo. A15	Dificuldade de apreensão do conteúdo	
#7	Eu senti muita falta do retorno com um professor. O momento de tirar dúvidas ali do lado do professor. Senti muita dificuldade até em explicar onde estavam as dúvidas, porque as minhas matérias foram introdutórias. Quando você precisa tirar uma dúvida mais específica, às vezes o remoto não te proporciona isso. Senti muita falta disso. A17	Dificuldade dos alunos para expor dúvidas	
#8	A câmera ligada. Qualquer movimentação seria em mim, então, os alunos iriam focar em mim e esquecer da aula. Por causa disso eu acabava deixando a câmera desligada. A9	Inibição frente às câmeras	
#9	“Eu não me sentia muito à vontade para poder participar nas aulas, tudo por causa do modelo online no qual parecia que todos estavam olhando para você. Quando a gente ligava a câmera, todos prestavam a atenção em você, acho que isso dá uma vergonha maior de participar.” A10		
#10	Porque no presencial você brinca com o professor. Eu acho que a conexão é maior do que na aula <i>online</i> , pois na maioria das vezes não é só o professor falando. No online, você sente vergonha de falar. É isso. A10	Timidez para interagir nas aulas remotas	Comportamental
#11	Na aula remota as pessoas ficam com mais vergonha de participar, isso por causa da timidez de estar em frente à câmera. Então, acho que é uma coisa que você tem que desdobrar sua mente mesmo. A10		
#12	Eu acho que isso ocorre em função de a câmera estar ligada e ficarmos mais presos por causa disso. É aquela sensação de que todo mundo está olhando para você, sendo que você não está fazendo nada. É como se todos estivessem só olhando para a pessoa. A16		
#13	Motivado, não, justamente por estar no remoto, era muito mais fácil. Eu tentava me dedicar ao máximo e não era porque deveria fazer o que os outros fazem, mas percebia que às vezes me dedicava mais do que alguns. Pelo fato de estarmos no modelo remoto, exigia que nos dedicássemos mais, porém não me sentia motivado. Nesse sentido, eu lidava bem, só não estava motivado mesmo nessa questão do online. A12	Nível de exigência menor no ensino remoto	
#14	A pandemia mexeu muito com a cabeça das pessoas, trouxe junto com ela receios, medos, angústias. Pelo fato de		Emocional

	ficarmos muito presos em relação às aulas, a distância aumentou as crises de ansiedade, eu tive também. A16		
#15	Acabei tendo crise de ansiedade, porque eu não estava preparado. Comecei a chorar e não conseguia parar, isso na casa do meu pai, com a família dele lá; eu recebi a notícia de que as aulas seriam de forma remota e comecei a ter um choque. A28	Aumento de estresse emocional	
#16	O que mais mudou com as aulas remotas foi a questão da distância, de ter que ficar muito em casa. Chega uma hora em que a gente fica muito preso e queremos um pouco de liberdade, pois ficamos muito focados só em assistir. A16	Tédio frente ao processo de aula remota	
#17	A nossa sala ficou muito desunida, porque a gente ficou a maioria do tempo no online. Muitos desistiram na minha sala. Não mantivemos mais esse contato e isso fez muita diferença. A17	Maior distanciamento nas relações	
#18	Durante o período remoto, um dos nossos colegas de sala faleceu, isso no início da pandemia, no período entre o presencial e o início do remoto. A20	Perda de amigos	
#19	Às vezes, o aplicativo do <i>Teams</i> estava fora do ar, então a gente tinha que entrar em outra plataforma, mas não conseguia porque não era gratuita e tinha limite de tempo. A9	Instabilidade de conexão com a plataforma	
#20	Se não tivesse nenhuma <i>internet</i> caindo. Às vezes, até a <i>internet</i> do próprio professor caía. Se estivesse chovendo, em certos momentos, tinha queda de luz. Houve contratempos. A9	Instabilidade de <i>internet</i>	
#21	Em alguns momentos a <i>internet</i> caía. Algumas vezes, na hora de apresentar um trabalho, tinha muitos problemas com a <i>internet</i> . Quando a <i>internet</i> caía, eu usava a da vizinha, até que a Universidade disponibilizou chip com <i>internet</i> , isso facilitou bastante. A14		
#22	No meu computador, às vezes travava o sistema ou a câmera não abria. Tive que formatá-lo várias vezes. Teve um período em que eu fiquei sem celular também, mas foi isso. Assim, dispomos os problemas com a tecnologia. A15	Falta de equipamentos adequados e modernos	Tecnologia
#23	Aconteceu de o meu celular acabar a bateria no meio da aula, na verdade, ele pifou no meio da aula. Eu estava no Meet pelo computador, então consegui mandar uma mensagem escrita para o professor avisando que estava sem o microfone, só ouvindo a aula. A21		
#24	Eu era da zona rural, estava na cidade para ter acesso à <i>internet</i> e acessar às aulas. Eu ficava na cidade para isso, justamente para poder assistir aulas online. Isso foi um dos maiores desafios. A15	Acessibilidade à <i>internet</i>	
#25	O <i>notebook</i> travava e a <i>internet</i> não funcionava. Estava numa aula importante e tive que me deslocar, sair de casa e ir até a casa da minha avó para assistir a aula, isso a dois quarteirões de distância; ter que sair correndo para participar da aula. A18	Equipamentos e acesso à <i>internet</i> inadequados	
#26	O sistema de aulas remotas foi algo novo e difícil. Como a gente não tinha acesso a um <i>notebook</i> e sempre dependia de terceiros para empréstimo, meu irmão, minha cunhada ou até a sogra do meu irmão, se tornava algo desconfortável. A23	Falta de equipamentos para a família	

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Por meio da análise que fizemos a partir dos trechos retirados das entrevistas dos discentes, foi possível entender que a nova realidade imposta pelo isolamento social contribuiu para a ocorrência de tensões que refletiram no comportamento desses sujeitos. Com a implementação das aulas mediadas pelas tecnologias, o local da plateia (espaço em que o aluno assiste à aula) se distanciou do professor (ator) que desenvolvia a aula (espetáculo). Desse modo, com a virtualização do espaço em que o aluno (plateia) acompanhava a aula, foi preciso adequar o ambiente familiar para que o aluno pudesse participar dessas aulas remotas. Em virtude disso, os acadêmicos precisaram se adaptar para enfrentar os desafios exigidos para acompanhar a transmissão das aulas em um contexto diferente daquele da instituição de ensino.

A partir do trecho #1, do entrevistado A9, foi possível entender que, durante o período das aulas remotas, houve momentos em que o espaço destinado à plateia foi ocupado por outros sujeitos (familiares ou amigos). Pelo trecho em destaque, entende-se que, por estar em um contexto familiar, o discente precisa contornar situações em que o espaço da plateia era ocupado por atores de outras representações (familiares ou amigos). Para complementar o que foi apresentado, podemos destacar o trecho #2, nesse relato o entrevistado A14 acrescenta que o acompanhamento das aulas no ambiente familiar refletia de forma negativa na aprendizagem, pois, em diversos momentos da aula, precisava se ausentar para resolver problemas relacionados com a família.

Outras situações que também interferiram no processo de aprendizagem no período de aulas remotas foram os casos de contágio e morte de familiares em função da doença (Covid-19). Para ilustrar o que foi destacado, podemos citar os trechos #3 e #4, em que os entrevistados A16 e A27, respectivamente, comentam que durante o período pandêmico, foram surpreendidos com casos de doença e mortes dos familiares. Entendemos, portanto, que a nova realidade imposta pelo isolamento social resultou em tensões relacionadas com as famílias dos discentes (plateia), os quais precisaram dar sequência nas atividades educacionais ao mesmo tempo em que problemas familiares surgiam. Para ilustrar alguns desses problemas citados pelos entrevistados, temos: a necessidade de dar atenção para os filhos, a emergência em resolver situações com familiares que precisavam de atenção especial (pai ou mãe) e ainda a superação da angústia pela perda de familiares ou pelo contágio com a doença. Diante disso, percebe-se que o contexto educacional e o familiar podem ter se misturado e isso refletiu, de certo modo, na condução da aprendizagem e provocou tensões em relação ao processo, as quais geraram angústias para os sujeitos que atuaram nas aulas remotas.

Esse novo contexto no qual o processo das aulas estava ancorado em tecnologias de informação também trouxe tensões relacionadas com a aprendizagem. No trecho #5, do

entrevistado A9, é possível entender que por mais que as tecnologias estivessem ao alcance dos acadêmicos, existia diferença na absorção dos conteúdos, pois, conforme explicou o entrevistado, nas disciplinas teóricas ele tinha mais facilidade, mas quando se tratava de cálculos, se tornava mais difícil aprender por meio da aula remota. Em complemento, no trecho #6, o entrevistado A15 destaca que no sistema de aulas remotas a absorção do conteúdo se tornou mais difícil, pois, segundo esse entrevistado, o tempo foi reduzido e isso o preocupava. Um fator que pode ter contribuído para a minimização da absorção do conteúdo pode estar relacionado à dificuldade que alguns discentes tinham em se comunicar no meio virtual, até mesmo para conseguirem expressar essas dificuldades. Destacamos o trecho #7, em que o entrevistado A17 pondera que o formato de aula remota não lhe proporcionava uma forma para sanar as dúvidas e isso refletia de alguma maneira na sua aprendizagem. Desse modo, a partir da fala do entrevistado, é possível inferir que o ambiente virtual, em alguns momentos, se tornou desafiador aos sujeitos que nele estavam inseridos, no sentido de influenciar as tensões sobre como seria fixado o conteúdo. Esse fator gerou a preocupação em relação ao tempo destinado para a apreensão e fixação do conteúdo, se esse conteúdo seria suficiente para tal e que não gerasse comprometimento para a aprendizagem do discente.

Outro fator que merece destaque se refere às tensões relacionadas com questões comportamentais. O fato de o espaço destinado para a plateia estar no mesmo ambiente familiar poderia influenciar para que os discentes apresentassem comportamentos diversos em relação aos acontecimentos presenciados nas aulas remotas. Nos trechos # 8 e #9, podemos entender que o processo de aulas remotas refletiu no processo interacional de alunos tímidos. Nesses relatos, os entrevistados A9 e A10, respectivamente, enfatizam que ficavam com a câmera desligada por sentirem vergonha. Por esses depoimentos, ressalta-se que a timidez também foi uma tensão comportamental que contribuiu para dificultar a sequência do processo de aprendizagem em uma nova realidade, através da qual era preciso interagir por meio das tecnologias de informação no meio virtual de ensino.

Além do que foi exposto, a partir da análise do trecho #10, do entrevistado A10, também compreendemos que por alguns momentos a timidez influenciou para a ocorrência dessas tensões comportamentais. Nesse relato, o entrevistado explica que no modelo de aulas virtuais não se sentia à vontade para participar, comenta, ainda, que não abria a câmera por sentir vergonha, ou seja, nesse caso a timidez influenciava para a apresentação de um comportamento em que o aluno (plateia) se mantinha distante do espaço de apresentação. Com isso, a plateia se distanciava do seu espaço em virtude da timidez, pois sentiam vergonha de expor a sua intimidade se deixassem a câmera ligada.

Em complemento, podemos apresentar o trecho #12, no qual o entrevistado A16 também relata que a câmera ficava desligada porque tinha a sensação de que todos os sujeitos estavam olhando para ele. Nesse sentido, as tensões influenciadas pela timidez também refletem no comportamento do discente (plateia) que permanece distante do espaço destinado aos telespectadores. Em suma, pela fala do entrevistado, entendemos que a timidez é o motivo por ele se distanciar do espetáculo. Vale ressaltar, a partir da análise desses relatos, que a timidez pode não estar associada com o fato de se mostrar em si, mas também por não querer expor o ambiente íntimo que se misturou com o da aprendizagem com o advento das aulas remotas. Compreendemos, portanto, um discurso em que os sujeitos não apenas apresentavam timidez em mostrar a sua imagem pessoal, mas também por não possuírem um espaço adequado, o que também influenciou para manterem a câmera desligada durante a transmissão das aulas remotas. Outro fator que merece destaque consta no trecho #13, no qual o entrevistado A12 comenta que, em algumas aulas do modelo remoto, não apresentou comportamento dedicado, pois, segundo esse entrevistado, mesmo quem não se esforçava conseguia a aprovação. A partir dessa fala que consta no trecho #13, entendemos que em algumas instituições o nível de exigência foi reduzido durante o período de aulas remotas.

Destacamos, ainda, que a permanência em casa, a qual exigiu que a condução do processo de aprendizagem acontecesse de forma autônoma, desencadeou crises de pânico, como podemos observar nos relatos que constam nos trechos #14 e #15. No primeiro, o entrevistado A16 argumenta que o período da pandemia “mexeu com a cabeça” e que “a distância aumentou as crises de ansiedades”. No segundo (trecho #15), o entrevistado A28 destaca que teve crises e que chegou ao ponto de começar a chorar e não conseguir parar. Compreendemos, portanto, que os desafios diante da nova realidade foram além do processo de ensino e aprendizagem, refletindo no processo emocional dos acadêmicos, fazendo com que aumentasse as dificuldades para dar sequência nas aulas no ambiente de isolamento social. Diante disso, podemos destacar que os aspectos psicológicos precisam ser levados em consideração ao analisar o discurso dos sujeitos para poder entender as diversas formas em que o fenômeno do presenteísmo se manifesta no processo de aprendizagem.

Além disso, as tensões que se referem aos fatores emocionais se manifestaram na atuação dos pesquisados deste trabalho. Isso pode ser observado no relato que consta no trecho #16, no qual o entrevistado A16 destaca que o fato de não ter liberdade gerou tédio no período em que estava estudando por meio do formato de aulas remotas e que isso influenciou psicologicamente. Além disso, a continuidade do processo de aprendizagem em um contexto de isolamento social contribuiu para o surgimento das tensões emocionais nos discentes, os

telespectadores que precisavam se adaptar a essa nova realidade. Em complemento ao que foi apresentado, podemos destacar que o período pandêmico também contribuiu para a privação das interações e isso também corroborou para deixar os acadêmicos mais sensíveis e emotivos. Isso pode ser observado no trecho #17, em que o entrevistado A17 assevera que “a nossa sala ficou muito desunida” e acrescenta que não foi possível manter o contato entre os acadêmicos em função de muitas desistências.

Ainda, sobre as tensões emocionais, podemos apresentar o trecho #18, em que o entrevistado A20 relata que durante o tempo em que esteve participando das aulas remotas ocorreu a morte de um colega da turma em que ele estudava. Nesse sentido, as aulas remotas, o isolamento social, a doença (Covid-19), podem ter refletido psicologicamente nos alunos que estavam desempenhando papéis nesse contexto. Entendemos que a manutenção das atividades acadêmicas em um ambiente de pandemia favoreceu para outras preocupações distintas daquelas relacionadas com o meio acadêmico. Podemos citar, como exemplo, o medo de contrair a doença, uma espécie de sentimento de vulnerabilidade, pois os discentes se depararam com a morte de amigos e familiares, acontecimentos que interferiram no lado emocional desses sujeitos.

No contexto de isolamento social, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem somente foi possível devido à disponibilidade das tecnologias de informação. Por meio da implementação dos conteúdos educacionais nos meios virtuais de ensino, as aulas remotas foram iniciadas. Destaca-se que, com esse novo modelo de aulas, surgiram novos desafios aos acadêmicos, como por exemplo: estrutura adequada, acesso a redes de *internet* e também preparo para utilizar os recursos propostos com a metodologia de aulas virtuais. A implementação da aula remota foi de forma repentina e o acesso à aprendizagem com as novas plataformas de ensino pode ser o primeiro exemplo a ser destacado sobre as tensões com as tecnologias. No trecho #19, o entrevistado A9 explica que, às vezes, o *Teams* (plataforma virtual de ensino) não funcionava e era necessário acessar outras plataformas, o que gerava tensões, pois alguns recursos não eram gratuitos, quando não exigiam cobrança, tinha limite de tempo. Com isso, a instabilidade no acesso às plataformas de ensino virtual refletiu na aprendizagem dos acadêmicos, pois, em função dessas ocorrências, o acompanhamento da aula foi prejudicado.

Além do que foi apresentado, destacamos outra situação que interferiu de maneira significativa no desenvolvimento das aulas remotas e está relacionada com o acesso à rede de *internet*. Isso pode ser evidenciado a partir do trecho #21, em que o entrevistado A14 explica que no local em que ele se encontrava a *internet* não funcionava de forma a atender as suas

necessidades. Isso gerava preocupações em relação ao aprendizado, pois dependia da rede de *internet* para dar sequência nas aulas remotas e que, nessas horas, era preciso acessar a rede de outros sujeitos (vizinhos ou amigos). No trecho #22, o entrevistado A15 destaca outros problemas que interferiram e geraram frustrações no que diz respeito às tecnologias. Por esse relato, conclui-se que outro fator que refletiu no processo de aprendizagem para os acadêmicos foi a falta de equipamentos adequados para acompanhar as aulas com a nova metodologia, pois o processo requeria ferramentas informatizadas.

Para complementar, podemos apresentar o trecho #24, no qual o entrevistado A15 também destaca que, às vezes, o computador não funcionava, nem a câmera abria e que tiveram momentos em que não possuía celular para acompanhar as aulas remotas. Com isso, podemos compreender que o fato de não dispor de estrutura adequada para desenvolver e acompanhar a aula no momento que ela estava sendo transmitida contribuiu para gerar tensões relacionadas com as tecnologias.

Com o objetivo de sintetizar a explicação sobre as tensões geradas no processo interacional dos discentes no decorrer das aulas remotas, como também proporcionar o melhor entendimento sobre como essas tensões se manifestaram no comportamento dos discentes nesse contexto, elaboramos a Figura 3.

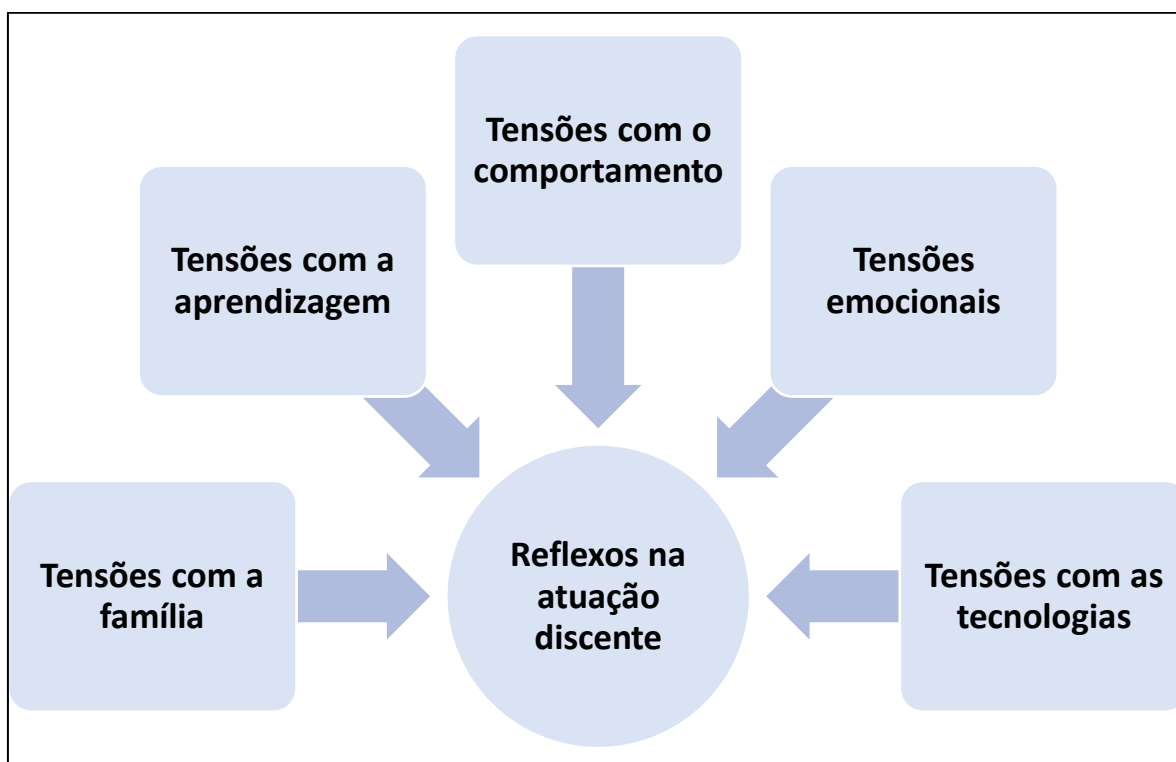


Figura 3. Tensões geradas no processo de atuação dos alunos de Ciências Contábeis nas aulas remotas

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Podemos entender, a partir da Figura 3, que durante o tempo em que os acadêmicos estiveram inseridos desenvolvendo o processo de aprendizagem de forma remota, algumas tensões refletiram nos seus comportamentos. Elencamos, primeiramente, as tensões com a família, pois, durante o período da pandemia, o processo de aprendizagem se alterou e o aluno (plateia) permaneceu em um contexto distante daquele em que o professor (ator) desenvolvia a aula (espetáculo). Compreendemos, a partir da análise das tensões geradas por questões familiares, que os discentes (plateia) foram submetidos a uma realidade em que as questões acadêmicas se misturaram com o ambiente íntimo desses sujeitos. Conforme a doença avançava, as tensões aumentavam, pois os acadêmicos não tinham previsões sobre o retorno das aulas presenciais, o qual só seria possível se ocorresse a cura para a Covid-19. No entanto, a criação de vacinas para combater a doença ainda não era uma realidade.

Desse modo, a pressão no sentido de conduzir a aprendizagem, como também de cuidar dos filhos ou familiares e, ainda, de ter que conviver com a perda de familiares em virtude da contaminação, refletiu no processo interacional desses sujeitos. Portanto, as tensões relacionadas com a família também influenciaram na maneira que esses sujeitos conduziam o processo de aprendizagem no período das aulas remotas.

Diante disso, os discentes precisaram se adaptar com uma realidade em que o espaço destinado para o acompanhamento das aulas remotas, em certos momentos, foi ocupado por atores de outros espaços de representação (familiares, amigos, vizinhos). Com isso, foi possível compreender que a nova realidade refletiu nessas tensões, pois o aluno foi desafiado a dar continuidade no processo de aprendizagem em um contexto no qual os assuntos acadêmicos e familiares se misturaram. Isso gerou desafios no sentido de que o discente (plateia) precisou contornar situações de ampliação do espaço da plateia (outros atores que adentravam o mesmo espaço) para dar continuidade no processo de aprendizagem.

É plausível inferir que essas situações refletiram na aprendizagem, pois houve momentos em que o acadêmico se distanciou do espaço de observação da aula (espetáculo) devido à entrada desses novos atores no mesmo espaço de representação. Portanto, além das questões relacionadas com a timidez, quando apresentados comportamentos retraídos frente à nova realidade, destaca-se, ainda, que em alguns momentos, o aluno não se sentia motivado visto que, em algumas instituições, o nível de exigência diminuiu com as aulas remotas.

Outras tensões sobre a aprendizagem também foram refletidas no comportamento dos discentes nessa nova realidade de aulas implementadas no meio tecnológico. Uma delas diz respeito às preocupações demonstradas pelos acadêmicos em relação ao aproveitamento dos conteúdos que estavam sendo transmitidos. Como no novo formato de aulas mediadas pelas

tecnologias tudo ocorreu de forma repentina, os educandos não tiveram tempo para se preparar. Além disso, problemas com a instabilidade de conexões, bem como a falta de treinamentos e também garantias de acesso às plataformas contribuíram para aumentar as tensões sobre as tecnologias.

Vale destacar ainda que o acesso à *internet* de qualidade não era uma realidade para os discentes. Somando-se a isso, outro desafio a ser enfrentado foi a falta de equipamentos modernos que suprisse a necessidade para garantir a continuidade das aulas no ambiente mediado pelas tecnologias. Desse modo, as tensões sobre a retenção dos conteúdos que estavam sendo apresentados foi algo que possivelmente afetou o comportamento dos alunos que estiveram acompanhando as aulas remotas durante o período da pandemia da Covid-19.

Além disso, as tensões comportamentais e emocionais se manifestaram nos alunos durante o tempo em que aturam no sistema de aulas remotas. No que se refere aos fatores comportamentais, no contexto de aulas remotas, foi possível entender que o distanciamento do discente em relação ao espaço destinado para o acompanhamento da aula (espetáculo) ocorreu por diversos motivos, entre eles a timidez e a carência de um espaço adequado para desenvolver o processo de aprendizagem. Com isso, o aluno (plateia), por alguns momentos, pode ter se distanciado do local da plateia por timidez e também por não possuir uma estrutura adequada (sala organizada com os equipamentos requeridos). Dessa forma, se mantinham distanciados do espaço de representação, deixando a câmera desligada.

Destaca-se, ainda, que as tensões emocionais se manifestaram nos acadêmicos muito em função de estarem em um contexto de aulas remotas gerado por causa da necessidade da contenção da doença (Covid-19). Em virtude disso, esses sujeitos se depararam com doenças psicológicas. Houve momentos de crises de ansiedade, de síndrome do pânico e isso elevava o nível de estresse. Além disso, alguns desses discentes foram abalados emocionalmente com a perda de entes queridos.

Destaca-se ainda, que durante o período das aulas remotas, ocorreram mortes de amigos e familiares que contraíram a doença. Isso fez com que as tensões emocionais gerassem reflexos no processo de aprendizagem, pois a concentração e a frequência na condução das atividades acadêmicas não ocorriam com a mesma eficiência. Contudo, era preciso dar continuidade ao processo de aulas, diante de um contexto em que a sociedade estava convivendo com uma pandemia.

Por fim, observamos as tensões geradas em função das tecnologias que a metodologia de aulas virtuais requeria. Para dar continuidade nas aulas no formato remoto, ou seja, na modalidade ensino em que professor (ator) e aluno (plateia) ficaram em contextos diferentes,

se fez necessária a disponibilidade de recursos tecnológicos advindos da informática (computador, celular, acesso à *internet*). Diante disso, as tensões relacionadas com a tecnologia se manifestaram no comportamento dos discentes (plateia), os quais precisavam acompanhar as aulas numa modalidade distinta daquela que ocorria na instituição de ensino no formato presencial.

4.1 Síntese geral da análise dos resultados

Ao protagonizar o processo de desenvolvimento das aulas remotas, os docentes (atores) agiram diante de alunos (espectadores) que, de certa forma, exerciam influência sobre os atores, o que nos remete ao conceito de representação (Goffman, 2014). Desse modo, a partir da fala dos professores que desempenharam papéis de protagonistas no contexto de aulas remotas, foi possível a compreensão não somente do processo interacional dos professores (atores), mas também dos alunos (plateia) que estiveram inseridos no contexto das aulas virtuais.

Em face ao exposto, com o objetivo de apresentar como ocorreu o processo interacional dos professores (atores) e alunos (plateia) no contexto das aulas remotas, desenvolvemos esquematicamente a Figura 4. Com isso, é possível ilustrar as relações e alterações dos elementos que fazem parte do desenvolvimento interacional desses sujeitos, sob a ótica da dramaturgia goffmaniana.

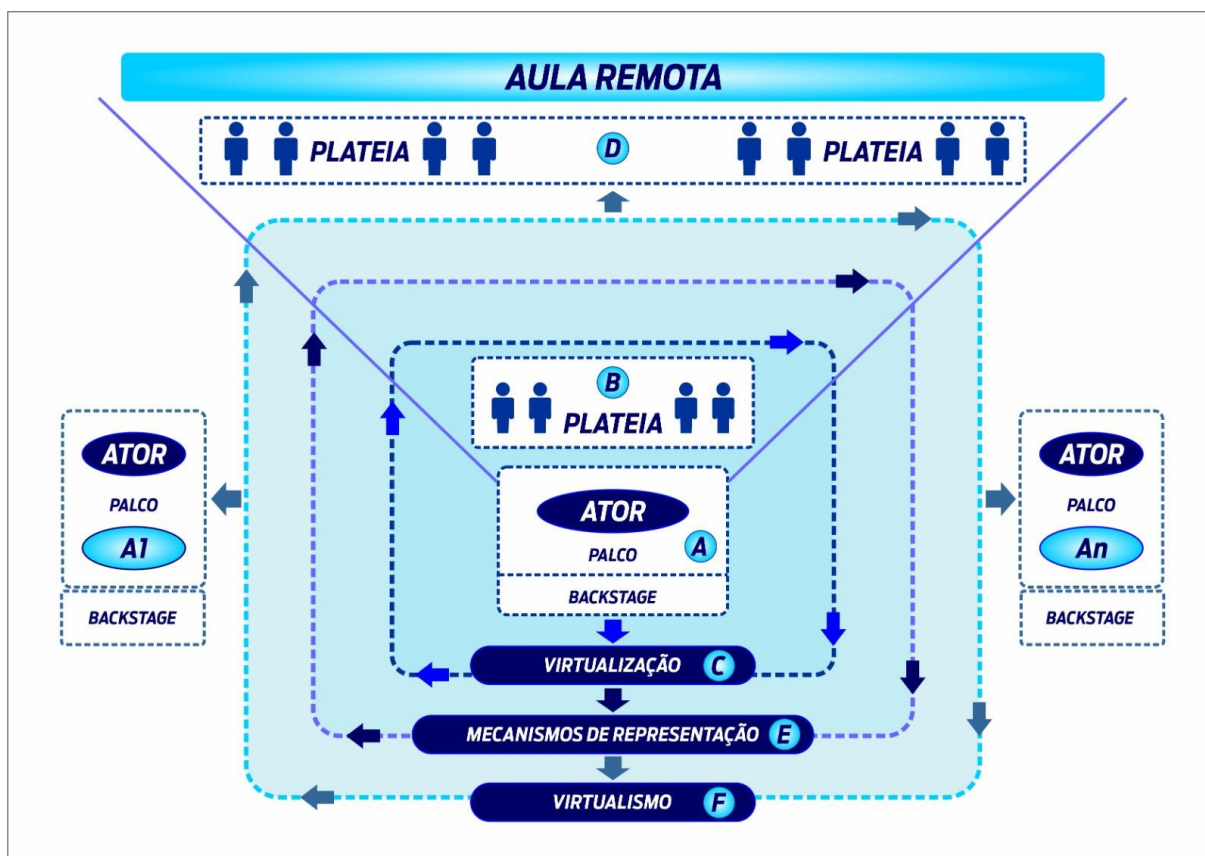


Figura 4. Esquema Teórico-Empírico: o comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis no contexto das aulas remotas e síncronas na perspectiva da representação de papéis. Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Conforme pode ser observado na Figura 4, no contexto das aulas remotas, os elementos teatrais formam um conjunto de relações à medida que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. Nessa nova realidade, o palco **elemento A** (Figura 4), que nas aulas presenciais é o espaço físico da instituição de ensino, no contexto de aulas remotas passa a ser incorporado em outros espaços. Desse modo, com a implementação das aulas remotas e síncronas, o ambiente tradicional de sala de aula presencial é substituído por novos espaços (ambiente virtual, familiar, trabalho). Vale destacar que o novo formato de aulas contribuiu para o processo de ampliação do palco de representação. Isso provocou o surgimento de novos palcos, **elementos A1 e An** (Figura 4), conforme as interações iam sendo estabelecidas pelos atores e espectadores que se encontravam no contexto das aulas remotas.

O **elemento A** (Figura 4) contempla o *backstage*, considerado o espaço em que eram protegidas as interações que não faziam parte do processo de ensino e aprendizagem. Para exemplificar, apresentamos o trecho do entrevistado P25: *Durante as aulas remotas eu não tinha nem espaço; não era escritório, era um quarto, com armário no canto. Fiz ajustes para que minha mesa ficasse em frente a uma parede, virava a câmera para o lado. Mas, de uma*

certa forma, a minha privacidade também era invadida. Diante da fala do entrevistado P25, assimilamos que no contexto das aulas remotas esses sujeitos precisaram fazer adaptações no contexto familiar para funcionar como um novo palco de representação em que as aulas precisavam ser desenvolvidas. Isso se fez necessário, pois, nessa nova modalidade de ensino, o palco de representação, ocupado pelos professores (atores), adentrou ao contexto íntimo desses atores.

À medida que fomos desenvolvendo a análise dos relatos dos professores (atores), nos apropriamos de um discurso em que esses sujeitos apresentavam suas angústias em relação ao processo de aprendizagem. Os docentes relataram os desafios que enfrentaram para atuar com as novas metodologias de ensino e também sobre os desafios em assumir o papel de ator diante de alunos (espectadores) que, por diversos momentos, se distanciavam do espaço da plateia.

Frente à nova realidade imposta pelo isolamento social, foi preciso reorganização do espaço de representação, ou seja, para dar sequência no processo de ensino e aprendizagem (espetáculo) os docentes (atores) precisaram fazer adaptações no palco de representações. Vale destacar que o local em que as aulas precisavam ser apresentadas adentrou ao contexto de intimidade desses atores e espectadores. Com isso, os atores efetuaram modificações no ambiente familiar (quartos, salas, garagens) para que esses ambientes pudessem ser transformados em espaço para desenvolvimento da aula remota. Os docentes se encontraram num contexto que era imprescindível os ajustes no ambiente (cenário) para proteção da fachada pessoal (Goffman, 2014), pois os professores (atores) estavam no ambiente familiar e a aula (espetáculo) precisava chegar ao discente (plateia), a quem era direcionada.

Compreendemos, portanto, que coube aos professores o desafio de proporcionar a aula (espetáculo) e, ao mesmo tempo, proteger o espaço de representação, no que diz respeito à entrada de atores de outros palcos de representação (familiares, amigos, vizinhos). Salienta-se que, para superar essas adversidades, os docentes fizeram uso de mecanismos de representação, entre eles o de proteção da fachada (Goffman, 2014). Para tal, os docentes relataram que precisaram fazer ajustes, como por exemplo alterações na posição dos móveis, além da instalação de cortinas, como também a necessidade de trancar a porta no momento da transmissão da aula para que o discente (plateia) não tivesse acesso a outros espaços de representações considerados como regiões de representações (Goffman, 2014). Em outras palavras, ajustes e mudanças nos espaços em que os atores realizaram suas representações de modo que a plateia não tivesse acesso além do suficiente para o entendimento do espetáculo que estivesse em andamento.

Diante do exposto, ressalta-se que a ocorrência da representação dos docentes (atores) também requereu reorganizações nos artefatos (figurinos) utilizados para o desenvolvimento da aula (espetáculo). Em suma, o processo de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias em contextos distintos daquele da instituição educacional presencial refletiu em ajustes no cenário. Desse modo, foi necessária a ampliação ou substituição da parte física do ambiente familiar (figurinos) que fazia parte do espaço em que se encontravam os atores desse processo.

Além disso, a sequência (roteiro) das representações também necessitou de ajustes em alguns momentos, pois, diante do ambiente virtual, por diversos momentos, o palco de representação sofreu interferências dos meios em que a aula era transmitida (transmissão via *internet*) e isso resultava em realinhamento do roteiro do espetáculo (metodologia de ensino). Isso ocorria porque a transmissão da aula no horário estabelecido requeria a conexão via *internet* em perfeito estado de funcionamento. O não atendimento dessa exigência resultava em possíveis falhas que poderiam provocar alterações na apresentação da aula, o que acarretava reorganizações no processo como, por exemplo, a necessidade de deixar materiais nas plataformas ou gravações para que os alunos (plateia) pudessem ter acesso em outros momentos.

A partir da perspectiva dramaturgicofoffmaniana, compreendemos que os professores (atores) desenvolveram o processo de ensino utilizando o que Goffman (2014) chama de disciplina dramaturgica, ou seja, reorganizaram o espaço de representação levando em consideração os aspectos morais e intelectuais que as instituições requeriam. Além disso, apresentaram certo grau de polidez (Goffman, 2014) para com os alunos (plateia), por meio de alterações e adaptações dos meios pelos quais o espetáculo era proporcionado aos telespectadores. Isso porque os professores (atores) desenvolveram as aulas (espetáculo) de forma verbal (transmissão síncrona) do conteúdo e também de forma não verbal, por meio da disponibilização de outros materiais (*slides*, textos, *sites* de *internet*) direcionados aos alunos (plateia).

No que se refere ao público a quem as aulas (espetáculo) eram direcionadas, foi possível compreender que a nova realidade proporcionou liberdade aos alunos e isso refletiu no esvaziamento do espaço destinado aos telespectadores. Em outras palavras, o processo de aprendizagem implementado no meio tecnológico contribuía para a inacessibilidade do discente (plateia) perante o professor (ator), responsável pela representação da aula (espetáculo). A atitude dos alunos (plateia) em manter inacessível o seu espaço pode ser entendida como um mecanismo para o desenvolvimento de uma nova fachada (Goffman, 2014), na qual a câmera desligada se tornava uma forma de proteção para que os professores (atores) não tivessem

acesso a esse novo espaço de representação em que o aluno (plateia) desempenhava novos papéis.

Entendemos, portanto, que a nova realidade impôs desafios a serem superados pelos sujeitos que estavam inseridos nesse contexto e, dessa forma, coube aos professores (atores) promoverem a adaptação do espaço de representação. Essa nova realidade demandou ajustes, ampliação ou substituição dos artefatos em diversos ambientes (contexto familiar), os quais eles precisaram utilizar como palco de representação profissional.

O **elemento B** (Figura 4) simboliza a plateia, a qual é representada pelos alunos que estiveram acompanhando a aprendizagem no meio tecnológico no contexto da pandemia da Covid-19. Com as aulas no formato virtual, a plateia adentra a novos espaços que antes não eram destinados ao processo interacional professor-aluno. Nessa nova realidade de aulas mediadas por tecnologias, o aluno (plateia) passou a ocupar espaços em que se encontravam seus familiares, como também precisou expor o seu ambiente de trabalho para acompanhar as aulas remotas.

É possível exemplificar o que foi exposto, a partir do relato do entrevistado A21: *“Havia outras pessoas morando em casa, os meus irmãos e, geralmente, alguma visita. Então, nesse período de estudar remotamente era bem complicado para ter concentração. [...] Tem barulho, tem criança correndo pela casa; é muito complicado de manter a concentração”*. Assim, os acadêmicos (plateia) precisaram dar sequência no processo de aprendizagem em um contexto em que atores de outros espaços de representação, em alguns momentos, compartilhavam o mesmo ambiente que deveria ser exclusivo aos assuntos educacionais.

Dessa forma, o novo formato das aulas em que a prática docente se dava no meio tecnológico influenciou a virtualização do processo de aprendizagem, compreendida pelo **elemento C** (Figura 4). A virtualização contribuiu para o distanciamento da plateia do espaço interacional relacionado com o ensino e aprendizagem. Para ilustrar tal fenômeno, apresentamos o relato do entrevistado A14: *“A minha participação caiu nas aulas remotas. Eu era uma aluna bem participativa, já no online eu passei a participar menos, então, quando começou o remoto, como eles não estavam me vendo, não assistia tanto assim, entendeu? Eu só colocava lá e ficava ouvindo, mas não estava realmente como deveria estar.”* A partir dessa fala chegamos à compreensão de que a virtualização do processo de ensino facilitava o distanciamento do aluno (plateia) da aula (espetáculo). O aluno (plateia), portanto, estava provido de autonomia e liberdade para conduzir o processo de aprendizagem nessa nova realidade em que estava inserido.

Dessa forma, o meio virtual contribuiu para a manifestação de uma postura acadêmica desleixada com a aprendizagem. Os alunos (plateia) acreditavam que a participação em mais de um espaço de representação ao mesmo tempo estava dentro da normalidade. Portanto, podemos destacar que a virtualização possibilitava esse tipo de comportamento e que o resultado disso foi a fragmentação da plateia no processo de aprendizagem via aula remota.

Diante do que foi exposto, chegamos à compreensão de que o aluno (plateia) desenvolvia uma nova fachada (Goffman, 2014) por meio da virtualização do processo interacional relacionado com a aprendizagem. Nesse sentido, no ambiente virtual, o acadêmico precisava sustentar a fachada de estudante (aluno que acompanhava o curso das aulas remotas). Conforme já foi comentado, o processo de virtualização possibilitou o distanciamento do aluno (plateia) para interagir em outros espaços, conforme pode ser observado no **elemento D** (Figura 4). Com isso, por meio da virtualização do processo de aprendizagem, novas fachadas foram desenvolvidas, as quais tinham relações, por exemplo: com interações familiares, com amigos, trabalho, como também com as redes sociais. Vale destacar que essas novas fachadas provocaram alterações no comportamento dos alunos (plateia). Essas atitudes fizeram com que os alunos (plateia) se distraíssem com outras interações ao ponto de perder o foco principal referente à aprendizagem, que deveria ser as aulas remotas (espetáculo).

Podemos inferir que os alunos (plateia) usaram as chamadas múltiplas fachadas para atuarem em outros palcos de representação, visto que essa atitude era sustentada por meio do anonimato, ou seja, câmera desligada enquanto o perfil permanecia conectado nas plataformas em que o processo de ensino era desenvolvido. Sobre esse fator, chegamos à compreensão de que a virtualização do ambiente de aprendizagem foi o meio pelo qual o aluno (plateia) se separou do espaço em que os professores apresentavam a aula remota para estabelecer novas interações.

Diante disso, compreendemos que o aluno (plateia) se deslocava do espaço de representação à medida que reorganizava o figurino (desligava a câmera ou deixava mais de um aparelho conectado). Além disso, ocorreram alterações na sequência (roteiro) do acompanhamento das aulas, pois o afastamento do espaço destinado para a plateia proporcionava aos alunos (observadores do espetáculo) a liberdade para participar em outros palcos de representações enquanto o espetáculo principal (aula remota referente ao ensino e aprendizagem) ocorria.

Frente à nova realidade, podemos destacar que por meio da virtualização do processo de aprendizagem os alunos (plateia) passaram a fazer alterações no figurino de representação, como forma de proteção da fachada para não participar das aulas. Por exemplo, muitos

relatavam problemas com a *internet*, bem como o microfone que não funcionava ou a câmera que não ligava e, dessa forma, adentravam em outros espaços de representações. No trecho citado pelo entrevistado A6, podemos apresentar um exemplo sobre a atenção simultânea dos alunos (plateia) em outros espaços de representação: “já acessei sites de pesquisa, utilizava WhatsApp, Facebook, Instagram. Já aconteceu durante a aula remota sim, quando a gente estava cansado, dava uma relaxada, deixava a aula e ia fazer outras coisas ou mexer nas redes sociais”. Assim, o aluno (plateia) sustentava a nova fachada criada por meio da virtualização, pois, ao mesmo tempo em que o espetáculo (aula) ocorria, ele participava de outras interações.

Para garantir a sustentação das novas fachadas, conforme apresentado no **elemento E** (Figura 4), os alunos (plateia) fizeram uso dos mecanismos de representação. Desse modo, à luz da teoria goffmaniana, podemos destacar que nessa etapa do processo interacional foram desempenhadas ações com a finalidade de reorganizar o processo comunicativo, entendidas como manutenção do controle expressivo (Goffman, 2014). Nesse contexto, os alunos (plateia) agiram de modo a se prevenir de possíveis contingências que poderiam surgir durante as interações, como por exemplo, os professores (atores) terem acesso aos novos processos interacionais que o aluno (plateia) estabelecia enquanto permanecia distanciado do espaço destinado a ele.

Além disso, ocorre também a proteção da região da fachada, mecanismo que compreende as ações dos sujeitos que têm por objetivo demonstrar que o que está sendo apresentado está de acordo com o esperado e contempla os requisitos para tal situação (Goffman, 2014). Isso ocorria, por exemplo, quando o aluno (plateia) ficava logado na plataforma de ensino e aprendizagem, mas com a câmera e microfone desligados enquanto estabelecia novas interações em outros espaços de representação. Além disso, ao mesmo tempo em que a aula (espetáculo) estava sendo apresentada, o aluno (plateia) protegia a região de fundos ou bastidores (Goffman, 2014). Isso significa que, ao se distanciar do espaço da plateia e adentrar aos novos espaços de representações, o aluno (plateia) passa a agir como um ator que precisa desenvolver ações para proteger as novas fachadas desenvolvidas para interagir em outros palcos de representação.

Para ilustrar o que foi apresentado, podemos destacar o trecho com a fala do entrevistado A27, o qual comentou: “Pensava assim: “Estou tendo aula virtual, então vou deixar ligado aqui e vou jogar. Vou fazer alguma coisa, depois eu chego e colo na prova, porque a professora não está vendo”. Com base no depoimento, entendemos que a atitude do aluno (plateia) é um mecanismo de representação no qual ele sustenta a sua fachada de estudante diante dos atores,

pois apenas deixava ligado o aparelho enquanto a aula estava ocorrendo, porque a professora (ator) não tinha como verificar, visto que a câmera ficava desligada.

Em complemento ao que foi abordado, apresentamos a fala do entrevistado A5: *“Durante a aula remota, eu estava realizando a carteira de motorista, então, ligava no notebook a aula sobre a carteira e deixava a aula online rodando junto”*. Desse modo, podemos compreender que no processo de aulas remotas o que possibilitou a permanência da plateia em outros espaços interacionais, sem que os professores (atores) tivessem acesso às novas fachadas, foram os mecanismos de representação (Goffman, 2014).

No exemplo citado anteriormente a partir da fala do entrevistado A5, entendemos que a ação do aluno (plateia) simboliza um mecanismo de representação, entendida como proteção de regiões de fachada (Goffman, 2014). O entrevistado deixava a aula ligada em um aparelho, porém a câmera não ficava ligada e as atividades referentes à carteira se desenvolviam ao mesmo tempo, em outro aparelho, sem que o professor (ator) percebesse. Essa atitude do aluno (plateia) ludibria o professor, que acha que o discente atende a todos os requisitos para o acompanhamento do espetáculo. Logo, o que ocorre, conforme a perspectiva goffmaniana, é um mecanismo para proteger a região em que as interações estão ocorrendo. Com isso, o perfil do aluno (plateia) permanecia conectado na plataforma (aula remota) e, ao mesmo tempo, ele (plateia) se tornava protagonista em outros espaços de representações.

A permanência em diversos espaços de representações por parte do aluno (plateia) é entendida por Goffman (2014) como proteção da região de fachada, o que significa que o discente (plateia) executava ações a fim de demonstrar que sua conduta atendia ao que se esperava em relação ao comportamento da plateia. A fala do entrevistado A 10 também é um exemplo em que podemos apresentar as ações de mecanismos de representação: *“Eu acho que facilita, porque você assiste aula no computador e o celular está ali. Dessa forma, você fica aqui no celular, a pessoa não vai ver, pois a câmera está desligada e é possível ficar conversando no celular e o computador ligado”*. Assim, o aluno (plateia) estabelece novas formas de interações (conversa no celular) ao mesmo tempo em que protege a região de fachada (desligamento da câmera). Vale ressaltar que, enquanto a virtualização possibilitou o distanciamento para atuar em espaços diferentes, os mecanismos de representação foram os meios utilizados para garantir a permanência nesses novos palcos sem que os professores (atores) tivessem acesso ao que o aluno (plateia) estava desenvolvendo no ambiente virtual.

Como consequência do que foi descrito anteriormente, ocorre o fenômeno do virtualismo, representado pelo **elemento F** (Figura 4). O virtualismo pode ser considerado o comportamento no qual o aluno se mantém conectado no ambiente virtual de ensino ao mesmo

tempo em que desenvolve interações em outros palcos de representação. Desse modo, chegamos ao entendimento de que o aluno (plateia) apresentou interações comparadas com aquelas que ocorrem na região de fachada (Goffman, 2014). Isso significa que o aluno (plateia) permanecia com a câmera desligada, bem como com o perfil conectado na plataforma da aula remota, enquanto participava em outros espaços de interações, mas procurava demonstrar que o que estava sendo executado (perfil conectado) contemplava os padrões exigidos para o que se esperava dele (plateia). Nesse contexto, assimilamos que o fenômeno do virtualismo no processo de aprendizagem contribuiu para o esvaziamento ou fragmentação do espaço da plateia, ou seja, o comportamento virtualista é entendido como as ações que o aluno (plateia) desenvolvia ao mesmo tempo em que a aula remota ocorria. Apesar de estar conectado, não ocorria o acompanhamento na aula remota, ocasionando a perda do foco com a aprendizagem.

Em face do que foi apresentado, chegamos à compreensão de que a nova maneira de propor o ensino por meio de tecnologias de informação proporcionou ao discente (plateia) a autonomia para tomar decisões sobre o processo de aprendizagem. Podemos concluir que o novo formato em que as aulas eram desenvolvidas de forma remota possibilitou o comportamento virtualista no meio educacional. Entendemos, portanto, que o virtualismo no processo de aprendizagem é um comportamento em que o aluno (plateia) permanecia conectado na aula remota, mas não mantinha o foco na aprendizagem.

O comportamento virtualista do discente (plateia) pode ser exemplificado por meio da fala do entrevistado A5: *“Às vezes os professores estavam explicando e o meu celular tocava ou chegava alguma notificação, daí, no meio da aula eu parava para olhar o celular. Isso tirava um pouco da minha atenção, coisa que na aula presencial não tem, porque no presencial a gente deixa o celular na bolsa”*. No trecho apresentado, podemos perceber que ocorria a simultaneidade em relação à atenção do aluno (plateia), mesmo diante do entendimento de que o comportamento poderia prejudicar a aprendizagem, o aluno deixava a aula (espetáculo) em segundo plano no meio virtual e suas atenções se voltavam para outros palcos de representação.

Perante o exposto, podemos dizer que o virtualismo gerou reflexos no que se refere ao ensino e aprendizagem, pois, à medida que o aluno (plateia) adentrava em novos espaços interacionais no meio virtual, o foco nos assuntos educacionais diminuía. Para exemplificar o que foi apresentado, podemos citar o trecho do entrevistado A17: *“Essa liberdade fez com que o aluno se sentisse muito desleixado. Querendo ou não, você faz as coisas na hora que quiser e do jeito que quiser, olhando o site e as revistas que escolher.”* Compreendemos, portanto, uma alteração no comportamento dos alunos (plateia) em relação ao processo interacional. Isso porque, no ambiente virtual, os alunos apresentaram uma nova postura (acomodada em relação

à aula remota). Ocorre que as interações sociais adversas daquelas da aprendizagem continuavam de forma contínua, inclusive durante o horário da aula remota, ou seja, se manifestava o fenômeno do virtualismo, em que o aluno (plateia) estava conectado, porém o foco não era com a aprendizagem e sim com outras interações (famílias, amigos, trabalho, jogos, redes sociais).

Em complemento ao que foi apresentado, podemos destacar outro texto em que o entrevistado A5 fala sobre os variados tipos de interações que ocorriam de forma simultânea com a aprendizagem: *Na maioria das vezes eu estava na aula pelo computador [...] Eu tinha uma dificuldade muito grande, porque quando chegavam notificações do celular, eu entrava no WhatsApp, Instagram e acabava respondendo as notificações*". Pelo depoimento entendemos que o comportamento virtualista contribuía para o distanciamento do aluno (plateia) no que condiz ao acompanhamento das aulas remotas, pois, enquanto o professor desenvolvia a aula (espetáculo), o aluno (plateia) simulava a participação no processo educacional, todavia, a sua atenção se voltava para outras interações (notificações das redes sociais).

O comportamento virtualista ocorreu conforme o aluno (plateia) foi se distanciando do espaço em que a representação principal (aula remota) acontecia, permanecendo em outros espaços de interações. Conforme destacou o entrevistado A16: *“Era como se ficasse mais flexível. Mas, acho que não aprendia o suficiente, porque enquanto tinha aula, nós apenas entrávamos no link da aula.”* O relato apresentado nos leva ao entendimento de que o comportamento virtualista se configura como uma ação em que o discente (aluno) permanece em outros espaços de interação enquanto simula sua presença na aula remota. Isso gerou reflexos na aprendizagem, pois o aluno (plateia) apenas permanecia de forma virtual no ambiente de ensino, sem prestar atenção de fato ao que estava sendo apresentado pelos professores (atores).

Entendemos, portanto, que o virtualismo significa o ato de se conectar na aula e ao mesmo tempo manter outras interações, o que resulta no surgimento de novos palcos de representações. Para ilustrar isso, apresentamos o fragmento do entrevistado A16: *“Como o celular está perto e não tem ninguém olhando, a gente acaba mesmo perdendo o foco. Tinha hora que eu entrava no Instagram, Twitter, assistia séries, confesso. A gente perde o foco, porque ficou tudo muito fácil, muito à vontade em casa.”* Assim, podemos concluir que a virtualização contribuiu para a fragmentação da plateia enquanto a aula remota se desenvolvia, ou seja, os alunos (plateia) se conectavam nas plataformas educacionais, mas, ao mesmo tempo, realizavam novas interações em outros palcos que surgiam conforme as interações se

estabeleciam nessa nova realidade. Dessa forma, o que ocorria era a perda do foco com o processo de aprendizagem e a minimização do aproveitamento dos conteúdos que estavam sendo apresentados pelos professores (atores).

Pelo que foi exposto anteriormente, podemos explicar o que está demonstrado na Figura 4 da seguinte forma: o processo de ensino e aprendizagem foi implementado por meio das tecnologias (aulas remotas), isso resultou na virtualização, o que refletiu no distanciamento do aluno (plateia) do espaço em que a aula se desenvolvia. A permanência do aluno (plateia) em outros espaços de interação foi garantida por meio das ações denominadas mecanismos de representação (Goffman, 2014). Dessa forma, as novas fachadas desenvolvidas pelos alunos (plateia) foram sustentadas diante dos professores (atores). Por fim, as ações desses mecanismos resultaram no fenômeno do virtualismo, compreendido como um comportamento em que a plateia participa em outros palcos de representação ao mesmo tempo em que a aula remota ocorre; ou permanece no ambiente remoto de ensino, mas não presta atenção nas aulas que estão sendo desenvolvidas.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que a nova organização das aulas, mediadas por tecnologias de informação, refletiu no processo interacional dos professores (atores) e também dos alunos (plateia). Da mesma forma que o palco de representações adentrou o contexto familiar dos professores, o espaço da plateia também foi reorganizado no ambiente pessoal dos alunos (plateia). Dessa forma, os alunos (plateia) precisaram acompanhar a aula (espetáculo) em um formato diferente daquele da instituição de ensino presencial. Em virtude disso, a aula remota no contexto pandêmico contribuiu para gerar alterações no comportamento dos alunos (plateia) e isso resultou na criação de novas fachadas, ou seja, novas formas de definir uma determinada situação diante de observadores (Goffman, 2014).

Por fim, chegamos ao entendimento de que a nova modalidade de aulas mediadas pelas tecnologias influenciou para a manifestação do comportamento virtualista dos alunos (plateia) que estiveram acompanhando as aulas remotas. Acrescentamos, ainda, que o virtualismo se difere do presenteísmo no sentido de que o fenômeno presenteísta no ambiente de ensino e aprendizagem é entendido como o comportamento em que o aluno se encontra no espaço físico do processo educacional, mas não participa da aprendizagem conforme o esperado (Oliveira, 2019; Paulo et al., 2018; Céspedes et al., 2018; Gonzales, 2014). Esse tipo de comportamento ocorre com a presença dos professores (atores) e os alunos permanecem no mesmo ambiente. Por outro lado, o fenômeno virtualista no ensino virtual é síncrono e o que foi apresentado neste estudo remete a um comportamento em que o aluno (plateia) se mantém conectado no espaço virtual de ensino, longe da presença física do professor (ator), ou seja, o professor não está

próximo do aluno nessa modalidade de ensino. Além disso, por meio do comportamento virtualista, o aluno (plateia) pode se manter no ambiente virtual da aprendizagem (deixar o computador ligado com a aula), porém não prestar atenção.

Destacamos, ainda, que na modalidade remota de ensino e aprendizagem o comportamento virtualista também se manifesta por meio do distanciamento do aluno (plateia) do espaço virtual em que a aula se desenvolve. Isso ocorre à medida que as novas fachadas são sustentadas pelos mecanismos de representação, ou seja, o aluno (plateia) está conectado no ambiente virtual de ensino, mas com a câmera e microfone desligados. Dessa forma, o aluno (plateia) se afasta do processo de ensino e aprendizagem, mesmo estando conectado na plataforma educacional (perfil logado), porém, estabelece novas interações em novos palcos de representação (interações familiares, amizades, trabalho, redes sociais, entretenimento). Por tudo o que foi explicitado, concluímos que, no ambiente presencial de ensino, o aluno (plateia) pode apresentar comportamento presenteísta, já no contexto das aulas remotas e síncronas, o que pode ser manifestado é o que denominamos de comportamento virtualista.

5 Considerações Finais

Ao analisar a fala dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, foi possível entender as intencionalidades dos discursos destes e, a partir disso, chegar ao entendimento sobre como os professores e alunos atuaram no contexto das aulas remotas. Nessa nova realidade, as instituições acadêmicas necessitaram alterar o formato da aula e isso gerou reflexos na prática docente, visto que foi preciso implementar metodologias que atendessem à nova forma de aulas mediadas por tecnologias. Com isso, os diferentes sujeitos que estiveram inseridos nesse contexto precisaram se adaptar: os professores, para dar sequência no desenvolvimento da aula (espetáculo); e os discentes, a quem a representação era direcionada e que precisaram acompanhar o processo de aprendizagem no meio virtual.

Diante disso, buscamos compreender o processo interacional desses sujeitos a partir da análise de seus discursos sobre suas atuações no período das aulas remotas. Para desenvolver este trabalho, levamos em consideração a perspectiva goffmaniana. Para isso, consideramos os elementos da dramaturgia: ator, palco, plateia, representações e *backstage* (Goffman, 2014). Para analisar o processo interacional dos docentes (atores) que foram desafiados de forma repentina a desenvolver e transmitir as aulas remotas (espetáculo) com os discentes, os quais, da mesma forma, foram pegos de surpresa e necessitaram enfrentar o desafio de acompanhar o espetáculo, ou seja, representam os telespectadores que participaram destas aulas.

Vale destacar que no processo de aulas remotas os acadêmicos (plateia) foram providos de liberdade para desempenhar o papel de telespectadores de forma autônoma, ou seja, tinham liberdade para tomar decisões sobre a assiduidade, bem como a responsabilidade no que concerne ao acompanhamento da aula (espetáculo) que era transmitida por meio das tecnologias de informação. Nesse sentido, desenvolvemos um estudo para demonstrar que é possível compreender como os atores sociais agem em uma determinada realidade, para isso consideramos o contexto de isolamento social em que as aulas foram desenvolvidas no formato virtual. Em nossa análise, nos ancoramos na perspectiva teórica dos elementos teatrais propostos por Goffman (2014).

Nesta pesquisa, consideramos os relatos empíricos dos docentes (atores) a quem foi demandado uma metodologia diferente daquela com que eles estavam acostumados no formato presencial. Com o auxílio do conceito de *footings* (Goffman, 1981), foi possível compreender como os diversos atores organizaram o realinhamento do discurso, bem como a forma que desempenharam os papéis, no intuito de gerenciar a manutenção daquilo que prepararam para os telespectadores, como também daquilo que receberam durante o processo interacional.

A análise discursiva dos sujeitos que desempenharam papéis no contexto das aulas remotas em cursos de Ciências Contábeis nos proporcionou à compreensão sobre como os protagonistas e telespectadores agiram diante da nova realidade. O novo ambiente em que os professores, alunos e demais profissionais da área educacional estiveram durante o período pandêmico impôs novos desafios, tanto aos docentes (atores), quanto aos discentes (plateia). A inserção desses sujeitos nessa nova modalidade de ensino foi de forma repentina, nem professores e tampouco alunos tiveram tempo de se prepararem para atuar com a nova metodologia de aulas mediadas pelas tecnologias de informação.

A reflexão sobre a maneira de agir dos atores e telespectadores que atuaram no contexto de aulas remotas foi crucial para o entendimento do processo interacional desses sujeitos. Foi possível, dessa forma, entender como ocorreu o gerenciamento das impressões enquanto esses atores ou observadores desempenharam papéis no desenvolvimento das aulas mediadas pelas tecnologias. Nesse sentido, os profissionais das instituições de ensino superior precisaram se reinventar para dar sequência no processo de ensino e aprendizagem em um contexto de isolamento social. Neste estudo, porém, buscamos apresentar o processo interacional dos sujeitos que estiveram desenvolvendo as atividades acadêmicas nos cursos de Ciências Contábeis em instituições de ensino superior brasileiras. Desse modo, esta pesquisa se tornou relevante por proporcionar o entendimento sobre como os professores e alunos procederam em um contexto atípico provocado pela pandemia da Covid-19. Espera-se que o estudo ora apresentado possa provocar reflexões sobre o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem em Contabilidade.

Diante disso, procuramos responder ao seguinte questionamento: **Como o presentéismo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período em que as aulas foram desenvolvidas de forma remota e síncrona sob a ótica da dramaturgia goffmaniana?**

A resposta da questão inicia-se com o resultado do **primeiro objetivo específico**, o qual consiste em explorar a dinâmica interacional a partir dos elementos teatrais: ator, palco e plateia no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas. Chegamos à compreensão de que a dinâmica interacional na área de ensino e aprendizagem de Contabilidade, no período das aulas remotas, ocorreu por meio das relações entre docentes, considerados como os atores e discentes, os quais representaram a plateia. O terceiro elemento é composto pelo palco, entendido como o local em que as representações ocorreriam durante o processo de ensino e aprendizagem por meio do formato de aulas remotas. Destaca-se que com a implementação das aulas remotas os docentes

(atores) precisaram fazer adaptações no cenário e no figurino, com a finalidade de representar no palco apenas o que tinha relação com o ensino e aprendizagem.

O **segundo objetivo específico** buscava entender como ocorreram as representações sociais dos acadêmicos durante o período de aulas remotas e síncronas frente ao fenômeno do presenteísmo. Averiguamos que a nova forma de desenvolvimento das aulas em cursos de Ciências Contábeis, por meio de tecnologias, refletiu no processo interacional dos acadêmicos. O novo contexto em que os alunos foram inseridos, no período das aulas remotas, fez com que o processo de aprendizagem adentrasse na intimidade deles. Isso ocorreu em virtude de que o acompanhamento das aulas e as relações familiares passaram a ocorrer no mesmo ambiente. Destaca-se que o desenvolvimento das aulas no contexto de intimidade trouxe desafios para os alunos que não tiveram tempo para se prepararem, uma vez que o isolamento social foi decretado pelas autoridades públicas e as instituições de ensino não tiveram outra escolha, se não implementar as aulas remotas. Desse modo, a operacionalização da aprendizagem, que antes era no espaço físico da instituição de ensino, passou a ser organizada no âmbito familiar e também, em alguns momentos, em locais de trabalho.

Diante disso, os alunos (plateia) precisaram conciliar a aprendizagem em um ambiente no qual estavam outros atores (familiares, amigos ou vizinhos). Com isso, os discentes (plateia), por vezes, se distanciavam do processo educacional para participar de outras interações (dar atenção aos familiares ou amigos). Detectamos, a partir disso, o surgimento da manifestação de um comportamento que pode ser considerado presenteísta. Conforme a análise discursiva que fizemos desses sujeitos, ao mesmo tempo em que participavam de outras interações deixavam a aula remota funcionando, mas com a câmera desligada.

Averiguar os mecanismos de gerenciamento de impressão que os acadêmicos utilizaram no período das aulas remotas, foi o nosso **terceiro objetivo específico**. Compreendemos, a partir da Análise do Discurso dos discentes, que, durante o período em que desenvolveram as atividades educacionais na modalidade de aulas remotas, criaram outras fachadas. Isso demonstra que a aula implementada no meio virtual proporcionou aos alunos (plateia) a liberdade para gerir a aprendizagem em um contexto distinto do ambiente físico da instituição de ensino. Desse modo, o acadêmico acabou misturando o processo de aprendizagem com outras relações (familiares, amigos, trabalho). No entanto, em diversos momentos, essas relações acabaram ocorrendo de forma simultânea com a aula remota e, para que isso fosse possível, os discentes (plateia) precisavam proteger a fachada relacionada com a aprendizagem (acadêmicos) para, ao mesmo tempo, participarem em outros espaços de interação. Por fachada, entende-se a parte padronizada e fixa, intencional ou não, com que o ator procura definir uma

determinada situação diante de observadores que, de certa forma, exercem influências sobre aquele que está representando (Goffman, 2014). Diante do contexto, se fez necessária a manutenção do controle expressivo das ações que os atores promovem para reorganizar o processo de comunicação (Goffman, 2014). No meio virtual, isso ocorria, por exemplo, com o desligamento da câmera ou com a interação com outros sujeitos que participavam do mesmo processo, mas de forma online.

Vale salientar que os discentes (plateia), ao se distanciarem do espaço destinado à plateia para participarem de outras interações, necessitaram proteger as regiões de representações (Goffman, 2014), ou seja, proteger suas representações para que outros observadores (docentes) não tivessem acesso além daquilo que o acadêmico estava sustentando no ambiente virtual da aprendizagem. Além disso, os discentes também fizeram o que Goffman (2014) chamou de proteção da região de fachada, que são ações com o objetivo de demonstrar que o que está sendo apresentado contempla os requisitos exigidos para um determinado contexto. Assim, os discentes, da mesma forma, protegiam a região de fundos (Goffman, 2014), o que significa que apresentavam posturas ilusórias (perfil conectado na plataforma da aula remota) com a finalidade de proteger a fachada pessoal enquanto se distanciavam para permanecer em outros espaços interacionais.

No **quarto objetivo específico** examinamos como os acadêmicos fizeram a manutenção do controle expressivo diante do sistema de ensino desenvolvido por meio de aulas remotas e síncronas. Chegamos ao entendimento de que os discentes (plateia), ao se distanciarem do espaço destinado para a plateia, assumiram outros papéis sociais. Ao participarem em outros espaços de representação, foi necessária a manutenção do controle expressivo, ou seja, os acadêmicos precisaram manter a fachada (relacionada com a aprendizagem) e, ao mesmo tempo, protagonizar em outras interações. Desse modo, compreendemos que o meio tecnológico em que a aula remota foi implementada contribuiu para a operacionalização do controle expressivo, pois, nessa nova realidade, o discente (plateia) tinha autonomia para dirigir o processo de sua aprendizagem. Nesse novo formato de aulas, os alunos (plateia) conseguiram fazer a manutenção do controle expressivo por meio da virtualização, ou seja, o meio virtual proporcionou aos acadêmicos meios para proteger a fachada (discente). No ambiente virtual, isso era favorecido pelas ações de manter câmera desligada e de deixar o perfil apenas logado na plataforma da aprendizagem, todavia, enquanto a fachada (aluno) era sustentada perante os professores (atores), os discentes (plateia) participavam em outros espaços de representações.

Após a correlação com os objetivos específicos, apresentamos o **objetivo geral** desta pesquisa que foi compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos

acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas no contexto da pandemia da Covid-19 sob a ótica da representação de papéis. Ao desenvolver este estudo, foi possível compreender que no processo de ensino e aprendizagem, implementado por meio de tecnologias, estão presentes os elementos dramáticos conforme Goffman (2014). Nessa nova realidade de aulas remotas, o docente representou o papel de ator, ao passo que o discente pode ser entendido como a plateia, porém, também foi protagonista em outros espaços de representações quando se distanciava do ambiente da plateia. O palco se configurou como um espaço virtual em que a aula (espetáculo) era desenvolvida pelos docentes (atores). Além disso, novos atores adentraram ao processo de ensino e aprendizagem e isso refletiu no distanciamento do discente (plateia) do espaço destinado para a aprendizagem.

Perante o exposto, verificamos que o distanciamento dos discentes para atuar em outros espaços interacionais ocorreu por meio dos mecanismos de representação (Goffman, 2014). Dessa forma, os acadêmicos realizaram a proteção da fachada (relacionada com a aprendizagem) a qual precisava ser sustentada perante os docentes (atores) que, de certa forma, exerciam influência sobre eles. Compreendemos, portanto, que a implementação do espaço de representação (palco) no meio virtual contribuiu para a criação e proteção de novas fachadas. Por esse motivo, concluímos que a virtualização possibilitou o afastamento do acadêmico (plateia) do processo de aprendizagem. Isso significa que a virtualização das aulas remotas nos cursos de Ciências Contábeis refletiu no comportamento virtualista, o que quer dizer que o discente (plateia) sustentava uma fachada de estudante enquanto permanecia em outros espaços interacionais.

Nesse sentido, nas aulas remotas, os acadêmicos de cursos de Ciências Contábeis apresentaram comportamento virtualista, visto que permaneciam em outras interações com a câmera desligada e, ao mesmo tempo, mantinham o perfil conectado na plataforma de ensino. Diante disso, chegamos à conclusão de que o virtualismo pode ser entendido como ao comportamento que se manifesta no ambiente virtual de ensino. E o presenteísmo é um comportamento que se desenvolve no contexto presencial, concluímos, portanto, que no ambiente virtual de aprendizagem se manifestou o comportamento virtualista dos alunos de cursos de Ciências Contábeis.

Em se tratando de contribuição teórica, a análise interacionista a partir da perspectiva goffmaniana pode suscitar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esse fator pode transcender os limites do ensino em Ciências Contábeis, visto que pode ser abordada em diferentes cursos ou áreas de atuação. Além disso, a análise discursiva por meio da perspectiva teórica goffmaniana pode servir de base para outros estudos em contextos variados e com

sujeitos diferentes. Portanto, pode contribuir para fomentar novas pesquisas que tratem de assuntos que extrapolam a área educacional, pois essa metodologia pode ser aplicada nas áreas de negócios, psicologia, gestão de pessoas, área da saúde, entre outras.

Este estudo também pode permitir a comparação do virtualismo em ambientes virtuais de ensino durante a pandemia da Covid-19 com outras situações de ensino à distância, o que pode ser útil para a compreensão sobre os reflexos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias. Dessa forma, o trabalho pode possibilitar a identificação de problemas relacionados ao fenômeno do presenteísmo em aulas síncronas, e isso pode fomentar o desenvolvimento de soluções para melhorar a efetividade do ensino virtual.

Ainda, podemos destacar como contribuição teórica para novos estudos o aprofundamento teórico que alcançamos, pois identificamos o fenômeno da virtualização e sua implicação no processo de ensino remoto e síncrono. Além disso, a nossa pesquisa se apoiou em uma teoria pouco utilizada em estudos da área contábil, o que resultou em novos *insights* sobre as interações a partir da perspectiva dramatúrgica entre professores e alunos. Apresentamos, portanto, o processo de manutenção do controle expressivo no processo interacional que ocorre no ambiente virtual de ensino, ou seja, utilizamos os conceitos sobre os mecanismos de representação para olhar uma determinada realidade. Dessa forma, este trabalho pode servir como referência para que outros pesquisadores utilizem a mesma lógica, porém, para analisar outras realidades.

Além do que foi exposto nesta pesquisa, identificamos o comportamento virtualista, pelo qual é possível a compreensão sobre as interações sociais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem no formato das aulas remotas e síncronas. Trouxemos explicações sobre como os sujeitos agem para garantir a proteção das novas fachadas que criam à medida que estabelecem novas relações interacionais. Apresentamos, portanto, como os mecanismos de representação, a partir da perspectiva goffmaniana, podem ajudar na análise sobre o comportamento virtualista no contexto das aulas remotas. Com isso, a nossa pesquisa pode ser utilizada por outros estudiosos para investigar relações interacionais em contextos variados.

Por fim, podemos destacar como contribuição de pesquisa o desenvolvimento do virtualismo, pois a partir dos resultados obtidos, foi possível não apenas observar esse fenômeno em si, mas compreender como ele se desenvolve no processo de interações em um contexto de aulas remotas. Esse fenômeno foi observado por Ruschel et al. (2021), contudo, esta pesquisa avança no sentido de mostrar não só o virtualismo, mas todo o processo interacional que dá vida a esse fenômeno que até então tinha sido observado. E, além disso, o

desenvolvimento do processo interpretativo ocorreu a partir da lente teórica goffmaniana, o que pode suscitar em reflexões sobre esse fenômeno em outros contextos e áreas do conhecimento.

No que se refere à contribuição prática, apresentamos o processo interacional dos sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem por meio de uma sequência lógica a partir dos elementos da dramaturgia. Desse modo, as dimensões que apresentamos neste estudo poderão ser úteis para a realização de outras pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Assim, esse estudo sobre a manifestação do fenômeno do presentismo no contexto educacional, a partir da perspectiva dramática, pode contribuir para auxiliar as instituições de ensino na implementação de novas estratégias que objetivem a melhoria do ensino. Serve, portanto, para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de novas metodologias que visam subsidiar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem.

Face ao exposto, podemos destacar que nosso estudo contribui também para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de forma remota e síncrona, visto que as aulas mediadas por tecnologias continuaram fazendo parte do processo educacional. Portanto, esta pesquisa apresenta formas de entendimento sobre como ocorre os comportamentos dos sujeitos nessa realidade. Desse modo, apresentamos mecanismos que podem ser utilizados para possíveis identificações e correções, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em Contabilidade. Por exemplo, a compreensão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos no ambiente virtual de ensino, como também os possíveis motivos que levaram eles a se distanciarem do processo de aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias que se adaptem a essa realidade de ensino.

Na área de Contabilidade, esta pesquisa também apresenta contribuição prática, pois trata de um estudo que apresenta uma dinâmica entre professor e aluno durante o ensino contábil. Dessa forma, este estudo pode auxiliar na estruturação de novas disciplinas em cursos de Ciências Contábeis, contribuindo, portanto, para o ensino mais efetivo nessa área. Além disso, este trabalho possibilita contribuições para outros processos de ensino, o que significa que a contribuição prática pode ir além do ensino da Contabilidade em si. Possibilita a professores de outras áreas a oportunidade de reorganizarem as suas metodologias de ensino a partir da leitura deste estudo.

Vale destacar que o referido estudo contribui, também, para o aprimoramento dos discentes em contextos virtuais de ensino, pois esta pesquisa dispõe de elementos que soam como alerta sobre o comportamento desses sujeitos. Esses elementos podem resultar, futuramente, na implementação de novas ferramentas ou cursos que tenham por finalidade a

preparação dos educandos para atuarem de forma significativa no ambiente *online* de ensino e aprendizagem.

Além disso, o nosso estudo trouxe a perspectiva goffmaniana para a discussão de uma ciência social aplicada na área de Contabilidade. Com isso, traçamos um caminho metodológico e alcançamos elementos teóricos que possibilitam contribuições práticas para que novos pesquisadores possam se debruçar em estudos por meio de teorias sociais, o que gera reflexos no desenvolvimento de novas pesquisas que utilizam a Sociologia para olhar um determinado fenômeno de interesse.

Para a realização de pesquisas futuras, sugerimos novas abordagens a partir de Michel Foucault (2013) ou Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (2014). Além disso, poderiam ser feitas novas pesquisas por meio da análise de narrativas ou Análise de Discurso com base em outras lentes epistemológicas, como, por exemplo, a corrente francesa, Foucault e Pecheux. Outra possibilidade de pesquisa seria ampliar esta análise para o processo de educação no formato presencial. Destacamos, ainda, que essa metodologia poderia ser aplicada para analisar o desenvolvimento interacional em outros cursos de graduação, tanto na área de ciências sociais aplicadas, quanto em outras áreas de ciências exatas, bem como da saúde ou da educação. Vale ressaltar que a perspectiva goffmaniana, da mesma forma, pode ser recomendada para explorar outras realidades em cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, enfim, a análise dos mecanismos de representação se torna viável para pesquisas nas diversas áreas do conhecimento.

Por fim, ressaltamos que podem ser feitos novos estudos para analisar o processo interacional dos acadêmicos no período de pós pandemia, como também realizar o comparativo com o que ocorreu durante o contexto pandêmico. Novos estudos também podem ser realizados para comparar diferentes áreas do conhecimento no que se refere à representação de papéis no processo de ensino e aprendizagem. Outra possibilidade de pesquisa é fazer análises a fim de comparar como se manifesta o fenômeno do virtualismo nos diferentes gêneros. Podemos destacar, ainda, a possibilidade de novos estudos por meio da perspectiva da dramaturgia goffmaniana em outras modalidades de ensino como, por exemplo, na educação básica, em que pesquisas podem ser feitas para analisar as relações interacionais nos diversos níveis da educação.

Referências

- Abreu-Sánchez, A., Ruiz-Castillo, J., Onieva-Zafra, M. D., Parra-Fernández, M. L., & Fernández-Martínez, E. (2020). Interference and impact of dysmenorrhea on the life of Spanish nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6473.
- Altoé, A. (2010). *Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo*. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Aronsson, G., Gustafsson, K., & Dallner, M. (2000). Sick but yet at work. An empirical study of sickness presenteeism. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54(7), 502-509.
- Bakker, E. J., Kox, J. H., Miedema, H. S., Bierma-Zeinstra, S., Runhaar, J., Boot, C. R., ... & Roelofs, P. D. (2018). Physical and mental determinants of dropout and retention among nursing students: protocol of the SPRiNG cohort study. *BMC nursing*, 17(1), 1-9.
- Batista, C. B. (2014). *O computador e a caixa mágica: análise da interação entre o Banco do Brasil e os seus clientes em sua fanpage, baseada na perspectiva dramatúrgica de Erving Goffman*. 134 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Brasil (2020). *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a Substituição das Aulas Presenciais por Aulas em Meios Digitais Enquanto Durar a Situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Ministério da Educação. Recuperado em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Brasil (2020). *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Recuperado em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Céspedes, R. C., Vara-Horna, A., Lopez-Odar, D., Santi-Huaranca, I., Diaz-Rosillo, A., & Asencios-Gonzalez, Z. (2018). Absenteísmo, presentismo e desempenho acadêmico em estudantes de universidades peruanas. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 109-133.
- Chafloque-Céspedes, R., Vara-Horna, A., Asencios-Gonzales, Z., López-Odar, D., Alvarez-Risco, A., Quipuzco-Chicata, L., ... & Sánchez-Villagomez, M. (2020). Academic presenteeism and violence against women in schools of business and engineering in Peruvian universities. *Lecturas de Economía*, (93), 127-153.
- de Carvalho, V. D. (2011). Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos organizacionais. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(4), 583-607.
- de Paulo, M. C. C., de Melo Costa, D., & de Andrade, R. M. M. (2018). Desafios da gestão universitária contemporânea: presenteísmo e seus impactos no desenvolvimento discente. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 11(4), 1-19.

- de Salles, G. E. B., Gandra, D. M., Nogueira, H. P., Silva, L. C. P., Cruz, M. C., Corrêa, M. G., ... & de Oliveira Soares, R. J. (2021). Mudanças comportamentais e resiliência dos estudantes de Medicina em meio à Pandemia da Covid-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(2), 8451-8463.
- Der Feltz-Cornelis, V., Maria, C., Varley, D., Allgar, V. L., & De Beurs, E. (2020). Workplace stress, presenteeism, absenteeism, and resilience amongst university staff and students in the COVID-19 lockdown. *Frontiers in psychiatry*, 11, 1284.
- Donida, G. C. C., Pavoni, R. F., Sangalette, B. S., Tabaquim, M. D. L. M., & Toledo, G. L. (2021). Impacto do distanciamento social na saúde mental em tempos de pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(2), 9201-9218.
- Flores-Sandí, G. (2006). Presentismo: potencialidad en accidentes de salud. *Acta médica costarricense*, 48(1), 30-34.
- Gastaldo, É. (2008). Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. *Revista brasileira de ciências sociais*, 23, 149-153.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Goffman, E. (2014). *A Representação do eu na vida cotidiana*. 20 ed., Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography*, 18(2), 123-132.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- González, M. T. G. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- Grossi, M. G. R., Minoda, D. D. S. M., & Fonseca, R. G. P. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, 23(3), 150-170.
- Hancock, B. H., & Garner, R. (2021). Erving Goffman e “O Novo Normal”: Devastação e Contenção na Era Pandêmica. *The American Sociologist*, 52(3), 548-578.
- Heberlê, M. L., & Heberlê, A. L. O. (2011). As representações do eu na vida cotidiana online. In *Embrapa Clima Temperado-Artigo em anais de congresso (ALICE)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., Recife. Anais... Recife: Intercom, 2011. 1 CD-ROM...
- Jacobsen, M. H. (Ed.). (2010). *The Contemporary Goffman* (Vol. 68). Routledge.
- Juaniha, A. M. (2016). *Desafios de implementação das normas internacionais de contabilidade na educação contábil em Moçambique*. 141 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

- Kinman, G., & Wray, S. (2021). 'Melhor do que assistir TV diurna': presenteeismo de doença em acadêmicos do Reino Unido. *Estudos no Ensino Superior*, 1-12.
- Kötter, T., Pohontsch, N. J., & Voltmer, E. (2015). Stressors and starting points for health-promoting interventions in medical school from the students' perspective: a qualitative study. *Perspectives on medical education*, 4(3), 128-135.
- Lee, J. (2020). Efeitos na saúde mental do fechamento de escolas durante o COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Lima, R. L. D. (2013). *Educação contábil em tempos de IFRS: Estudo de Caso entre uma universidade Brasileira e outra Alemã*.
- Lunardi, N. M. S. S., Nascimento, A., Sousa, J. B. D., Silva, N. R. M. D., Pereira, T. G. N., & Fernandes, J. D. S. G. (2021). Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. *Educação & Realidade*, 46.
- Macfarlane, B. (2015). Student performativity in higher education: Converting learning as a private space into a public performance. *Higher Education Research & Development*, 34(2), 338-350.
- Macfarlane, B. (2015). Performatividade estudantil no ensino superior: convertendo a aprendizagem como um espaço privado em uma performance pública. *Pesquisa e Desenvolvimento do Ensino Superior*, 34(2), 338-350.
- Martins, D. H. (2014). A metáfora teatral como representação social para Erving Goffman: um ensaio teórico. *Revista espaço acadêmico*, 14(163), 141-149.
- Mascarenhas, M. (2012). Simmel e Goffman: Contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. *Revista Intratextos*, 4(1), 240-257.
- Matsushita, M., Adachi, H., Arakida, M., Namura, I., Takahashi, Y., Miyata, M., ... & Sugita, Y. (2011). Presenteeism in college students: reliability and validity of the Presenteeism Scale for Students. *Quality of Life Research*, 20(3), 439-446.
- Mead, G. H., & Schubert, C. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago Press.
- Mendonça, J. R. C. D., & Correia, M. A. L. (2008). A abordagem dramaturgica e os métodos visuais de pesquisa: a observação do gerenciamento de impressões nas interações sociais. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 9, 125-141.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mülder, L. M., Deci, N., Werner, A. M., Reichel, J. L., Tibubos, A. N., Heller, S., ... & Rigotti, T. (2021). Antecedents and Moderation Effects of Maladaptive Coping Behaviors Among German University Students. *Frontiers in Psychology*, 12.

- Nascimento, M. A. D. (2009). *Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar*. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Oliveira, I. D., Costa, D. D. M., Paulo, M. C. C. D., Silva, D. A. C. D., & Andrade, R. (2019). *Presenteísmo E Seus Fatores De Influência: Um Estudo Nas Modalidades Graduação, Especialização E Mestrado*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 19., Florianópolis. Anais... Florianópolis: CIGU, 2019.
- Palmeiras, J. D. B., Sgari, R., & Szilagyi, C. L. S. (2015). *Desafios da Gestão Universitária: Competência e Desempenho: uma reflexão crítica na gestão*.
- Pereira, N. C. (2014). *Presenteísmo odontológico: Conhecendo um instrumento de pesquisa para mensuração e avaliação*. 112 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Odontológicas Aplicadas) – Universidade de São Paulo, Bauru.
- Ribeiro, B., & Garcez, P. (1998). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística. Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE.
- Roberts, J. K., Pavlakis, A. E., & Richards, M. P. (2021). É mais complicado do que parece: pesquisa qualitativa virtual na era COVID-19. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211002959.
- Rossini, V. S. (2013). *Texto Teórico O conceito de papel social em Goffman*. Recuperado em: https://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/Vinicius.rossini_texto.pdf.
- Ruschel, R., Schmidt, J. L., Villar, E. G., Walter, S. S., & Silva, S. C. (2021). *Do presenteísmo ao virtualismo: o papel social do aluno por detrás das câmeras no período pandêmico*. In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING, 22., São Paulo. Anais... São Paulo: USP International Conference in Accounting, 2021.
- Shimabuku, R. H., Mendonça, H., & Fidelis, A. (2017). Presenteísmo: contribuições do Modelo Demanda-Controlle para a compreensão do fenômeno. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 20(1), 65-78.
- Silva, M. C. (2021). As aulas remotas emergenciais nas Letras e a interpassividade: lições da pandemia. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 43(2), e55658-e55658.
- Silvio, J. (2010). *Calidad y sostenibilidad de la educación virtual*.
- Vargas, C. P. (2011). Educação líquida? O método EAD e o virtualismo no contexto educacional: um diálogo com Zygmunt Bauman. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 13(1).
- Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. D. (2020). COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, 37.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo do Estudo: compreender como o presenteísmo se manifestou no comportamento dos acadêmicos de Cursos de Ciências Contábeis durante o período de aulas remotas e síncronas no contexto da pandemia da Covid-19 sob a ótica da representação de papéis.

ANTES DE INICIAR A ENTREVISTA

- 1- Agradecer o entrevistado pela disponibilidade em ajudar na pesquisa.
- 2- Explicar que: o objetivo desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, se refere a dissertação de mestrado em contabilidade da Unioeste.
- 3- O motivo desta entrevista é coletar dados para sobre a atuação dos discentes e docentes durante as aulas remotas e síncronas.
- 4- Lembrar o(a) entrevistado(a) de que ele(a) poderá receber uma cópia da(s) publicação(ões) caso tenha interesse.
- 5- Pedir permissão ao entrevistado para gravar a entrevista e explicar que as informações serão utilizadas exclusivamente pelos pesquisadores ou pelos orientadores.
- 6- Após o início da gravação, informar o entrevistado (a) que está sendo gravado e solicitar seu consentimento.

1-ENTREVISTA

1.1- Características do respondente:

Nome:

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade:

Grau de Instrução:

2 - Ator Palco e Plateia

2.1-Representações

P1: Como o (a) Sr.(^a) descreve à sua maneira de agir enquanto acadêmico (a) ou professor (a) (Postura/estilo em relação ao contexto de aprendizagem, comportamento enquanto aluno (a) ou professor (a))? durante o período da pandemia isso mudou? Comente.

P2: No período das aulas remotas, o (a) Sr.(^a) fez uso de outros recursos tecnológicos durante o horário de aula (aparelhos celulares, tablets)? Comente sobre isso.

P3: Durante o horário das aulas remotas o (a) Sr.(^a) costumava ficar com a câmera e microfone ligado? (se a resposta for não) por quais motivos o (a) Sr.(^a) não deixava ligado?

3 - Ator Palco e Plateia

3.1-Idealização

P4: Qual a sua percepção sobre a forma de conduzir o processo de aprendizagem em um contexto diferente diante da pandemia? (Formas de conduzir as atividades, utilização das ferramentas tecnológicas, administração do tempo).

P5: Durante o período das aulas remotas e síncronas o (a) Sr.(^a) por algum momento precisou participar da aula mesmo diante de algum tipo de desconforto? (dores no corpo, febre, gripe, dor de cabeça, outros)? Conseguiu manter-se concentrado? Comente como foi a experiência.

4 - Ator Palco e Plateia

4.1-Equipes de Representação

P6: Como o (a) Sr.(^a) avalia sua participação nas aulas enquanto acadêmico (a) ou professor (a) (Comunicação com os colegas, docentes, instituição de ensino), durante o período de aulas remotas e síncronas?

P7: Durante o período em que o (a) Sr.(^a) esteve desenvolvendo as atividades acadêmicas no sistema de aulas remotas, como realizava a comunicação com os colegas? Havia comunicação durante a aula? Dê exemplos.

5 - Ator Palco e Plateia

5.1-Fachada

P8: Levando em consideração a sua maneira de apresentar-se durante as aulas na instituição de ensino antes do período da pandemia, em sua concepção quais as principais mudanças e como o (a) Sr.(^a) procedeu em relação as interações em um contexto de aulas mediado pelas tecnologias de informação? (comente e dê exemplos de como isso ocorreu).

P9: Em relação a sua conduta com as atividades educacionais no Curso de Ciências Contábeis, permaneceu a mesma ou se alterou durante o período de aulas remotas? (comente sobre isso, dê exemplos).

6 - Ator Palco e Plateia

6.1-Região de Fachada

P10: Como o (a) Sr.(^a) descreve a sua forma de agir diante do sistema de aulas remotas e síncronas, levando em consideração que as atividades estavam ocorrendo em um contexto diferente daquele da instituição de ensino? Qual a influência do ambiente para o seu aprendizado? Comente sobre isso.

P11: Durante o retorno das atividades, o (a) Sr.(^a) se sentia bem em se comunicar por meio de tecnologias? Como isso ocorria durante as aulas remotas? Comente sobre isso, cite exemplos.

7 - Ator Palco e Plateia

7.1-Manutenção do controle expressivo

P12: Durante as aulas remotas, o (a) Sr.(^a) passou por situações inesperadas no contexto em que estava executando as atividades educacionais? (amigos, familiares, tecnologias). Comente sobre isso e dê exemplos.

P13: Quais as principais mudanças e desafios que o (a) Sr.(^a) enfrentou? Comente sobre como agiu diante de um contexto de ensino aprendizagem em tempos de aulas remotas.

P14: No decorrer das aulas remotas o (a) Sr.(^a) passou por momentos em que surgiram imprevistos durante o horário de aulas (Tocar o telefone, chegar visitas inesperadas ou outros)? Comente como agiu para lidar com tais situações?

8 - Ator Palco e Plateia

8.1-Disciplina dramatúrgica

P15: Como descreve o seu comportamento em relação a comunicação com os discentes ou docentes durante as aulas remotas? (Permanência, assiduidade). Comente sobre isso, dê exemplos.

P16: Durante o período de aula remota o (a) Sr.(^a) costumava acessar outras mídias sociais ou sites de *internet* (*WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter* ou outras atividades: cozinhar, jogar vídeo game, etc. outros)? Comente sobre isso, cite exemplos.

P17: Durante as aulas remotas o (a) Sr.(^a) conseguiu manter a rotina em relação ao tempo de sono diário? Por algum momento precisou realizar as atividades com sono? Comente sobre isso.

P18: O (a) Sr.(^a) exercia outra atividade durante o período de aulas remotas, precisou trabalhar e estudar? Comente sobre isso, dê exemplos.

9 - Ator Palco e Plateia

9.1-Cenário

P19: Em relação a organização do ambiente, durante as aulas remotas e síncronas, como o (a) Sr.(^a) descreve a sua organização para os horários em que as aulas eram transmitidas? Em quais ambientes da casa ou apartamento costumava ficar durante o tempo da aula?

P20: Durante o período em que o (a) Sr.(^a) desenvolveu as atividades educacionais, tiveram momentos que precisou compartilhar o ambiente com outras pessoas da família, amigos ou outros? Como você administrava as questões de barulhos e outras necessidades durante o tempo de aula? Comente sobre isso, dê exemplos.

10 - Ator Palco e Plateia

10.1-Regiões de representação

P21: No período em que o (a) Sr.(^a) executava as atividades acadêmicas, tinha algum ambiente preferido para melhor condução dos trabalhos? Comente sobre isso.

11 - Ator Palco e Plateia

11.1-Regiões de fundos ou bastidores

P22: Durante a realização das atividades, como o (a) Sr.(^a) descreve sua sensação em realizar as atividades no sistema de aulas remotas? Você se sentia confortável no ambiente virtual? Comente sobre sua experiência.

P23: Você se sentia motivado (a) diante do processo de aprendizagem durante o período de pandemia? Comente sobre isso, dê exemplos.

12 - Ator Palco e Plateia

12.1-Polidez

P24: O (a) Sr.(^a) se comunicava com os outros acadêmicos de Ciências Contábeis sobre a atuação dos professores, da instituição de ensino? (Metodologias, gestão universitária). Como isso ocorria?

P25: O (a) Sr.(^a) pode falar sobre algum motivo que contribui para que você preste mais atenção nas aulas? O que faz com que você interaja durante o processo de aprendizagem? Comente sobre isso, dê exemplos.

Comentários adicionais: O (a) Sr.(^a) tem algo que gostaria de comentar? (críticas, sugestões, sobre o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias).

Obrigado por participar nessa pesquisa.