



XXI ENANCIB

Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação

50 anos de Ciência da Informação no Brasil:
diversidade, saberes e transformação social

Rio de Janeiro • 25 a 29 de outubro de 2021

XXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XXI ENANCIB

GT-6 – Informação, Educação e Trabalho

CÂMERA DESLIGADA: O NOVO REGIME DE INFORMAÇÃO NO ENSINO REMOTO

CAMERA OFF: THE NEW INFORMATION REGIME IN REMOTE SCHOOLING

Talita Figueiredo - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBICT/UFRJ)

Arthur Coelho Bezerra - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBICT/UFRJ)

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: Na cibercultura e no universo das redes sociais, que incentiva a (super) exposição dos corpos, docentes e instituições de ensino se questionam sobre o motivo de crianças e adolescentes nascidos no século XXI desligarem a câmera dos aplicativos de teleconferência durante as aulas remotas e se veem desafiados a entender melhor o regime de informação que rege a nova forma de ensino imposta pela pandemia do coronavírus. Em diversas partes do mundo, não apenas no Brasil, escolas fizeram regulamentos, reuniões e pesquisas que tangenciam o tema. A preocupação com a imagem exposta na tela e o cansaço de analisar a própria aparência por horas a fio estão entre os achados de investigações sobre o tema. Nosso percurso teórico-metodológico inclui pesquisa documental, além de parte de discussão teórica e depoimentos colhidos para dissertação da pesquisadora. Nossa proposta é refletir sobre alguns obstáculos que se interpõem nas trocas informacionais entre professores e alunos, diante da falta de perspectiva real sobre quando o ensino presencial retornará de maneira plena, e levando em consideração a possibilidade da adoção do ensino híbrido como algo permanente, como vem sendo sugerido por alguns especialistas. Nas considerações finais apontamos que a Competência Crítica em Informação pode ser um caminho benéfico a professores e alunos na construção de um conhecimento libertador (sob os preceitos da pedagogia crítica do educador Paulo Freire), contribuindo para a autonomia e emancipação dos cidadãos e cidadãs.

Palavras-Chave: cibercultura; educação; regime de informação; competência crítica em informação; pedagogia crítica.

Abstract: In cyberculture and in the social networks universe, which encourages (super) exposure of bodies, teachers and educational institutions are wondering why children and teenagers turn off the camera from teleconferencing applications during remote classes and find themselves challenged to better understand the information regime that governs the new education system imposed by the coronavirus pandemic. In different parts of the world, not just in Brazil, schools have designed regulations, meetings and research on the theme. It is interesting to note that the concern with the image displayed on screen and the fatigue of seeing oneself for hours, as if one lived in front of a

permanent mirror, are among the first findings of investigations on the subject. Our theoretical-methodological path was carried out through documentary research, part of which was addressed in the theoretical discussion of the researcher's dissertation, along with some statements collected for empirical research of the cited work. Our proposal is to reflect on some obstacles that stand in the way of informational exchanges between teachers and students, given the lack of real perspective on when face-to-face teaching will fully return and taking into account the possibility of the adoption of hybrid teaching as a common option, as it is being appointed by some experts. We suggest that the Critical Information Competence can be a beneficial path for teachers and students to follow in the construction of a liberating knowledge (under the precepts of critical pedagogy of educator Paulo Freire), contributing to the autonomy and emancipation of the citizen.

Keywords: cyberculture; camera off; information regime; Critical information literacy; critical pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

Na prolongada pandemia que assola o mundo parte relevante das escolas públicas e privadas ainda enfrenta dificuldades no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) por professores, crianças e adolescentes. Seja em razão da falta de infraestrutura adequada, seja pela falta das habilidades (instrumentais e críticas) de discentes e docentes, o setor educacional no Brasil tem, entre dezenas de desafios, o de preparar o corpo acadêmico com as competências críticas necessárias para fazer frente a um regime de informação (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012) que atualmente tem, no ensino remoto, um importante dispositivo para possibilitar as trocas informacionais. Um cenário que, enquanto escrevemos este artigo, ainda não projeta perspectiva de mudança, dada a demora na vacinação e a sequência das chamadas ondas de covid-19.

Num contexto em que crianças, adolescentes e jovens universitários das geração Z (nascidos entre 1995 e 2010) e Alpha (nascidos a partir de 2010) crescem imbricados na cibercultura, que inclui entre os comportamentos comumente descritos a (super) exposição da imagem pessoal, educadores se mostram intrigados com o porquê de crianças e adolescentes desligarem a câmera dos aplicativos de teleconferência durante as aulas remotas e se veem desafiados a entender o comportamento de uma geração descrita, habitualmente, como formada por “nativos digitais”.

A metáfora, usada primeiro pelo ciberativista John Perry Barlow em 1996, se popularizou em 2001 quando o consultor educacional Marc Prensky publicou texto sobre a diferença entre um aluno daquela época, início do século XXI, que cresceu no mundo digital, e seus professores, nascidos em décadas analógicas. Para Prensky, a dificuldade de diálogo advinha das mudanças tecnológicas e ensejavam modificações no sistema educacional. Agora,

início da terceira década do século, docentes e instituições argumentam que a câmera desligada nas aulas remotas, mais do que a falta de contato visual, pode ter impacto sobre o aprendizado e reduzir o vínculo professor-aluno, já que os educadores não podem observar as reações nem acompanhar, mesmo que de longe, parte do cotidiano dos discentes.

Este artigo tem como metodologia principal a pesquisa em fontes bibliográficas, mas traz ainda parte da discussão teórica e depoimentos colhidos para a pesquisa empírica da dissertação “Meu primeiro celular: competência crítica em informação para crianças” (Figueiredo, 2021). A proposta é refletir sobre alguns dos obstáculos que se interpõem nas trocas informacionais entre professores e alunos, diante da falta de perspectiva real de quando o ensino presencial retornará de maneira plena e, ainda, se ele adotará, mesmo que parcialmente, características do ensino híbrido.

2 DESENVOLVIMENTO

A pandemia do coronavírus, desde o início de 2020, trouxe mudanças nos principais aspectos da vida da maior parte das crianças e adolescentes. Pode-se assumir que as relações desse público com os processos informativos passaram a ser ainda mais mediadas por dispositivos móveis e conectados em rede, tanto na socialização entre pares, quanto nas práticas de entretenimento e acadêmicas.

Segundo dados da mais recente pesquisa TIC Kids Online (CGI.br, 2020), há no país atualmente 24,3 milhões de crianças e adolescentes conectados, ou seja, 89% da população entre 9 e 17 anos. Parcela majoritária, ainda segundo a pesquisa, acessa e faz parte das redes sociais (68%), ainda que elas não sejam adequadas para parte deste público – companhias como Facebook, Tik Tok e Instagram recomendam idade mínima de 13 anos.

Algumas crianças, na verdade, estão sob olhares do público mesmo antes de nascer. Em maio de 2021, chamou a atenção na mídia o fato de o perfil de Maria Alice, filha da *influencer* Virginia Fonseca e do cantor Zé Felipe, ter mais de 2,3 milhões de seguidores no Instagram, antes do nascimento. Dois dias depois de vir ao mundo, chegou a 3 milhões de seguidores e, com uma semana de vida, amechou mais meio milhão de fãs. A menina já tem uma conta de Gmail em seu nome (MARIA, 2021).

Maria Alice faz parte da geração Alpha, termo cunhado pelo sociólogo Mark McCrindle que tem sido usado para definir a geração seguinte à Z: crianças que nasceram a partir de 2010, ano de lançamento do primeiro iPad (Apple) e do Instagram. É “a primeira geração a

nascer e ser moldada completamente no século XXI” (McCRINDLE; FELL, 2020, s/p). As crianças da geração Alpha e adolescentes da Z vivem hoje intensamente a cibercultura por meio de dispositivos digitais móveis e ubíquos. Segundo Lemos (2002), a cibercultura acontece na convergência entre o social e o tecnológico, num processo simbiótico. Para o autor, a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais.

[...] ferramentas de comunicação geram efetivamente novas formas de relacionamento social. A cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo. Não se trata, mais uma vez, de substituição de formas estabelecidas de relação social (face a face, telefone, correio, espaço público físico), mas do surgimento de novas relações mediadas. Muitos estudos e debates estão em voga sobre as diversas formas de teatralização do cotidiano trazidas à baila pelas tecnologias da cibercultura (LEMOS, 2008, p. 17).

Ao mesmo tempo em que as TICs forjam novas maneiras de interação, e mesmo de relação, a cibercultura contemporânea influencia a formação do eu e do modo de ser. Quando há mudanças na experimentação das relações, há também alteração da subjetividade, segundo Paula Sibilía (2008). De acordo com a pesquisadora, experiências subjetivas acontecem em três níveis: no singular, no universal e no particular – que está entre os dois primeiros, quer observar os elementos comuns a alguns sujeitos e depende do contexto histórico e cultural destes mesmos sujeitos. O nível particular, pontua a pesquisadora, “permite examinar os modos de ser que se desenvolvem junto às novas práticas de expressão e comunicação hoje em auge, a fim de compreender os sentidos desse curioso fenômeno ainda em crescimento: a exibição da intimidade” (SIBILIA, 2008, p. 17).

Nesse novo contexto, a forma de ver o outro, seus próprios corpos e a maneira como se apresentar no mundo contemporâneo é alterada e influenciada pelas TICs. Para Sibilía (2008, p. 235), os tempos atuais são narcísicos e, nas redes, o sujeito atua numa espécie de show do eu, no qual “as vidas privadas são ofertadas aos olhares do mundo inteiro e a imagem pessoal é o principal valor de troca”, transformando o sujeito “num personagem capaz de atrair os olhares alheios. Por isso, é necessário ficcionalizar o próprio eu como se estivesse sendo constantemente filmado” (SIBILIA, 2008, p. 258). Ainda de acordo com Sibilía (2008, p. 256), “é neste mundo globalizado e intensamente audiovisual do século XXI que o mercado das aparências e o culto à personalidade atingem dimensões jamais imaginadas”. Em um

ambiente no qual há um incentivo à extimidade¹, já existe um vocábulo específico para designar o vício no excesso de postagens de fotos pessoais: *selfities*.

Nesse cenário de ficcionalização do eu, os filtros de imagem, muitos dos quais embelezadores, são usados para mostrar um sujeito sempre belo, um personagem sem defeito. E é a fotografia construída artificialmente por filtros, em alguns casos, a imagem levada aos consultórios de cirurgia plástica, segundo o médico britânico e especialista em estética Tijion Esho conta em reportagem do britânico “Independent”. Esho, que cunhou o termo “dismorfia do Snapchat” para definir o movimento, avalia que:

A atual geração não escapa 'do efeito Truman' porque já nasceu na era das plataformas sociais, nas quais seu sentimento de autoestima pode ser baseado puramente no número de curtidas e seguidores que tem e que está ligado a quão bom ela se parece ou quão boas são essas imagens. Nós nos vemos diariamente através de plataformas sociais, tornando-nos mais críticos de nós mesmos (ROSIE, 2018, s/p).

O universo descrito acima é vivenciado por crianças e adolescentes nas redes sociais, principalmente YouTube, Instagram e Tik Tok. A recente onda de *youtubers* e a possível influência que exercem num público considerado vulnerável pela legislação brasileira têm preocupado responsáveis entrevistados pela pesquisadora em 2021 para elaboração de dissertação. Em depoimento à pesquisadora J.L, mãe da H, de 9 anos, disse se preocupar com superexposição do corpo da filha no TikTok:

Tem coisas que ela não tem ainda maturidade para entender, como achar que é bonitinho fazer determinadas danças, a exposição de um corpo que não está pronto. Agora estou começando a conversar com ela sobre essas coisas. O que me incomoda mesmo é a questão de as pessoas valorizarem muito essa coisa das curtidas. Essa superficialidade dessas mídias é muito ruim. E elas [as mídias] chegam rápido e dominam rápido. Como ela é muito nova, eu tenho medo de que ela acabe sucumbindo a isso. Eu tenho medo de que ela ache isso muito importante, de se preocupar com o que [as pessoas] acham dos vídeos que ela posta, quantas curtidas ela teve. Isso acontece no mundo todo, com adultos também. Na idade dela é pior, porque ela não tem maturidade para entender isso (FIGUEIREDO, 2021).

O julgamento estético e os discursos que advêm das redes também são fonte de angústia para T.P., mãe do A, de 9 anos, segundo relato feito à pesquisadora.

Uma vez eu passei perto dele e escutei um *youtuber* fazendo piada de gordo. Eu parei na mesma hora e falei com ele: ‘meu filho, você tem gente gorda na família. O seu tio é obeso, você ama o seu tio e sei que você jamaisalaria

¹ Segundo Sibilia (2008), a espetacularização do próprio ‘eu’ nas redes sociais criou o que seria o oposto da intimidade e pode ser melhor definido como “extimidade”, onde não haveria mais separação entre os espaços público e privado.

um negócio desse do seu tio'. Eu não sei se ele está internalizando esse tipo [de discurso]. Ele é uma criança que não fala muito o que está sentindo, não troca muito. (...) Então quanto mais tempo ele está [conectado], mais tempo ele fica vulnerável a um conteúdo que eu não tenho certeza do que é. Embora eu tente ouvir, não é o tempo todo que dá. (FIGUEIREDO, 2021).

De acordo com alguns pais e mães, o temor é de que as crianças tenham a percepção da realidade distorcida pelo discurso proferido por vários *influencers* e que elas sejam negativamente influenciadas pelo culto ao corpo e pelo consumismo desenfreado, por exemplo, nem sempre condizentes com os valores das famílias.

2.1 Regime de Informação das aulas remotas

No contexto brevemente descrito na sessão anterior, no qual as imagens são parte relevante da cibercultura, docentes e instituições de ensino têm se perguntado o porquê de eles resistirem em abrir a câmera durante as aulas remotas criadas para suprir, parcialmente, a educação em meio à pandemia da covid-19. Especialistas citam uma série de benefícios para a manutenção da câmera ligada por estudantes durante as aulas síncronas, entre as quais a comunicação não verbal (sorrisos, expressões de dúvida ou tédio, por exemplo), a melhor experiência para o professor e a construção de uma relação entre docente-discente e entre os próprios discentes.

Relatório da Comissão Europeia (CARRETERO et al., 2020) com percepções a respeito do ensino remoto em cinco países daquele continente apontou que, quando as câmeras estão desligadas, é mais difícil controlar a atenção dos alunos.

Estudo *online* realizado durante o ensino remoto entre alunos (primários e secundários) na Polônia, mostra que durante as aulas *online* síncronas quase um terço dos 1.284 entrevistados admitiram usar redes sociais, jogar jogos, navegar na internet para fins privados ou se comunicar com alguém que não está em relação às atividades de classe (PTASZEK et al., 2020 apud CARRETERO et al., 2020, p. 15).

Por isso, há instituições com regras rígidas para a manutenção da câmera ligada, em que pese a prática não seja consenso entre educadores. Mãe de uma adolescente na Escola Suíço-Brasileira, em São Paulo, Edna Dantas disse ao jornal O Estado de S. Paulo que a escola decidiu, este ano, criar um capítulo no Regulamento Interno que torna o uso da câmera obrigatório. Caso o professor solicite a participação do aluno e não obtenha resposta, será considerada falta e o aluno poderá ser excluído da sala virtual (DELBONI, 2021). De acordo

com o assessor jurídico da Associação Brasileira Mantenedora de Ensino Superior (ABMES), Bruno Coimbra, a instituição tem competência para ditar as regras e obrigações dos discentes e, por isso, o aluno deve cumprir a determinação do professor (O ALUNO, 2020).

No Ceará, o Conselho Estadual de Educação afirma que a decisão sobre a obrigatoriedade do uso da câmera cabe às escolas. A Ordem dos Advogados do Brasil daquele estado, por outro lado, defende que a exigência fere privacidade do aluno. A presidente da Comissão de Educação e Cidadania da entidade, Sônia Cavalcante, pondera ainda que a invasão de privacidade não acontece apenas em relação ao aluno, mas ainda com a família que está em casa e acompanha o estudante (ESCOLA, 2021).

A polêmica não é exclusiva do Brasil, nem mesmo do ensino infantil. Países de outros continentes enfrentam desafios semelhantes. Pesquisa do Education Week Research Center apontou que 77% dos professores, diretores e líderes distritais de escolas dos ensinos fundamental e médio nos Estados Unidos argumentam que os discentes devem manter as câmeras abertas durante as aulas – 17% disseram ainda que têm regras bem rígidas a respeito do tema e afirmaram só abrir exceção sob solicitação dos pais dos alunos (WILL, 2020).

Onde a cobrança pela manutenção da câmera ligada não existe, por outro lado, o que os professores encontram com frequência durante as aulas é uma tela preta com mosaico de fotos. Por opção própria, a maior parte dos alunos mantém a câmera desligada, segundo as pesquisas citadas anteriormente. Para entender o motivo, que aflige instituições em várias partes do mundo, escolas fizeram reuniões entre docentes e discentes e investigações internas para entender o porquê de tantos estudantes parecerem rechaçar a ideia de mostrar a imagem virtual durante a aula, apesar de postarem fotos e vídeos frequentemente nas redes sociais. Curioso é perceber que é possível que seja exatamente o excesso de visualização da autoimagem o que afugenta rostos da câmera ligada.

Estudo da Universidade de Cornell (CASTELLI; SARVARI, 2020), realizado ao fim de um semestre letivo do ano passado com universitários que frequentaram aulas remotas, mostra que a maioria dos alunos (90%) desligou a câmera durante pelo menos parte das aulas remotas. As razões foram variadas, mas a mais citada (41%) foi justamente a preocupação com a aparência, seguida da preocupação com outras pessoas serem vistas em segundo plano (26%). Também houve menções, em menor grau, à preocupação em distrair os colegas de classe ou o educador, não querer ser visto se afastando do computador, não poder prestar

atenção na aula ou fazer outras atividades enquanto estava no computador, além ainda de problemas na *webcam* e conexão de internet fraca.

Algum senso de privacidade, misturado ao medo de se tornar vítima de ataques virtuais, também já faz parte da vida de discentes, segundo achados de investigações internas feitas nos colégios Gracinha e Santa Maria, ambos em São Paulo. Segundo Luiza Goulart, assistente de orientação da primeira instituição, discentes relataram o medo de ter a imagem registrada por colegas e ser alvo de montagens, memes, brincadeiras e *ciberbullying*. Segundo Roberta Edo, do Colégio Santa Maria, “há uma imaturidade para lidar com a imagem que pode ser usada de forma a humilhar o outro” (MARQUES, 2021, s/p).

Na China, Wei Zhong (2020) relatou estudo de caso com alunos na Universidade Xuhui. Entre os motivos apontados por alunos para não ligar a câmera estavam: 1) temor em revelar informações privadas sobre suas casas (se é rica, limpa, arrumada etc.); 2) timidez típica da cultura chinesa; 3) medo de mostrar uma imagem imperfeita diante das câmeras por não estarem arrumados e ou maquiados (ou tinham preguiça de perder tempo com estas atividades ou não tinham tempo para fazer isso antes das aulas); 4) com as câmeras desligadas poderia fazer o que quisessem, como jogar *online*, ouvir músicas, ler um livro, sem serem observados pelo professor; 5) preocupação em torno do consumo de banda larga, já que alguns vêm de áreas subdesenvolvidas na China.

De acordo com especialistas, a avaliação constante da autoimagem pode gerar desconforto, causar ansiedade e estresse, principalmente para crianças mais velhas e adolescentes, que enfrentam mudanças hormonais que afetam seus corpos e que, por isso, encontram-se mais vulneráveis em sua autoestima. A verdade é que nem sempre o adolescente gosta do que vê no espelho e confrontar-se por horas a fio com sua imagem pode gerar angústia. Em seu programa semanal radiofônico de comentários sobre cultura digital, Lemos (2021, s/p), observou ainda que o fato de todos se verem ao mesmo tempo numa tela pequena gera maior dificuldade de atenção. Além disso, o excesso de preocupação com a própria imagem leva o sujeito a empreender um maior esforço para se concentrar no que está acontecendo e em como ele está sendo percebido pelos outros.

Gastamos mais energia para controlar as expressões e a nossa exposição, pois estamos sendo vistos o tempo todos. Há também a sensação de falar no vácuo, pois nem sempre sabemos quem está nos ouvindo ou vendo. Às vezes as imagens estão congeladas, em outras estão cancelados o microfone e a câmera. Em outras, a conexão cai. Sem esse *feedback*, não há códigos vindo dos outros. Não sabemos como agir, como corrigir rumos. Ficamos sempre

perdidos, perguntando; você me ouviu, você me ouviu? É quase um pedido de socorro. Além também da falta dessas conversas paralelas, que é um indício interessante de que estamos numa orquestra, que estamos nos comunicando, que estamos desenvolvendo uma ação em comum. (LEMOS, 2021, s/p).

A preocupação com a imagem se junta, para Lemos, à questão dos anseios em revelar o espaço privado, como mencionou o pesquisador chinês, o que também gera um gasto extra de energia, “seja para torná-lo [o ambiente] mais agradável aos outros que estão vendo, seja para esconder aquilo que não queremos revelar da nossa existência” (LEMOS, 2021, s/p).

Esse esforço extra gerar cansaço tanto pelo excesso de exposição, quanto pelo constante autojulgamento sobre a própria imagem. Ainda no ano passado, o pesquisador Jeremy Bailenson (2020), diretor do Laboratório de Interação Humana Virtual de Harvard, cunhou o termo fadiga do Zoom (*Zoom fatigue*) e aponta quatro possíveis explicações para o estresse e ansiedade causados pelo exagerado número de horas dedicados a interações virtuais: (1) tempo excessivo olhando para a tela à curta distância, (2) alta carga cognitiva, (3) demasiado tempo olhando para a própria imagem e (4) restrições à mobilidade física.

Imagine se no local de trabalho presencial, durante todo um dia de trabalho de 8 horas, um assistente seguisse você com um espelho de mão, e para cada tarefa que você fez e cada conversa que teve, eles se certificaram de que você pudesse ver seu próprio rosto naquele espelho. Isso parece ridículo, mas em essência é o que acontece nas chamadas do Zoom. Embora seja possível alterar as configurações para “ocultar a visão própria”, o padrão é que vemos nossa própria câmera em tempo real e olhamos para nós mesmos durante horas de reuniões por dia (BAETELSON, 2021, p. 4)

Em artigo na Folha de São Paulo sobre o tema, a jornalista Teté Ribeiro (2021) concorda com Baetelson de que é cansativo observar sua própria imagem o tempo todo, e sobre a tendência de que a atitude nos leve a um constante autojulgamento.

O Zoom não é um espelho normal, nem um espelho digital normal. A réplica que nos confronta nessas plataformas não é a mesma que vemos no banheiro toda manhã ou nas *selfies* que aprendemos a tirar, em que é possível projetar fantasias e autoilusões. No quadradinho do Zoom está uma pessoa diferente da que a gente achava que era. Que ri meio estranho, às vezes tem um olho mais aberto que o outro, mexe a cabeça como que concordando com coisas que no fundo não acha legal e deixa transparecer emoções que ficariam bem melhor se guardadas (RIBEIRO, 2021, s/p).

Avaliamos que a busca das escolas para entender e lidar com o comportamento dos jovens é uma forma de tentar entender melhor o atual regime de informação, que está em

constante mudança, e reflete o momento pandêmico, afetando as trocas informacionais entre professores e alunos. Para Maria Nélide González de Gómez (2012)

[...] um regime de informação seria o modo informacional dominante em uma formação social, o qual define quem são os sujeitos, as organizações, as regras e as autoridades informacionais e quais os meios e os recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os modelos de sua organização, interação e distribuição, enquanto vigentes em certo tempo, lugar e circunstância (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 43).

Na contemporaneidade, vivemos em um regime de informação mediado por novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). O pesquisador Arthur Bezerra (2015) chama a atenção para o uso dominante de algoritmos nas plataformas digitais, responsáveis por selecionar o que será consumido informacionalmente pelos usuários das mais diversas empresas de comunicação e tecnologia. Por meio dos algoritmos, as empresas coletam o maior número de dados possível que serão revertidos em informação para que sejam usados em direcionamento de publicidade. Por isso, as empresas estimulam o comportamento da intimidade abordado por Sibilia. Quanto mais tempo conectado, mais dados geram e, conseqüentemente, mais valor as empresas conseguem extrair a partir dos dados coletados.

A privacidade e segurança *online* também são questões que, em alguma medida, passaram a ser debatidas nas escolas, no entanto de forma ainda insipiente, dado o contexto tão recente. Segundo o estudo da Comissão Europeia citado anteriormente, nos países pesquisados não houve atenção suficiente ao tema.

O tema segurança cibernética não surgiu na escola, mas na mídia. Começando em casa como sua esfera privada e o que você mostra na câmera. [...] Em algumas escolas, surgiram preocupações com relação a questões de proteção de dados pessoais e segurança na internet quando episódios em que estranhos entraram em aulas *online* foram relatados. Em outras escolas, essas preocupações com a segurança levaram os alunos a nunca ligarem suas câmeras durante as aulas, o que alguns professores acharam desconfortáveis. (CARRETERO et al., 2020, p. 15).

No Brasil, o assunto começa a ganhar um pouco mais de atenção a partir da entrada em vigor da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGDP), no ano passado, mas também apenas de forma embrionária.

2.1 Competência crítica em informação nas aulas remotas

O relatório da Comissão Europeia aborda ainda a necessidade de os estudantes adquirirem competências digitais, sociais e emocionais para se beneficiarem da inevitável

educação remota. Segundo o estudo, apesar de os discentes terem habilidades digitais para comunicação e lazer, o mesmo não é visto no quesito educação.

Competência digital, entretanto, não é suficiente. Conforme destacado por alguns entrevistados, os alunos também precisam ser equipados com habilidades sociais e emocionais para poderem participar plenamente do ensino à distância, especialmente em ambientes digitais. Essas habilidades abrangem flexibilidade, adaptabilidade, paciência e empatia. (CARRETERO et al., 2020, p. 16).

O receio da exposição, a angústia da pandemia, o medo de agressões virtuais também tem levado escolas a responder com medidas voltadas para discutir o comportamento *online* e abordar questões psicológicas dos alunos. No Colégio Santa Maria (SP), por exemplo, há rodas de conversas que tratam da cidadania. De acordo com Luciene Tognetta, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e especialista em convivência na escola, a perenidade das agressões virtuais leva a um sofrimento ainda maior (MARQUES, 2021).

Para nós, quando tratamos de competências digitais, é importante acrescentar ainda outro componente à discussão: o pensamento crítico. Nessa medida, nos valemos no conceito da competência crítica em informação (doravante denominado CCI) para apontar um dos caminhos na construção de uma relação saudável, ética e segura com e nas redes, sejam eles de entretenimento ou acadêmicos. Os estudos da CCI no país se inspiram na teoria crítica da Escola de Frankfurt e, nessa medida, preocupam-se com os contextos sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos que interferem nas práticas informacionais (BEZERRA, 2015).

Nesse sentido, incluem ainda a importância dos componentes éticos e criativos, bem como a capacidade de se construir um conhecimento libertador (sob os preceitos da pedagogia crítica do educador Paulo Freire), contribuindo para a autonomia e emancipação dos cidadãos e cidadãs. Por meio da CCI haveria, então, o estímulo para que os estudantes “tomem o controle de suas vidas e seu aprendizado para tornarem-se agentes ativos, perguntando e respondendo questões importantes para elas e para o mundo que as cerca” (ELMBORG, 2006, p. 193, tradução nossa). Em perspectiva semelhante, Michelle Simmons (2005) recomenda que “ajudar os alunos a examinar e questionar o contexto social, econômico e político para a produção e o consumo de informações é um corolário vital para o ensino das habilidades de competência em informação” (SIMMONS, 2005, p. 299).

Abordar o contexto pandêmico, bem como seus problemas sanitários, sociais, econômicos e emocionais, torna-se relevante para discutir o aprendizado de uma forma geral,

que inclui o uso da câmera e da exposição da imagem do estudante. A Comissão Europeia chama a atenção, em relatório, para a necessidade de monitorar o bem-estar dos alunos, algo mais complicado de ser feito por meio do ensino remoto.

A falta de contato pessoal durante o ensino remoto e as desvantagens relacionadas à comunicação mediada por computador durante o bloqueio (por exemplo, fadiga da internet, vício digital, solidão social, *cyberbullying*) conhecimento substancialmente limitado e medidas satisfatórias para garantir o bem-estar psicológico dos alunos. Os professores se concentraram primeiro na entrega das aulas e, raramente, têm tempo, conhecimento ou oportunidades suficientes para atender às necessidades psicológicas individuais de seus alunos. Além disso, as aulas online dificultaram às vezes as chances de monitoramento direto e suporte, pois em muitas ocasiões, os alunos preferiam desligar suas câmeras e desligar os microfones. (CARRETERO et al., 2020, p. 19).

Em suas recomendações, a Comissão Europeia defende a formação adequada de professores em uma pedagogia digital e, indo além, o desenvolvimento de competências digitais de todos os atores envolvidos, o que inclui uma observação à criação de atividades que tratem do desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos alunos, em meio à necessidade do isolamento social como medida sanitária. “Nos alunos também devem ser forjadas habilidades sociais e emocionais para poderem participar plenamente do ensino à distância, especialmente em ambientes digitais. Essas habilidades abrangem flexibilidade, adaptabilidade, paciência e empatia” (CARRETERO et al., 2020, p. 18).

Diretora do departamento de Ensino e Aprendizagem da Universidade de Denver, Virginia Pitts (2020) sugere também uma mudança no comportamento dos professores para lidar com o tema. Em vez de questionar como garantir que eles liguem a câmera, diz ser necessário perguntar como encorajá-los a usar a câmera de uma forma que esta ferramenta ofereça melhor suporte ao aprendizado, envolvimento e bem-estar para todos os membros da comunidade escolar, inclusive os professores.

Envolver os alunos nesse debate é uma das sugestões de Pitts (2020), que propõe, entre os tópicos que podem ser abordados com os discentes, a discussão dos efeitos da manutenção da câmera desligada, a compreensão do que deixaria o discente mais confortável ou propenso a ligar a câmera, o estabelecimento de políticas claras sobre o tema e o apoio aos alunos na minimização da ansiedade ou fadiga devido ao uso dos aplicativos de vídeo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o regime de informação da educação remota, com as oportunidades e desafios que oferece, deve levar em consideração o contexto atual da ainda vigente pandemia e seus impactos na vida de docentes e discentes. Investir na formação das competências críticas em informação dos docentes e discentes para fazer frente às dificuldades contemporâneas que afetam as trocas informacionais – aqui incluída a manutenção das câmeras ligadas ou não durante as aulas e os motivos que estão por trás dessa decisão – se torna ainda mais relevante.

A pedagogia crítica freiriana se opõe ao que o educador chama de educação bancária e leva a educação ser tratada como catalisadora da justiça social. Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47). O pensador defende uma educação problematizadora (ou libertadora), na qual há superação de qualquer relação de hierarquia entre educando e educador: enquanto um é educador-educando, o outro é educando-educador. Por meio do diálogo, ambos são sujeitos e compartilham mutuamente e criticamente suas experiências. Dessa forma, tem-se na educação um “quefazer permanente”, nas palavras de Freire (2019).

Conclui-se que incluir no debate sobre o ensino remoto o bem-estar dos alunos, por meio do diálogo, tal como sugere a perspectiva freiriana que inspira a competência crítica em informação, faz parte da sugestão de alguns dos especialistas citados nas sessões anteriores deste texto. Em um momento ainda pandêmico, em que parte considerável dos estudantes do país está sem frequentar o ensino presencial há mais de um ano, acrescentar na agenda a saúde mental dos discentes (de qualquer idade, diga-se de passagem) é preponderante.

REFERÊNCIAS

BAILENSEN, Jeremy N. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. **Technology, Mind, and Behavior**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: https://tmb.apaopen.org/pub/nonverbal-overload/release/1?utm_campaign=Seven%20Point%20Sunday&utm_medium=email&utm_source=Revue%20newsletter Acesso em: 20 maio 2021

BEZERRA, Arthur C. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/923>. Acesso em 01 jun. 2021.

CARRETERO, Stephanie; NAPIERALA, Joanna; BESSIOS, Antonis; MÁGI, Eve; PUGACEWICZ, Agnieszka; RANIERI, Maria; TRIQUET, Karen; LOMBAERTS, Koen; ROBLEDOT-BOTTCHER, Nicolas; MONTANARI, Marco; GONZALEZ-VASQUEZ, Ignacio. What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown. **Joint Research Centre (JRC)**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2021.

CASTELLI, Frank R.; SARVARY, Mark A. Why students do not turn on their video cameras during online 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/epdf/10.1002/ece3.7123>

DELBONI, Carolina. Adolescentes relutam em abrir a câmera nas aulas online. **Estadão Online**, 22 mar. 2021. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/adolescentes-relutam-em-abrir-a-camera-nas-aulas-online/>. Acesso em: 25 maio 2021.

ESCOLA decide se aluno deve ligar câmera em aula, diz Conselho de Educação; OAB nega obrigatoriedade. **Diário do Nordeste**, 02 mar. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/escola-decide-se-aluno-deve-ligar-camera-em-aula-diz-conselho-de-educacao-oab-nega-obrigatoriedade-1.3053993>. Acesso em: 20 maio 2021.

ELMBORG, James. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The journal of academic librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.

FIGUEIREDO, Talita. **Meu primeiro celular: competência crítica em informação para crianças**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LEMOS, André. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

LEMOS, André. Cansaço das telas. Rádio Metrôpole, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://soundcloud.com/grupometropole/30-07-20-comentario-andre-lemos-cansaco-das-telas> Acesso em: 02 jun. 2021.

MARIA Alice, filha de Virgínia e Zé Felipe, conquista 3 milhões de seguidores. **Marie Claire**, 01 de junho de 2021. Disponível em: <https://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2021/06/maria-alice-filha-de-virginia-e-ze-felipe-chega-3-milhoes-de-seguidores.html>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARQUES, Julia. ‘Trollagens’ criam barreira ao ensino remoto nas escolas. **O Estado de S. Paulo**, 23 maio 2021. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,trollagens-criam-barreira-ao-ensino-remoto-nas-escolas,70003723314>. Acesso em: 23 maio 2021.

MCCRINDLE, Mark; FELL, Ashley. Understanding Generation Alpha. **Relatório**. Australia: McCrindle Research Pty Ltd., 2020. Disponível em: <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

O ALUNO é obrigado a ligar a câmera durante a aula online? **ABMES**, 23 jul. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3917/o-aluno-e-obrigado-a-ligar-a-camera-durante-a-aula-online->. Acesso em: 23 maio 2021.

PITTS, Virginia. Teaching into the Abyss: Addressing Students' Camera Usage (or Lack Thereof!) in Zoom. **University of Denver**, 23 out. 2020. Disponível em: <https://otl.du.edu/teaching-into-the-abyss-addressing-students-camera-usage-or-lack-thereof-in-zoom/>. Acesso em: 25 maio 2021.

RIBEIRO, Tetê. Obsessão pela própria imagem na tela é efeito colateral do Zoom. **Folha de S.Paulo**, 21 de maio de 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2021/05/obsessao-pela-propria-imagem-na-tela-e-efeito-colateral-do-zoom.shtml>. Acesso em: 21 mai. 2021.

ROSIE, Rachel. More people want surgery to look like a filtered version of themselves rather than a celebrity, cosmetic doctor say. **Independent**, Londres, 06 de fev. de 2018. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/life-style/cosmetic-surgery-snapchat-instagram-filters-demand-celebrities-doctor-dr-esho-london-a8197001.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIMMONS, Michelle H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, 2005.

WILL, Madeleine. Most Educators Require Kids to Turn Cameras On in Virtual Class, Despite Equity Concerns. **Education Week**, 20 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.edweek.org/teaching-learning/most-educators-require-kids-to-turn-cameras-on-in-virtual-class-despite-equity-concerns/2020/10>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ZHONG, Wei. Camera On or Off? **Case Studies in International Education**, v. 1, n. 2, p. 44-46, 2020.