



COMUNICAÇÃO AFETIVA NO AMBIENTE VIRTUAL: EFETIVANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DE NOVAS NARRATIVAS E NOVAS HABILIDADES SOCIEMOCIONAIS DOS EDUCADORES

Emiliana Pomarico*
Cynthia Sganzerla Provedel**
Paulo Nassar***
Gisele Souza****

Resumo: O contexto extremamente digital e com excesso de informações pode fazer com que surjam cada vez mais questões como: déficit de atenção, fadiga, distorções de autoimagem, dificuldade em manter o foco em uma única tarefa e vivências superficiais, efêmeras ou artificialmente mediadas. Ao mesmo tempo, esse mesmo contexto digital pode trazer possibilidades de inovação, interações diferenciadas, economia de tempo e probabilidades de mais ações sustentáveis que prezem a liberdade e a melhor qualidade de vida dos indivíduos envolvidos. Para compreender os principais desafios e as melhores oportunidades sobre o ensino remoto, pretende-se analisar a opinião de 41 professores a partir de uma enquete focada em suas experiências em aulas remotas, nos anos da pandemia, trazendo reflexões sobre as percepções e os sentimentos que os afetam positiva e negativamente e que impactam o aprendizado. A partir dessa análise, a ideia é entender como os profissionais da educação podem se tornar agentes ativos de transformação para uma sociedade que valoriza o desenvolvimento do conhecimento, inclusive em ambientes virtuais, ao compreender como novas narrativas da comunicação, basea-

* Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Gerente executiva e professora da Escola Aberje de Comunicação. Membro do Grupo de Estudos de Novas Narrativas (GENN) da Escola de Comunicação e Artes da USP. *E-mail:* emi.pomarico@gmail.com

** Mestra em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero. Professora do Programa de MBA da Escola Aberje de Comunicação. Professora do Master em Comunicação Empresarial Transmídia da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). *E-mail:* cyprovedel@hotmail.com

*** Professor titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), diretor-presidente da Escola Aberje de Comunicação. Coordenador do Grupo de Estudos de Novas Narrativas (GENN) da Escola de Comunicações e Artes da USP). *E-mail:* paulonassar@usp.br

**** Mestra em Ciência da Informação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de MBA da Escola Aberje de Comunicação. *E-mail:* giseleps@gmail.com

das na afetividade, podem trazer uma melhoria na educação e nos processos de retenção de conteúdos em ambientes virtuais, além de um aumento no envolvimento e na interação entre professores e alunos.

Palavras-chave: Educação afetiva. Comunicação afetiva. Novas narrativas. Habilidades socioemocionais. Ensino a distância.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus configurou uma emergência de saúde pública de importância internacional, o mais alto nível de alerta da OMS, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (BRASIL, 2021).

A partir da necessidade de adotar práticas de distanciamento social e, assim, evitar a propagação do vírus, o governo brasileiro determinou, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020).

Entre usar "meios e tecnologias de informação e comunicação" e implementar um ensino a distância ou remoto de fato, existe uma diferença conceitual e tecnológica cujo esclarecimento não será o foco deste artigo. É importante apenas levar em consideração que a demanda emergencial de implementação das aulas em ambiente virtual não elimina a complexidade e as condições específicas que um ensino a distância ou remoto exige, tampouco os impactos que geram no ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, este artigo se dedica a compreender as dificuldades gerais e as oportunidades dos educadores e alunos nesse contexto, a fim de levantar possíveis novas habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas e/ou potencializadas pelo educador diante desse cenário, identificando elementos que possam contribuir para o manejo dos aspectos afetivos que envolvem a educação nos contextos remoto e pandêmico.

Para além da pandemia, a reflexão proposta aqui considera a importância de compreender os objetos em questão a fim de contribuir com possíveis estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados e possíveis ações que possam pavimentar o caminho rumo a um ambiente de ensino-aprendizagem permeado por afeto entre educador e aluno, tais como novas narrativas da comunicação para gerar uma melhoria na educação e nos processos de retenção de conteúdos em ambientes virtuais, além de um aumento no envolvimento e na interação entre educadores e alunos.

ENSINO NO AMBIENTE VIRTUAL: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E ALUNOS

Com o objetivo de apoiar o entendimento das oportunidades e dos principais desafios da ensino-aprendizagem no ambiente remoto, realizou-se um levantamento *on-line* de dados primários sobre o tema em questão, no período de 25 de novembro a 10 de dezembro de 2021, por meio de aplicação de formulário via Google Forms, no qual educadores do ensino universitário (nível pós-graduação) de algumas instituições de ensino em São Paulo (capital) foram convidados a responder a uma enquete estruturada com perguntas abertas e fechadas.

O levantamento foi conduzido de forma anônima, ou seja, sem identificação individualizada, tendo o compromisso firmado de que as informações fornecidas serão exclusivamente utilizadas para a finalidade acadêmica, com os dados tratados de forma anônima e descartados ao final de cinco anos e sem qualquer compartilhamento com terceiros ao longo do processo.

Dos 41 respondentes da enquete, 90% são educadores em nível de pós-graduação de cursos do tipo *Master of Business Administration* (MBA) e pós-graduação *lato sensu*, 5% do tipo mestrado e 5% do tipo graduação. Destes, 78% declararam que, originalmente, antes da pandemia, os cursos que ministravam eram em formato presencial, 12% já ministravam em formato educação a distância (EaD).

Pelas respostas, pôde-se notar que, no contexto em que vivemos, a maioria dos educadores acredita que os melhores modelos para ministrar suas aulas sejam aqueles que ainda contam com as tecnologias e possibilidades remotas em ambientes virtuais. Quando questionados, 56,1% dos educadores mencionaram o modelo híbrido com algumas aulas presenciais e outras em ambiente virtual ou gravadas, 24,4% optaram pelo modelo remoto com aulas ao vivo no ambiente virtual e 19,5% afirmaram preferir o modelo presencial, com todas as aulas em ambiente físico.

Entre as possibilidades que mais agradam aos educadores no modelo do ensino remoto ao vivo ou gravado, a opção mais votada (70%) foi a possibilidade de interagir e se conectar com alunos de diferentes localidades por meio das plataformas digitais. Com 63,4% das respostas, o fato de não precisar se deslocar fisicamente até a sala de aula foi a segunda opção mais votada. Quanto à terceira opção mais selecionada, com 46% das respostas, os professores reconhecem ter maior qualidade de vida e mais tempo com a família.

Ainda que haja diferentes opiniões, já que existem as individualidades, personalidades, crenças e percepções únicas de cada professor sobre a pandemia e sobre sua experiência no ambiente remoto, quando se analisam as respostas abertas sobre suas preferências, pode-se perceber que os profissionais, em sua maioria, nunca tinham ministrado aulas no ambiente virtual antes da pandemia e, portanto, foram obrigados a se adaptar e aprender diferentes tecnologias para que pudessem realizar o trabalho deles.

Apesar disso, nota-se que houve grande aceitação, fácil adaptação e a percepção deles de que esse é um modelo que veio para ficar, principalmente para aulas e disciplinas de curta duração ou para algumas aulas de longa duração no formato híbrido, trazendo teorias e conceitos no ambiente virtual, e, talvez, a possibilidade de exercícios e interações no ambiente presencial. As respostas apresentam um entendimento de que o contexto digital pode trazer possibilidades de inovação, interações diferenciadas, economia de tempo e probabilidade de mais ações sustentáveis que prezem a liberdade e a melhor qualidade de vida do indivíduo.

Ao mesmo tempo que a maioria demonstrou ser favorável ao ambiente híbrido e digital, há também o entendimento sobre alguns desafios desses formatos. Pelas respostas, em primeiro lugar, o que mais impacta o professor em sala de aula virtual, entre as múltiplas escolhas disponíveis, é o fato de os alunos ficarem com a câmera fechada (65% das respostas). Em segundo lugar, sentem a falta de interação dos alunos, com 48,8% e, em terceiro, falam sobre um desafio deles próprios na busca por metodologias diferentes para conseguir uma melhor interação com seus alunos, com 46,3% das respostas.

A questão da câmera fechada como desafio ganha nuances complementares quando questionados, por exemplo, a respeito das ferramentas mais interativas no ambiente *on-line*. A câmera é justamente uma das mais citadas (com 58,5%), perdendo somente para as salas *on-line*, divididas para atividades em grupo, as quais ficaram em primeiro lugar entre as ferramentas mais votadas, com 65,9% da preferência. Sobre as demais ferramentas, tiveram destaque o uso do *chat* (39%), *Mentimeter* (31,3%) e enquetes (29,3%). Complementar a essa visão, sobre as percepções quanto à adesão dos alunos às câmeras abertas, as opiniões se mostraram bastante divididas: 46,3% afirmaram que os alunos às vezes ligam a câmera, 29,3% mencionaram que os discentes quase sempre ligam a câmera e 24,4% apontaram que os estudantes ligam a câmera somente quando isso é solicitado.

Ao avaliarem se o fato de a câmera estar desligada em alguma circunstância prejudicou a aprendizagem de seus alunos de alguma forma, os educadores se mostraram novamente bastante divididos em suas percepções: 31,7% responderam que sim, 29,3% não souberam avaliar, 24,4% afirmaram que talvez e somente 14,6% disseram que não prejudicou. Já quando questionados sobre o fato de a câmera estar desligada em alguma circunstância prejudicou de alguma forma a interação deles com os alunos, houve a percepção preponderante, com 63,4% de respostas afirmativas. Nas demais respostas, 22% escolheram a resposta "talvez" e 12% responderam que não prejudicou.

Com essas respostas, entendemos que um dos maiores desafios do educador no ambiente remoto é quando os seus alunos não ligam as próprias câmeras. Isso pode ser entendido também mais profundamente quando se analisam seus comentários espontâneos sobre a pergunta da enquete que trouxe o questionamento a eles se a câmera fechada prejudicava de alguma forma a sua interação com os seus alunos. Entre as respostas e comentários mais

frequentes, destacam-se as seguintes percepções: a falta do contato visual entre educador e aluno, e a consequente dificuldade de interpretar reações e emoções do aluno e seu nível de compreensão; a sensação de perda de conexão com o aluno, assim como a sensação da ausência dele; o entendimento de certa perda sobre as possibilidades de interação e troca entre educador e aluno, e a existência de um sentimento de cansaço e frustração pela sensação de se estar falando sozinho ou com uma tela preta.

Além disso, a questão da câmera permaneceu relevante quando perguntamos, em formato aberto, aos educadores sobre comportamentos/attitudes dos alunos que tiveram impacto positivo ou negativo na dinâmica da aula ou em sua condução. Como comportamento negativo, não abrir a câmera aparece como o comportamento negativo mais frequente, além de outras posturas nomeadas como distanciamento, desinteresse, indiferença e silêncio. Como comportamentos positivos, a questão da câmera também aparece e, aqui, quando aberta, é avaliada como comportamento positivo do aluno. Outra postura valorizada pelos educadores é a participação dialógica e genuína dos alunos.

A partir da constatação de que a câmera fechada é percebida pelo educador como um desafio central, entende-se que é preciso também compreender por quais motivos os alunos deixam as câmeras fechadas. Uma pesquisa realizada com um grupo de 276 alunos de graduação/especialização em Biologia Investigativa na Cornell University, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, traz algumas dessas possibilidades.

Nesse estudo, os alunos receberam uma pesquisa de final de semestre destinada a coletar *feedback* sobre o ensino, o desenho do curso e as experiências deles dentro do curso (CASTELLI; SARVARY, 2021). A pesquisa foi administrada com a ferramenta de pesquisa *on-line* Qualtrics e aplicada aos alunos durante a última sessão/aula síncrona do semestre. A pesquisa era anônima e voluntária, e não foi concedido crédito aos alunos por responderem à pesquisa. A questão principal da pesquisa foi: "Se você alguma vez deixou a câmera desligada durante as reuniões do laboratório Zoom ao vivo, por que fez isso?". Nessa questão, os alunos poderiam, se quisessem, marcar todas as opções disponíveis.

Como principais resultados da pesquisa, é possível destacar que 41% dos estudantes relataram "preocupação com a aparência" como motivo principal para não ligarem a câmera. Entre os motivos mais citados para não ligarem a câmera, temos também "a preocupação com pessoas/ambiente físico sendo vistos atrás de mim" (43%) e "conexão de internet fraca/câmera não funcionando" (24%). Sobre manter a câmera ligada, 29% mencionaram o receio de distrair os colegas e o instrutor. Os alunos também afirmaram que mantinham a câmera desligada porque não queriam que os colegas e o instrutor percebessem que não estavam atentos à aula (8%), afastavam-se do computador (7%) e faziam outras coisas no computador (7%).

De todas as justificativas apresentadas pelos alunos para não ligarem a câmera, a pesquisa destacou a preocupação com a aparência. Sobre essa questão, Carolyn Wolf (2020)

menciona que há uma "fadiga do Zoom", expressão usada para descrever o cansaço, a ansiedade ou a preocupação resultante do uso excessivo das plataformas virtuais. Além disso, Karelia Vásquez (2021) traz a discussão sobre uma nova síndrome, a dismorfia do Zoom:

No final do verão de 2020, Shadi Kourosh, dermatologista da Faculdade de Medicina de Harvard, reabriu seu consultório e ficou surpresa que, quando as prioridades de saúde deveriam ser diferentes, seus pacientes estivessem tão insatisfeitos com a aparência a ponto de estarem dispostos a entrar em uma sala de cirurgia em plena pandemia. Dedicados ao escrutínio contínuo de seu próprio rosto, tinham descoberto maçãs do rosto caídas, pescoços desabados, papadas inesperadas, narizes desproporcionais. Rostos cansados e com uma cor nada boa. As queixas se concentravam nos mesmos ângulos e centímetros, e os pacientes pediam tratamentos muito específicos: preencher, iluminar, apagar. Ela consultou seus colegas e a experiência era semelhante. Mais de 50% relataram um aumento das consultas cosméticas em meio à crise sanitária. Perguntaram aos seus pacientes o que os tinha motivado a procurá-los e 86% responderam que foram as videoconferências. Kourosh e sua equipe, depois de entrevistar 7.000 pessoas, descreveram uma nova síndrome: a dismorfia do Zoom.

Assim, a partir desses estudos e conceitos, temos uma base para compreender possíveis razões que levam os alunos a não abrir as suas câmeras durante as aulas remotas, o que pode dificultar a interação, aspecto relatado pelos professores em nossa pesquisa. Diante dessas questões, a proposta apresentada a seguir é refletir sobre uma educação mais afetiva que seja capaz, por meio de novas narrativas de comunicação, proporcionar melhorias no processo de aprendizado e na interação aluno-professor.

O LUGAR DO AFETO NA EDUCAÇÃO

Afetar significa transformar, provocar uma modificação, mexer com os sentidos e com os sentimentos (MARCONDES FILHO, 2008). O afeto é capaz de promover uma mudança no ser, que o leva a sentir e a pensar de maneira diferente daquela anterior ao fato de ter sido afetado. Baruch Espinosa (1979), o filósofo dos afetos, esclarece essa compreensão ao afirmar que, quando um corpo é afetado, esse afeto pode aumentar ou diminuir a sua potência de agir, estimulando-o ou refreando-o.

Se os afetos produzem alegria, a potência de agir é aumentada; caso contrário, se são causa de tristeza, ela diminui. O afeto, portanto, quando de fato ocorre, leva a pessoa a uma ação, positiva ou negativa, motivadora ou desmotivadora.

Para Johnmarshall Reeve (2011, p. 192), as emoções são motivadoras: "as emoções positivas refletem o envolvimento e a satisfação de nossos estados motivacionais, enquanto as

emoções negativas refletem o abandono [...] de nossas motivações". Isso significa que, quanto mais positivos os afetos, mais eles instigam a vontade do indivíduo de agir e de fazer acontecer.

Nessa mesma linha de raciocínio, José Delgado (1971, p. 17) menciona que as emoções possuem como principal característica o que ele chama de "qualidade perturbadora", que desorganiza o comportamento dos indivíduos, para boas ou más ações. As emoções perturbam, pois, após ser afetado, o indivíduo já não é mais o mesmo e sente a necessidade de agir ante essa transformação. É, portanto, uma mudança no sentir que impacta o agir, já que o afeto leva a pessoa a ter diferentes atitudes e comportamentos – leva-a para uma ação, movida pelo seu novo sentir.

Se o papel principal da educação é gerar uma transformação pelos novos conhecimentos, fica evidente que ela só pode acontecer, de fato, no âmbito dos afetos. Afetos estão ligados aos sentidos, e é importante mencionar que estes só são formados por meio dos relacionamentos e das experiências. Conforme defende Andresa Cardoso (2020), a aprendizagem por meio da experiência é baseada na proposição de experiências relacionadas ao conteúdo, mas que conectem o aluno com o sentir.

Transformar as aulas em experiências diz respeito mais às experiências simbólicas do que às corporais – aquelas dos cinco sentidos. Por isso, mesmo que a câmera esteja desligada em ambientes virtuais e haja o prejuízo de alguns recursos de sentidos e experiências corporais, ainda assim é possível trabalhar simbolicamente a afetividade em ambientes virtuais por meio de boas experiências e bons relacionamentos.

Para David Le Breton (2016), não é tanto o corpo que se interpõe entre o homem e o mundo, mas, mais relevante ainda, é o universo simbólico que circula entre os corpos e as realidades, os quais se afetam e se modificam o tempo todo. Se o corpo e os sentidos são os mediadores de nossa relação com o mundo, eles não o são senão por meio do simbólico que os abarca, pelas narrativas que os atravessam e os afetam. E são essas narrativas e a forma de serem contadas que geram sensações, sentimentos, emoções, percepções, atitudes e transformações. O homem não é um organismo apenas biológico, mas uma criatura do sentido, que se deixa afetar.

Assim, vínculos, laços de confiança e motivações em salas de aula, independentemente do ambiente (presencial ou digital), são tecidos com o fio da sensibilidade/afetividade dadas pelas experiências e pelos relacionamentos entre educadores e alunos. Cabe tanto ao professor quanto ao aluno, em troca mútua de narrativas e de afetos, a tentativa das boas experiências, respeitando e lembrando que as respostas emocionais dependem também, e até mais, das características únicas de professores e alunos – cada pessoa afeta e se deixa afetar por suas exclusivas experiências de vida.

Por isso, com base nas respostas dos professores trazidas pela enquête, é possível observar diferentes visões e afetos que ora se demonstram positivos, ora se demonstram negativos,

fundamentados nas suas individualidades e diversas e exclusivas experiências no ambiente remoto. Quando positivos, demonstram a dilatação da empatia e a tentativa de sentir e compreender os alunos no contexto da pandemia. Há uma avaliação dos fatos rotineiros sobre os medos trazidos pela doença e pelas incertezas, assim como sobre os excessos de telas e de informações de um mundo extremamente digitalizado que gera a exaustão e, por vezes, o déficit de atenção. Há mais cuidado e mais atenção sobre as ocorrências em sala de aula, fazendo um apanhado das atitudes de seus alunos, elaborando novas metodologias para afetá-los positivamente nesse processo.

Além disso, são percebidas mentalizações de conduta honesta sobre si mesmos e seus sentimentos, descobrindo as causas profundas de suas próprias decisões e impulsos, que os motivam ou o desmotivam para ministrar suas aulas e, assim, poder potencializar ou mudar suas experiências e relacionamentos. A afetividade positiva promove sentimentos que motivam no educador a coragem, a segurança, o autoamor, a serenidade, a alegria e a paz, por exemplo, e levam a atitudes de tolerância, perdão, solidariedade, compaixão e compreensão dos seus alunos.

Quando negativos, podem ser percebidas questões de conflitos internos e frustrações. São identificados subjetivos traumas e carências, culpas e ódios que geram, por exemplo, insegurança e ansiedade. Esses afetos negativos determinam desmotivações, inibições nas suas relações com os alunos, falta de sossego ou inquietude, que, se não forem observados e cuidados, poderão levar a atitudes negativas de vingança e injustiça nas condutas com seus alunos e nas suas avaliações, porque estarão envolvidos de emoções negativas como raiva, frustração, medo, tristeza, que podem resultar em atitudes como repressão, incompreensão, culpa e intolerâncias em sala de aula.

Ao terem essa visão sobre os afetos no ambiente educacional, os professores podem compreender melhor a si mesmos e os processos cognitivos e afetivos de seus alunos, em suas individualidades, bem como os sentimentos gerados nessa inter-relação para que possam poder criar melhores estratégias para as suas aulas e, assim, maiores transformações e desenvolvimento dos seus alunos durante as trocas de conhecimentos, baseados em afetos e sentimentos positivos e motivadores, para poder gerar uma vontade de agir ligada à aproximação e não ao afastamento dos seus alunos.

A afetividade é, portanto, algo inerente à atividade educacional. Daniela Donadon e Sérgio Leite (2009) explicitam essa correlação entre afetividade e atividade educacional tendo como base os trabalhos de Henri Wallon (1979) e Lev Vygotsky (1998), nos quais os estudiosos avaliam que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito.

Nesse mesmo estudo, Donadon e Leite (2009) referenciam cinco decisões do professor que "certamente resultam em implicações marcadamente afetivas no sentido positivo, determinando a futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento":

- 1) *Para onde ir*: a escolha dos objetivos de ensino.
- 2) *De onde partir*: o aluno como referência.
- 3) *Como caminhar*: a organização dos conteúdos.
- 4) *Como ensinar*: a escolha dos procedimentos e das atividades de ensino.
- 5) *Como avaliar*: uma decisão contra o aluno ou a favor dele?

À luz de uma compreensão melhor de si mesmo, educando a si mesmo, e de um entendimento maior dos processos cognitivos e afetivos gerados nessa inter-relação aluno e educador, o professor tem condições de planejar essas cinco decisões, a partir de uma perspectiva de maior autoconsciência, autoconhecimento e consciência em relação ao impacto que gera em seus alunos e vice-versa, e, a partir disso, desenvolver e propor suas práticas pedagógicas para cada um dos passos já mencionados, tendo como foco não apenas o fortalecimento do vínculo com os alunos, mas também abertura a essa aprendizagem que se dá mutuamente. Afinal, de acordo com Paulo Freire (2004, p. 68), "o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos", construindo estratégias de comunicação afetiva para potencializar os resultados da aprendizagem nessa inter-relação, bem como as experiências em sala de aula no ensino remoto.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO AFETIVA NO ENSINO REMOTO

Entre os principais elementos que podem prejudicar ou potencializar a relação educador-aluno no contexto das aulas remotas, são possíveis estratégias de comunicação afetiva para o enfrentamento dos afetos negativos que geram conseqüentes desmotivações, assim como também são possíveis comunicações e ações afirmativas sobre os afetos positivos que possam potencializar a motivação no ensino-aprendizagem.

Como incentivar o uso da câmera aberta

Com base no que foi abordado em relação ao uso da câmera aberta em ambientes virtuais de ensino, Frank Castelli e Mark Sarvary (2021) apresentam algumas recomendações que estimulam o uso da câmera aberta por meio de comunicações afetivas, as quais podem ser avaliadas e aplicadas em diversos cenários de ensino-aprendizagem.

Uma das ideias seria comunicar aos alunos as razões pelas quais o uso da câmera é incentivado e explicar os benefícios práticos, já que essa transparência pode gerar a adesão deles. Na mesma linha, deve-se abordar o uso da câmera ligada como uma boa prática. Para tanto,

é imprescindível explicitar que o ato de ligar as câmeras é valorizado pelo educador e pelos colegas estudantes, pois isso revela suas vulnerabilidades e seus sentimentos sobre a perda de retornos visuais, a sensação de estar falando sozinho e sua frustração em não saber se está sendo compreendido, caso eles não interajam por meio desse recurso.

Outra sugestão seria também oferecer métodos alternativos de participação e construção de um ambiente inclusivo, como realizar o *check-in* com os alunos, pedir-lhes que liguem, pelo menos brevemente, as câmeras e fazer perguntas curtas e divertidas.

É possível também criar um momento de diálogo individualizado com os alunos que regularmente não ligam suas câmeras, colocando que foi observado que a câmera deles permanece desligada e perguntar se há algo que possa ser feito para ajudá-los a se sentir mais confortáveis em ligá-la. Se a resposta dos alunos for a preocupação com as pessoas e o ambiente físico vistos atrás de si, é possível sugerir que encontrem, se possível, uma área privada durante o período da aula, utilizem um fundo virtual no *software* de videoconferência ou ainda se sentem com as costas contra a parede.

Se a resposta do aluno for sobre a fadiga, a distração e/ou o desconforto em ficar olhando a sua própria imagem o tempo todo, é possível sugerir que ele verifique se o *software* de videoconferência usado tem opção para esconder a imagem para si próprio, mas aparecendo para o restante dos participantes e para o educador. Para essa questão, relembramos os estudos de Shadi Kourosh sobre a dismorfia do Zoom e seus impactos na autoestima dos envolvidos (VÁSQUEZ, 2021), nos quais defende que oito meses de uso indiscriminado de câmeras frontais distorceram a imagem que temos de nós mesmos, pois "A maioria das pessoas não está ciente de que as câmeras frontais podem deformar os traços como um espelho distorcedor de parque de diversões". Criar meios pedagógicos e educativos para conscientizar os educadores e alunos sobre a existência da dismorfia pode ser uma estratégia a ser adotada com os discentes que responderem que se sentem desconfortáveis com a própria imagem nas plataformas de ensino remoto.

Além disso, para ajudar a manter a atenção, é recomendável dar intervalos aos alunos, especialmente com aulas mais longas. Os alunos podem usar esse tempo para ir ao banheiro, comer algo, relaxar, conversar com os familiares. É uma medida que também contribui para diminuir a probabilidade de que o aluno desligue o vídeo e faça uma pausa informal durante a aula. Além disso, quando os alunos voltam do intervalo, é potencialmente um bom momento para incentivar que as câmeras sejam ligadas novamente.

Outra questão trazida por Castelli e Sarvary (2021) é a realização de pesquisas/enquetes com os alunos ao longo do período de aulas de modo a coletar dados e percepções que possam aprimorar a dinâmica das aulas no formato remoto e melhorar a experiência com o uso da câmera aberta.

Mesmo com todas essas dicas de estratégias, caso os alunos continuem com as câmeras desligadas, é importante o educador compreender as vulnerabilidades que essas ações

podem despertar em cada um deles e não obrigá-los a manter as câmeras abertas. Nesse contexto, o educador deve encontrar outras formas de interação.

Como aprimorar os métodos de interação e atenção

Na enquete realizada como parte da coleta de elementos para este artigo, os educadores foram questionados de forma aberta sobre quais recursos/atividades oferecidos por eles tornaram a experiência mais afetiva e efetiva com os alunos. Como resultado disso, os educadores citaram de forma representativa: discussões em sala/plenárias, troca de experiências entre os colegas, uso de enquetes como as proporcionadas pelo aplicativo Mentimeter, atividades em salas paralelas, perguntas provocativas, dinâmicas e atividades lúdicas, *check-in*, de modo a abrir um espaço de escuta para que os alunos falem como estão se sentindo, e discussões abertas sobre estudos de caso e vídeos.

Corroborando as menções espontâneas já citadas, também tivemos na enquete perguntas específicas sobre as ferramentas mais utilizadas por eles, em que a utilização de salas *on-line* para atividades em grupo ficou em primeiro lugar (65,9%) e a câmera apareceu em segundo (58,5%). Outros destaques foram *chat* (39%), aplicativo Mentimeter (31,3%) e enquetes (29,3%).

Sobre as salas *on-line*, a experiência pareceu ser bastante positiva para os participantes: 63% afirmaram que a maioria dos alunos sempre participa, 10% mencionaram que grande parte dos alunos quase sempre participa, 12% perceberam que uma parte dos alunos sai da sala na hora dessa atividade e 15% não souberam opinar.

Quando questionados, em formato aberto, sobre como a pandemia impactou a experiência de ensino-aprendizagem em ambiente remoto, os educadores que responderam à enquete, em sua maioria, mencionaram que a experiência foi de muita aprendizagem, pois puderam se reinventar e inovar com novos formatos, práticas, métodos e habilidades. Quanto aos aspectos negativos, citados com menor expressão, destacaram-se: a adesão abrupta e forçada ao modelo, o cansaço e estresse gerados na fase de adaptação, e a baixa participação dos alunos. Houve inclusive uma menção pontual ao fato de que usar videoconferência o dia todo no trabalho também para fins de estudo pode ser algo muito cansativo para os alunos.

Sobre a baixa participação dos alunos que alguns educadores trouxeram na enquete, é possível interpretar que pode existir uma relação entre essa percepção e um resultado identificado no estudo realizado sobre a *Zoom Exhaustion & Fatigue Scale* – Escala ZEF (QUEIROZ *et al.*, 2021) pela Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, pela Universidade de Gothenburg, na Suécia, e pela Fundação Getúlio Vargas, no Brasil. De acordo com o estudo, os participantes que usam videoconferência principalmente para estudo relataram níveis mais elevados de fadiga do que aqueles que a utilizam sobretudo para o trabalho. Segundo Queiroz *et al.* (2021):

Esses achados são importantes principalmente para guiar as decisões em relação ao ensino remoto, em termos de número, duração e intervalo entre as sessões de videoconferência utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Reflexões acerca da utilização da videoconferência e mais pesquisas que avaliem seus impactos em diversos contextos são importantes considerando o aumento na sua utilização nos últimos anos.

Outro aspecto que pode potencializar a participação dos alunos nas aulas remotas é a criação de um ambiente seguro para que isso aconteça. De acordo com Adrian Segar (2015 *apud* DEAN, 2021, p. 167, tradução nossa):

Você tem a liberdade de falar sobre a maneira como vê as coisas, em vez da maneira como os outros desejam que você veja. Você tem a liberdade de perguntar sobre qualquer coisa intrigante. Você tem a liberdade de falar sobre o que está acontecendo para você, especialmente suas próprias reações. Você tem a liberdade de dizer que realmente não sente que tem uma ou mais das três anteriores liberdades.

Os estudos de Amy Edmondson (2012) sobre segurança psicológica corroboram esse argumento na medida em que a autora defende que, em contextos da área de educação, na sala de aula, a segurança psicológica pode ser mais valiosa.

Pensando no aprimoramento dos métodos de atenção e interação, podemos considerar que a segurança do ambiente pode fortalecer a troca dialógica legítima. Em linha com os educadores que responderam à enquete, as ferramentas interativas parecem contribuir para um ambiente de interação, e, especificamente sobre as salas *on-line* para atividades em grupo, o relato é de que o recurso se mostra relativamente positivo e que os resultados talvez possam sugerir uma atenção dos educadores em relação ao manejo do recurso, a fim de verificar sua aderência, calibrar sua frequência e planejar sua manutenção em formato relevante e interativo. E, finalmente, para apoiar atenção e foco dos alunos, a duração e os intervalos das aulas em ambiente remoto podem ser um fator crítico, tendo como contexto a fadiga que o ambiente pode gerar.

Como trabalhar com *storytelling* e *stories*

Pensando o lugar simbólico, sobretudo que o afeto permeia, a partir do desenho e das características das atividades propostas pelos professores, criar narrativas de comunicação, tendo o aluno como referência ao longo do processo pedagógico, pode ser uma estratégia capaz de favorecer o ensino-aprendizagem, bem como o envolvimento, a interação e a relação educador-aluno, mesmo no ambiente virtual e com o desafio de câmeras desligadas.

Novas narrativas da comunicação, para Nassar e Ribeiro (2012, p. 5), são adequadas aos novos cenários, ou seja, mais "afetivas, qualitativas, envolventes e fixadoras de memórias, com abordagens mais relacionais, significativas e transcendententes". Para os autores, "comunicar não significa informar, constitui interagir, favorecer a troca de mensagens com base em sentimentos e experiências de vida – algo próximo, íntimo, humano – narrativas capazes de afetar positivamente e serem, de fato, envolventes e efetivas".

Novas narrativas na educação dizem respeito a novas formas de se passar o conteúdo das aulas aos estudantes. Não se trata mais de apresentar apenas *slides* com várias informações, dados e técnicas, que os alunos apenas anotam sem muito entendimento da aplicação em suas realidades. Trata-se, sim, de substituir essa maneira de dar aulas por conteúdos com mais sentidos e significados, explicados de maneira criativa, com humor, com a utilização de metáforas e contação de histórias que contextualizam e geram identificações e emoções positivas. A ideia principal das novas narrativas da comunicação na educação é falar menos e contar mais; afinal, histórias têm o poder de divertir, prender a atenção, ensinar, motivar, inspirar e, conseqüentemente, despertar afetos e transformações.

Pode-se, por exemplo, falar em *storytelling* e *stories*, ou seja, narrativas e histórias, como proposto pelo professor Christopher Dean (2021). Para ele, o *storytelling* e o uso de *stories* são ótimos métodos que, ao serem aplicados, modificam a sua maneira de dar aulas em ambiente remoto.

Sobre o uso de histórias (*stories*), ele menciona pequenas anedotas, contos e metáforas que podem ser incluídos durante as explicações. Já a narrativa (*storytelling*) diz respeito à construção dos conteúdos a serem ministrados e organizados de acordo com uma estrutura narrativa: situação (demonstrando o contexto), complicação (o que poderá acontecer nesse contexto se nada for mudado) e resolução (como superar desafios para um "final feliz"), conduzindo os alunos em uma jornada, na qual eles podem vivenciar os problemas indiretamente e pensar possíveis soluções juntos.

Os *slides* podem trazer mais imagens que textos longos, convidando os estudantes a participar das histórias nos níveis imaginativo e emocional, além de lógico, pois precisam atuar como "tradutores" das imagens, participando ativamente e não meramente recebendo conteúdos de forma passiva.

Outra estratégia trazida pelo professor Dean (2021) diz respeito a, além de contar histórias, fazer os próprios alunos escreverem ou narrarem as suas histórias, as suas experiências, as suas vulnerabilidades, as suas micronarrativas. Quando há esse exercício, "os alunos têm muito mais probabilidade de reter as informações, compartilhá-las com outras pessoas e encontrar usos para as lições dessas histórias" (DEAN, 2021, p. 168, tradução nossa).

A narração de histórias, portanto, como uma nova maneira de se comunicar e transmitir os conteúdos das aulas, é capaz de criar fortes vínculos emocionais entre professores e alu-

nos, inclusive no ambiente digital, em que existem certas barreiras causadas pelo distanciamento e pelas câmeras desligadas.

Desenvolver habilidades socioemocionais

Além da habilidade de adotar novas narrativas de comunicação, podemos observar que o educador passa a ter a necessidade de outras habilidades desenvolvidas para o enfrentamento da complexidade que envolve o ensino em ambiente remoto.

De acordo com Paula Ferreira Tomaz da Silva, Aline Antunes Ribeiro Batista e Leonardo Monteiro Trotta (2020, p. 82), a pandemia trouxe aos educadores a necessidade de buscar outra forma de ensinar, planejar-se e lidar com as plataformas tecnológicas, além da necessidade de aprimorar as habilidades socioemocionais a fim de apoiar e viabilizar a educação:

Dentre elas, estão a capacidade de mediar conflitos, autoconhecimento, colaboração, empatia e solução de problemas. Tais considerações sobre as competências socioemocionais contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são imprescindíveis na vida dos educadores que precisaram lidar com diversas situações em meio à crise do coronavírus que perpassou o aspecto pedagógico.

Ainda que as competências gerais da educação básica apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se dirijam à educação infantil e aos ensinos fundamental e médio, reconhecemos o seu valor para este estudo partindo da evidência de que, ao definir essas competências, a BNCC também se mostra alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2017, p. 8), o que reforça a nossa interpretação quanto à aplicabilidade de tais competências gerais e, portanto, também básicas e aplicáveis aos professores do ensino de pós-graduação.

Refletindo sobre algumas dessas habilidades socioemocionais e sua aplicação no ambiente ensino-aprendizagem, quando falamos em autoconhecimento, a BNCC define como sua oitava competência geral a habilidade de "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (BRASIL, 2017, p. 9).

Ao resgatar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a BNCC fala em se fazer respeitar e promover "o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza" (BRASIL, 2017, p. 9).

Complementarmente, sobre mediação de conflitos, de acordo com Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis (2015), temos na disciplina restaurativa uma perspectiva que compreende conflito como oportunidade para fortalecer relacionamentos positivos no ambiente de ensino-

-aprendizagem, no qual é possível lidar com o dano a fim de atender aqueles que foram prejudicados e, ao mesmo tempo, estimular a tomada de responsabilidade por aqueles que causaram o conflito.

De maneira mais abrangente e ampla, podemos reforçar que a comunicação não violenta se baseia em "habilidades de linguagem e comunicação [...] nos [ajudam] a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros [...] com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática" (ROSENBERG, 2006, p. 21-22). Ou seja, trata-se de uma competência bastante ampla que abarca as habilidades de escuta e empatia. Dessa forma, também se mostra relevante para o educador considerando os desafios vivenciados no período pandêmico e na modalidade do ensino remoto.

Em relação à colaboração, o educador percebe que, em vez de discursos centralizadores do conhecimento e puramente técnicos e conceituais, pode-se prezar a coparticipação de seus alunos, entendendo suas necessidades, suas experiências, suas emoções e suas micro-narrativas, dentro desse novo contexto, para se pensar também em novas formas de aprendizagem.

Na medida em que os profissionais da educação encontram uma maneira de como trabalhar com as individualidades, pautadas numa relação de respeito e confiança, a partir dessas habilidades socioemocionais e da compreensão dos diferentes perfis e das necessidades de cada aluno, é possível entender as diversas capacidades cognitivas e emocionais particulares no ambiente virtual, e, assim, lidar assertivamente com os principais desafios e aproveitar as oportunidades.

Além disso, trazemos também como possível nova habilidade do educador, num cenário tão desafiador, com tantos ofensores, repensar o aprendizado como processo pedagógico e observá-lo. É preciso passar a planejá-lo como uma experiência transformadora, de modo que o conteúdo abordado seja tão significativo a ponto de gerar uma mudança de comportamento imediato ou em curto prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender de que maneira os impactos, os desafios e as oportunidades do ensino em ambiente remoto foram vivenciados no contexto do ensino-aprendizagem durante os anos da pandemia, bem como compreender como novas narrativas da comunicação, baseadas na afetividade, podem trazer uma melhoria na educação e interação entre professores e alunos.

A partir da análise das percepções e experiências dos professores, foi possível compreender que os profissionais, em sua maioria, nunca haviam ministrado aulas no ambiente virtual antes da pandemia e, portanto, foram obrigados a, repentinamente, adaptar-se e aprender

diferentes tecnologias. Nota-se que houve grande aceitação, fácil adaptação e a percepção deles de que esse é um modelo que veio para ficar, gerador de inovação, interações diferenciadas, economia de tempo e probabilidades de mais ações sustentáveis que prezem a liberdade e a melhor qualidade de vida do indivíduo.

Ao mesmo tempo que a maioria demonstrou ser favorável aos ambientes híbrido e digital, houve o entendimento sobre alguns impactos desses formatos e a constatação de que o fato de os alunos não abrirem suas câmeras é algo percebido pelo educador como um desafio central e que tem como possível contexto a preocupação dos discentes com sua aparência ao participarem das plataformas de ensino remoto, comportamento que pode dificultar a interação, aspecto relatado pelos professores em nossa pesquisa.

A partir disso, refletimos a respeito de estratégias de atenção e interação para uma educação mais afetiva, como é o caso das novas narrativas de comunicação que podem promover melhorias no processo de aprendizado e na interação, uma vez que possibilitam a criação de fortes vínculos emocionais entre professores e alunos, inclusive no ambiente digital, bem como a importância das novas habilidades sociemocionais para o educador, tais como empatia, gestão de conflitos e escuta que podem favorecer essas estratégias e contribuir para a implementação delas e para uma experiência de aprendizagem mais significativa.

Ainda que os cenários possam variar em instituição, cultura local e dados sociais, econômicos e demográficos, acreditamos que as contribuições deste estudo possam ser relevantes para outros educadores, realidades e modelos de ensino (seja na manutenção do ensino remoto ou em sua migração para um modelo híbrido). Seja qual for o contexto, lançar mão de estratégias que impulsionem maior afeto no ensino-aprendizagem será essencial para maior estreitamento de vínculo entre professores e alunos, no qual possam despertar afetos e transformações em si, mutuamente e em seu entorno.

Affective communication in the virtual environment: making learning effective through new narratives and new sociemotional skills of educators

Abstract: The remote learning environment can increasingly raise issues such as video conference fatigue, self-image distortions, superficial, ephemeral or artificially mediated experiences. At the same time, it can bring possibilities for innovation, differentiated interactions, time savings and a better quality of life for those involved. In order to understand the main challenges and the best opportunities regarding remote teaching, we intend to analyze the opinion of 41 teachers, based on a webpoll focused on their experiences in remote classes during the pandemic years, bringing reflections on perceptions and feelings that affect them positively and negatively and that impact learning experience. From this analysis, the idea is to understand how education professionals can become active transformation agents for a society that values the development of knowledge, including in virtual

environments, by understanding how new communication narratives, based on affectiveness, can bring an improvement in education and content retention processes in virtual environments, in addition to an increase in involvement and interaction between teachers and students.

Keywords: Affective education. Affective communication. New narratives. Socio-emotional skills. Distance education.

REFERÊNCIAS

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. *Circle forward: building a restorative school community*. [S. l.]: Living Justice Press, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. Informações. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/coronavirus/acoes-em-andamento>. Acesso em: 7 dez. 2021.

CARDOSO, A. *Design de experiências de aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

CASTELLI, F. R.; SARVARY, M. A. Why students do not turn on their video cameras during on-line classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*, v. 11, n. 8, p. 3565-3576, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ece3.7123>. Acesso em: 7 dez. 2021.

DEAN, C. How to transform students with Zoom fatigue into engaged participants. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 14, n. 1, p. 165-177, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/wtroch637ffdzbq2a3q766k6cu/access/wayback/http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/download/5473/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DELGADO, J. M. R. *Emoções*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

DONADON, D.; LEITE, S. A. da S. Educação de jovens e adultos: as dimensões afetivas na mediação pedagógica. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_984.pdf. Acesso em: 7 dez. 2021.

EDMONDSON, A. *Teaming: how organizations learn, innovate and compete in the knowledge economy*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

- ESPINOSA, B. Pensamentos metafísicos. In: CHAÚÍ, M. (org.). *Espinosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 1-40. (Os pensadores).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LE BRETON, D. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MARCONDES FILHO, C. *Princípio da razão durante: por uma teoria do acontecimento em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2008.
- NASSAR, P.; RIBEIRO, E. P. Velhas e novas narrativas. *Revista Estética*, v. 8, p. 1-9, 2012. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002446300.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- QUEIROZ, A. C. M. et al. Tradução, validação e aplicação da Escala ZEF (ZEF Scale) para avaliação da Fadiga Zoom na população brasileira. *Social Science Research Network*, 20 maio 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3844219. Acesso em: 10 dez. 2021.
- REEVE, J. *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ROSENBERG, M. B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.
- SILVA, P. F. T. da; BATISTA, A. A. R.; TROTTA, L. M. Impactos na saúde socioemocional dos educadores durante a pandemia de Covid-19. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, v. 5, n. esp., p. 80-82, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/134>. Acesso em: 11 dez. 2021.
- VÁSQUEZ, K. Ver muito o rosto pelo Zoom causa dismorfia. *El País*, 31 out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-10-30/ver-muito-o-rosto-pelo-zoom-causa-dismorfia.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- VYGOTSKY, L. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- WOLF, C. R. Virtual platforms are helpful tools but can add to our stress. *Psychology Today*, 14 May 2020. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-desk-the-mental-health-lawyer/202005/virtual-platforms-are-helpful-tools-can-add-our-stress>. Acesso em: 5 dez. 2021.

Recebido em março de 2022.

Aprovado em março de 2022.