

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia da Educação

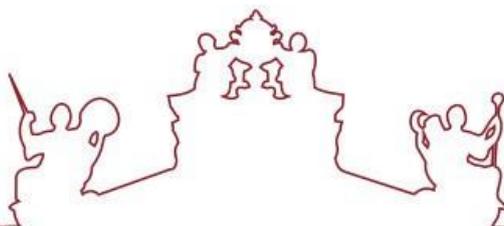
Dissertação

Viver com Máscara(s): Impacto da pandemia na vivência e comunicação em contexto educativo. O caso de uma escola Secundária.

Fernanda Felizardo de Abreu

Orientador(es) / Graça Duarte Santos

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia da Educação

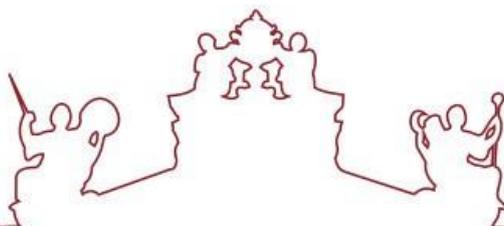
Dissertação

Viver com Máscara(s): Impacto da pandemia na vivência e comunicação em contexto educativo. O caso de uma escola Secundária.

Fernanda Felizardo de Abreu

Orientador(es) / Graça Duarte Santos

Évora 2023



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / Nuno Rebelo dos Santos (Universidade de Évora)

Vogais / Madalena Melo (Universidade de Évora) (Arguente)
Graça Duarte Santos (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimento

Em primeiro lugar quero agradecer a minha orientadora, a Professora Maria Graça Santos, pela partilha de conhecimento, ensinamento e sobretudo pela compreensão, disponibilidade e empatia que demonstrou em todo tempo.

Em seguida, não posso deixar de agradecer a todos/as os/as alunos/as e professores que voluntariamente responderam aos instrumentos deste estudo, bem como a direção da escola e a psicóloga Eugenia Bizai, pela ajuda e prestação que sempre demonstraram.

O maior agradecimento vai para os meus pais, pela presença constante, preocupação e apoio ao longo de todo o meu percurso, não há palavras suficientemente para descrever o vosso apoio, ainda assim: Obrigada por cultivarem a minha coragem para que finalmente conseguisse chegar ao fim desta etapa.

Um agradecimento importante e especial, ao meu companheiro Cícero, minha querida Ana Luísa e ao pequeno Duarte, pela paciência infinita e compreensão desde o primeiro dia, agradeço o amor e confiança sempre que adiei estar presente para me dedicar a este trabalho.

Não menos importante, obrigada as minhas amigas Ana Cardoso, Geneci Pessoas e Carina Rocha, por todos os momentos que passamos juntas, pelo apoio e por ajudarem a ultrapassar todas as dificuldades.

Viver com Máscara(s): Impacto da pandemia na vivência e comunicação em contexto educativo. O caso de uma escola Secundária

Resumo

O presente estudo procura perceber como os adolescentes e os professores vivenciam o processo de comunicação em contexto escolar durante esta pandemia, tanto em situação presencial (com o uso da máscara) como no ensino a distância. Era esperado encontrar diferenças significativas entre as modalidades. Para tal utilizou-se a metodologia ANOVA para analisar as amostras independentes e para as amostras emparelhadas. A amostra foi constituída por 270 alunos/as e 25 professores de uma escola secundária. Os resultados indicam que houve diferenças no processo de comunicação durante a pandemia no contexto educativo. Estes resultados salientam a importância da pandemia e do uso de máscara bem como das aulas à distância na vivência educativa dos alunos/as e professores.

Palavras-Chave: Pandemia; Contexto educativo; comunicação; uso de máscaras; ensino à distância.

**Living with Mask(s): Impact of the pandemic on living and communication
in an educational context. The case of a secondary school**

Abstract

This study seeks to understand how adolescents and teachers experience the process of communication in the school context during this pandemic, both in person (using a mask) and in distance learning. It was expected to find significant differences between the modalities. For this purpose, ANOVA was used for independent samples and paired samples. The sample consisted of 270 students and 25 teachers from a secondary school. The results indicate that there were differences in the communication process during the pandemic in the educational context. These results highlight the importance of the pandemic and the use of masks, as well as distance classes in the educational experience of students and teachers.

Keywords: Pandemic; Educational context; Communication; wearing masks; distance learning.

Índice

Agradecimento.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	01
1. Revisão da Literatura	04
Corpo e Comunicação.....	04
Comunicação verbal e não verbal.	07
Linguagem corporal e comunicação.	10
Influências no processo de comunicação.....	11
Relação e comunicação em contexto educativo.	13
A Importância da Comunicação no Processo de ensino-aprendizagem.....	15
A Importância da Comunicação na dinâmica socioafetiva.....	19
Impacto da pandemia na comunicação.....	20
O Impacto da Pandemia em contexto social global	22
O Impacto da Pandemia em contexto escolar	25
2. Metodologia.....	34
Objetivo do estudo	34
Participantes.....	34
Instrumentos de avaliação.....	37
Procedimento em relação aos alunos.....	39
Recolha de dados	39
Procedimento em relação aos professores	40

Recolha de dados	40
3. Análises estatísticas.....	41
4. Apresentação e Análise de Resultados.....	44
4. Discussão de Resultados.....	66
5. Limitações e sugestões para estudos futuros.....	76
6. Conclusões.....	77
7. Referências Bibliográficas.....	79
8. Anexos.....	95

Introdução

A pandemia da Covid-19 instalou-se e espalhou-se dramaticamente por todo o mundo, obrigando a adotar várias medidas restritivas ao nível dos contatos pessoais, exigindo, por exemplo, maiores distâncias físicas e diferentes níveis de quarentena (Habler et al., 2020). Tais medidas profiláticas tiveram um sério impacto tanto sobre alunos e professores, como sobre organizações educacionais em todo o mundo (Loureiro, 2020; Mailizar et al., 2020), obrigando à adoção de novos comportamentos, novas estratégias educacionais e afetação de recursos.

Tal como afirma Toquero (2020), a pandemia obrigou, portanto, o sistema educativo a entrar numa nova era de aprendizagem, obrigando a uma profunda mudança, passando de um ambiente de ensino convencional para um ambiente de ensino à distância, que não pôde ser realizada de um momento para o outro, para todos, em todos os países e todas as regiões que a propuseram. Essa rápida transformação esteve e está ligada a vários obstáculos e desafios (Crawford et al., 2020). Por sua vez, esta alteração levanta também inúmeras questões, tais como a dificuldade em diversificar os conteúdos, dificuldade de interação com os alunos, altas taxas de descumprimento de regra, falta de dedicação e *feedback* instantâneo (Jiang et al., 2020).

O ensino presencial, num ambiente convencional, tem como principal vantagem uma comunicação direta e uma interação mais completa e eficaz. O aluno, além de criar uma relação de proximidade com os professores, também tem a oportunidade de desenvolver relações com os colegas (Vongkulluksn et al., 2018). Relação de proximidade que é tanto mais importante e significativa, quanto menor a idade do aluno e o seu estágio de desenvolvimento psicossocial. Além disso, a troca de conhecimentos, que advém da interação e das discussões com o professor e com os colegas, ajuda o aluno a desenvolver um sentido crítico e abrir-se para novas ideias.

Atendendo a estas dimensões da comunicação, no atual contexto educativo será um desafio tanto para o aluno como para o professor a superação das novas barreiras que o uso da máscara traz para a comunicação (Goodwin et al., 2020; Reimers, 2021). Além de bloquear os movimentos labiais e expressões faciais, as máscaras abafam as ondas de alta frequência do som que são essenciais para o discurso, dificultando assim a compreensão da fala de algumas vozes agudas tanto em adolescentes como em professores, obrigando a que, tendencialmente, haja uma elevação do tom de voz até ao ponto de poder provocar rouquidão (Chodosh et al., 2020). As máscaras, ao retirarem a possibilidade de ler os lábios e ver as expressões faciais,

diminuem também a capacidade de entender melhor o que está a ser dito, afetando a audição e impossibilitando a complementaridade da demais informação não-verbal ao que é dito (Brown et al., 2015; Saunders et al., 2020).

Para além disto, o distanciamento físico pode criar desafios e dificuldades à comunicação, pois, entre outros aspetos, a voz pode soar mais baixa na medida em que os níveis de som diminuem com a distância (Cucinotta & Vanelli, 2020), isto porque fica mais difícil focar a atenção na fala com o aumento da distância, visto que a presença do ruído de fundo com outros sons ao redor diminui a capacidade de se manter atento devido ao esforço que isso representa. Não há, por isso, a possibilidade de inclinar, chegar mais perto ou usar outras estratégias semelhantes para ajudar a corrigir uma falha de comunicação (Alawamleh et al., 2022), o que, mesmo em situações sem máscara, torna mais difícil analisar pistas visuais, nomeadamente a expressão facial e os lábios do interlocutor à distância (Korochentseva & Khachatryan, 2021).

A alteração mais significativa para a dinâmica educativa durante este período de pandemia foi a introdução mais ou menos generalizada do ensino à distância, com recursos a diferentes tecnologias e plataformas, em modelos síncronos e assíncronos de aprendizagem (Ferdig et al., 2020; Onyema et al., 2020). Assim, podemos rapidamente definir educação à distância como um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, dentro dos domínios formais, informais ou não formais, que são facilitados por tecnologias de informação e comunicação para diminuir a distância, tanto física quanto psicológica, e para aumentar a interação e a comunicação entre alunos (Fatani, 2020).

Dos meios utilizados, a comunicação online tem-se tornado um meio alternativo preferencial para as crianças e adolescentes durante esta pandemia (Fatani, 2020), pois permite que estes alcancem, através do recurso às tecnologias, os conteúdos e consequentemente os seus objetivos sociais e pedagógicos de maneira mais eficaz, nomeadamente o acesso à informação disponibilizada para o ensino-aprendizagem, bem como a realização dos trabalhos de casa, a gamificação de alguns conteúdos e até a manutenção dos relacionamentos sociais e a diversão (Alawamleh et al., 2022).

No entanto, e apesar das conclusões destes estudos referirem vários aspetos positivos associados à aprendizagem e à manutenção dos relacionamentos sociais, evidenciando como negativos os aspetos associados mais ao preconceito e falta de literacia técnica, perguntamo-nos, do ponto de vista subjetivo de cada um (alunos e professores), o que terá mudado ao nível quantitativo nos relacionamentos sociais entre os vários intervenientes de um contexto educativo. Por esta razão, acreditamos que este estudo, para além de atual, poderá trazer uma

melhor compreensão acerca das vivências sociais de todos os intervenientes dos contextos educativos, assim como compreender as consequências que as novas formas de comunicação alternativas têm sobre essa população.

1. Enquadramento Teórico

1.1 Corpo e Comunicação

A comunicação desempenha um papel fundamental na nossa vida diária (Haneef et al., 2014). Está tão presente no nosso trabalho e no nosso quotidiano que facilmente nos esquecemos de como afeta o que e como fazemos as coisas (Arlestig, 2008). A capacidade de comunicar serve tanto para satisfazer várias necessidades individuais e sociais, quer a nível cognitivo, como perceber a realidade, modelar o pensamento, adquirir e comunicar conhecimentos adquiridos, organizar a vida individual e coletiva, entender o mundo, quer a nível social como cooperar, criar instituições, memórias e narrativas coletivas, códigos de linguagem e valores, entre outros (Buchweitz, 2014). Assim, durante esse processo linguístico e cognitivo, os indivíduos transmitem informações para alcançar o entendimento mútuo e criar e manter diferentes tipos de relacionamento interpessoal (Jiang et al., 2020).

De maneira tradicional, a comunicação é descrita como um processo que inclui um remetente, uma mensagem, os canais, um receptor e *feedback* (Arlestig, 2008). De forma generalizada, comunicar significa transmitir informações, ou seja, enviar uma mensagem a um receptor ou partilhar ideias e sentimentos (Morreale et al., 2014).

A literatura dominante está repleta de definições do conceito de comunicação como uma perspetiva multifacetada e, neste sentido, oferecer uma definição única de comunicação é uma tarefa impossível, sendo, portanto, muito complexa, pois a comunicação pode ter diversos fins. Assim, como processo complexo e multifacetado, a comunicação tem de ser analisada sob várias lentes, onde cada área do conhecimento científico e cada vertente teórica apresenta uma ou várias definições deste conceito operativo, pelas quais destacam-se determinados conjuntos de atributos de acordo com as suas áreas de estudo e interesses metodológicos específicos (Jiang et al., 2020).

A gama de modelos explicativos da comunicação e do processo comunicativo é muito ampla. Porém, alguns autores acreditam que existe um contínuo teórico sobre o modo como as várias

ciências têm vindo a construir uma explicação teórica sobre a comunicação, podendo assim agrupar, num dos dois modelos de análise principais, segundo Patrut (2020):

1. O primeiro deles, o modelo técnico, desenvolvido por Shannon (1952), chama a atenção para os componentes já conhecidos (remetente, canal, mensagem, receptor, codificação, decodificação e *feedback*) e considera a comunicação uma transmissão da mensagem de um lugar para outro. Este modelo trata a comunicação como um processo linear e sequencial e ignora o facto de que os indivíduos envolvidos no processo de comunicação podem ser influenciados ou restringidos por fatores psicológicos ou sociais.
2. O segundo modelo concentra-se tanto na codificação ou descodificação de mensagens como nos fatores de interrupção da comunicação e denomina-se modelo psicossociológico que valoriza a troca de informações e significados entre pessoas numa determinada situação social. De acordo com este modelo, qualquer comunicação é uma interação, uma transação, entre dois interlocutores (Patrut, 2020).

Podemos assumir, também, que a forma como comunicamos é um produto da cultura, ou seja, o método pelo qual as pessoas se comunicam é definido pelas vivências estabelecidas pela sua própria cultura (Shirmova, 2017). Ruler (2018) sugere que, acima de tudo, a comunicação diz respeito ao processo de criação de significado, ou seja, a forma como as mensagens são entendidas intelectualmente, como surgem as ambiguidades dos significados e como estas são resolvidas.

A comunicação é, sem dúvida, uma forma de interação entre os atores (Ruler, 2018). Dependendo da forma como a comunicação é conduzida, em que circunstâncias e com que atores, ela pode gerar resultados diferentes neste processo (Arlestig, 2008). Portanto, para alcançar uma comunicação eficaz, é necessário conseguir transmitir informações de forma clara, ou seja, saber ser emissor e saber ser recetor. Por outras palavras, é necessário entender, comunicar e interpretar a mensagem que foi transmitida. No entanto, para haver uma compreensão mútua, terá que existir um domínio comum do discurso interativo (Jiang et al., 2020). Para que aconteça um discurso interativo é necessário que haja uma interação de diversas variáveis que é criada no momento real e, portanto, difícil de prever (Arlestig, 2008). Neste processo, devemos considerar o formato da linguagem, a retroalimentação das informações, a perceção e o ruído que podem interferir de forma bastante significativa no processo de comunicação, muitas vezes, até prejudicando-o por completo.

A comunicação vai muito além das palavras que usamos uma vez que o corpo transmite sinais e expressões constantemente: expressões do rosto, olhares, gestos, posturas, tom e ritmo

da voz. O nosso corpo tem um papel crucial na comunicação, sendo que este processo envolve uma sinfonia muito complexa de múltiplos articuladores e modalidades (Holler & Levinson, 2019) que, por sua vez, se mostra de forma auditiva e visual, uma vez que se espalham pela fala, cabeça, rosto, mãos, braços e tronco. Deste modo, os articuladores visíveis são inúmeros, pois somente o rosto contém quarenta e três músculos e cada mão é controlada por mais trinta e quatro músculos. Já nos braços, cabeça e tronco, onde um grande número de músculos está envolvido, tornando todo este conjunto de movimentos um complexo integrado e sinestesticamente organizado, de forma muitas vezes inconsciente pelo interlocutor quando se expressa ou capta a mensagem do outro com quem ele interage. Isso torna evidente a grande quantidade, complexidade e variação dos articuladores e os sinais potenciais que o corpo produz para a comunicação (Holler & Levinson, 2019).

Esta comunicação complementar por meio do corpo que ocorre através de movimentos gestuais e de postura, que é usualmente designada por expressão corporal, está fortemente ligada a fatores psicológicos e traços comportamentais, que são secundários e auxiliares da mesma. Porém, são importantíssimos, mesmo sendo utilizados para auxiliar na comunicação, pois muitas vezes a boca diz uma coisa, mas o corpo expressa outra completamente diferente (Gois et al., 2011), podendo criar assim uma dissonância cognitiva em quem recebe a comunicação, porque o que está a ouvir não é acompanhado pela gestualidade do corpo do interlocutor quando este se comunica

1.1.1 Comunicação verbal, não verbal e paraverbal

Para comunicarmos as nossas ideias, sentimentos, emoções e competências, utilizamos as diversas formas de comunicação. Independentemente dos métodos, técnicas e estilos, existem três tipos principais de comunicação: verbal, não verbal e paraverbal (Shirmova, 2017).

A) A comunicação verbal refere-se ao que é dito, compreendendo principalmente os conteúdos, ideias, organização frásica e vocabulário (Chodos et al., 2020).

B) Já a comunicação não verbal refere-se à forma como é expressa, englobando dimensões como o olhar, a postura, os gestos, a ação corporal, as expressões faciais, que encorajam ou restringem a participação do indivíduo (Goodwin et al., 2020).

C) Por fim, as dimensões paraverbais estão associadas ao tom e volume da voz, ao ritmo e entoação.

A comunicação verbal expressa a competência cognitiva do remetente, enquanto a comunicação não verbal e paraverbal expressa o comportamento interpretativo (Hall et al.,

2019). Algumas pesquisas estimam que 65% do significado da comunicação é determinado pela comunicação não verbal, 28% pela comunicação paraverbal e apenas 7% por mensagens verbais. Além disso, a comunicação não verbal e paraverbal abrem caminho para as mensagens verbais transmitidas (Patrut, 2020).

A comunicação verbal envolve o uso contextual do idioma e dialetos, saudações, conhecimento, interpretação e tradução (Patrut, 2020). Os indivíduos transmitem informações através de sons vocais que são percebidos pelo ouvinte (Jiang et al., 2020), sendo principalmente na forma de um diálogo ou monólogo.

Já a comunicação não verbal é um conjunto de meios, sinais e símbolos que não usam a linguagem verbal e são usados para transmitir informação de forma direta ou auxiliar de suporte à linguagem verbal, como por exemplo, a postura corporal, a expressão facial, os gestos que acompanham a linguagem verbal. Deste modo, as principais formas de comunicação não verbal incluem sons, olhar, gestos, movimentos e posturas corporais, contatos visuais, expressões faciais, toque, distância espacial, comportamento aparente, objetos, adereços e roupas de um indivíduo (Burgoon et al., 2011; Haneef et al., 2014; Juliantari, 2020). Apesar de podermos estar conscientes, a comunicação não verbal está frequentemente além do nosso controle consciente, por ser involuntária ou espontânea, muitas vezes mesmo inconsciente. Assim, a comunicação não verbal mostra-nos sinais que revelam de forma mais clara e verdadeira o estado mental de uma pessoa do que as palavras que os acompanham. As expressões faciais, as posturas físicas, gestos ou outras componentes não verbais da linguagem podem fornecer uma imagem mais precisa do que o indivíduo está realmente a dizer comparativamente com as palavras que este está a proferir (Luedke et al., 2017). Esta comunicação também é chamada de transmissão de signos ou linguagem silenciosa, incluindo todos os comportamentos percebidos de forma consciente ou inconsciente (Bambaeroo & Shokrpour, 2017). A comunicação não verbal costuma ser mais subtil e mais eficaz do que a comunicação verbal e pode transmitir um significado melhor do que se ele fosse transmitido por palavras. Por exemplo, um sorriso pode transmitir um sentimento muito mais facilmente do que palavras (Bambaeroo & Shokrpour, 2017).

No processo de comunicação, a linguagem não verbal é altamente confiável, especialmente quando as mensagens verbais e não verbais são inconsistentes. Se o destinatário de uma mensagem estiver entre duas mensagens verbais e não verbais contraditórias, é prudente considerar a mensagem não verbal. Ou seja, é importante prestar mais atenção às mensagens não verbais, pois elas trazem pistas que normalmente revelam a intenção refletida nas reações

emocionais dos indivíduos (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017; Silva & Silva, 2017). Sendo a comunicação não verbal multifacetada, esta é frequentemente estabelecida simultaneamente em dois ou mais canais.

Por fim, a comunicação paraverbal é um conjunto de sons que acompanham a fala, dando-lhe significado adicional. Entre os elementos paraverbais está o tom, intensidade, ritmo, controle de articulação, silêncios, timbre, entoação, riso, choro, suspiro, bocejo, tosse, soluço, espirro, etc. (Hobjila, 2020; Shirmova, 2017). A comunicação paraverbal representa a forma como dizemos algo, não o que dizemos, ou seja, uma frase pode transmitir significados totalmente diferentes, dependendo da ênfase nas palavras e do tom de voz. Esta é uma componente essencial da relação, logo é de extrema importância que o emissor tenha consciência de como expressa os seus conhecimentos. Em outras palavras, é relevante transmitir informação paraverbal consonante com o estado psicológico. Se o interlocutor está feliz, triste, com raiva, determinado ou energético, é importante que o tom de voz e a forma como fala sejam coerentes com esses sentimentos ou emoções. Neste tipo de comunicação, é esperado que quando estamos com raiva, por exemplo, tendemos a falar mais rapidamente e em tom mais alto (Arlestig, 2008).

1.1.2 Linguagem corporal e comunicação

Compreendemos que a expressão "o corpo fala mais que a boca" é confiável, uma vez que a linguagem corporal é uma das formas mais antigas e expressivas de comunicação humana. Ao longo da evolução, os seres humanos desenvolveram a capacidade de se comunicar por meio da linguagem corporal. (Machado, 2020).

A comunicação não se limita apenas a palavras faladas ou escritas, mas também envolve gestos, posturas e expressões faciais. Paul Ekman (1967, 1970, 1982, 2012), um pesquisador que conduziu uma série de experimentos em todo o mundo ao longo de várias décadas, postulou que existem seis expressões faciais de emoção reconhecidas universalmente, independentemente da cultura: surpresa, medo, nojo, raiva, felicidade e tristeza. A leitura das expressões faciais, especialmente a região da boca, é muito importante e informativa, permitindo distinguir entre diferentes emoções, como medo e surpresa, ou tristeza e nojo (Nestor et al., 2020).

A maioria das informações é transmitida por meio da combinação complexa de aparência, postura, movimento dos membros, olhar e expressões faciais. Além disso, grande

parte da linguagem corporal atua abaixo da consciência do destinatário, que pode não estar ciente disso (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). Portanto, é importante que, durante a comunicação, prestemos atenção à linguagem corporal que o corpo deseja expressar, pois ela está repleta de significado. Podemos afirmar que o corpo também fala e é um excelente auxiliar na interpretação por parte do receptor.

Durante a comunicação, é necessário nos empenharmos em analisar o que a linguagem corporal nos diz, levando em consideração que cada indivíduo é único diante de situações de interação. Muitas vezes, concentramos nossa atenção na linguagem verbal, ignorando a linguagem do nosso próprio corpo (Rego & Albertini, 2010). Por fim, é importante retomarmos a prática de ler a linguagem corporal, sabendo que ela pode facilitar a compreensão de mensagens transmitidas, uma vez que permite compreender aspectos inconscientes embutidos e não verbalizados.

1.1.3 Influências no processo de comunicação

A comunicação é um processo bidirecional no qual há uma troca de pensamentos, opiniões ou informações por meio da fala, da escrita ou de símbolos em direção a um objetivo ou resultado mutuamente aceite (Patrut, 2020). Assim, para alcançar um resultado eficaz, é muito importante ter um ambiente propício à aquisição de competência de comunicação, tais como empatia, transparência, igualdade, eficácia e competências (Ruler, 2018).

A empatia ocupa o primeiro lugar entre a promoção de competências de comunicação. Empatia significa compreender os outros e ajudar os outros a compreenderem-se a si mesmos (Ruler, 2018). Devemos procurar a compreensão empática a fim de abranger a capacidade de compreender como os outros percebem a vida. Já uma comunicação transparente implica que um indivíduo tente explicar os seus sentimentos e pensamentos de forma sincera, sem tentar escondê-los. Nas relações, os indivíduos devem saber ser transparentes e espera-se que sejam abertos e claros não apenas nos seus sentimentos, mas também nas suas relações.

A capacidade de comunicar de forma igualitária deve ser feita de igual modo para cada indivíduo e a um nível que possa criar uma atmosfera de percepção sem colocar qualquer distância decorrente do papel e diferença de status entre eles (Ruler, 2018). A eficácia é uma dimensão que abrange um emissor que será capaz de alcançar mudanças comportamentais ao realizar uma comunicação. Por fim, ter em mente que, para conseguir a capacidade de

comunicar com a devida competência, é necessário algum treino para transferir conhecimento (Haneef et al., 2014).

Para que ocorra uma comunicação eficaz, é imprescindível que os destinatários interpretem de forma correta as mensagens que se desejam transmitir. Os objetivos inerentes ao ato comunicativo não serão conseguidos caso a mensagem não seja devidamente interpretada. Contudo, associado ao processo de comunicação subsistem algumas barreiras que podem influenciar negativamente esse processo (Machado, 2020), tais como o ruído, o excesso de informação, a distância física e o timing.

Todo o tipo de interferência na transmissão de uma mensagem pode ser definido como um ruído na comunicação, que pode ser considerado como uma das principais fontes de erro na comunicação interpessoal, estando sempre presente em todas as comunicações em maior ou menor grau e intensidade, desde a sua interferência nula à total interferência impossibilitando, deste modo, qualquer tipo de comunicação face ao ruído (Rego & Albertini, 2010). Outra interferência na qualidade da comunicação muito comum é o excesso de mensagem, mesmo sendo possível para um humano processar um conjunto ilimitado de informações. Esse excesso pode causar cansaço e desconforto. A distância física influencia a comunicação, sendo que a proximidade, normalmente, facilita (Rego & Albertini, 2010). Devemos também ter em conta que a distância aumenta o ruído e a distorção das mensagens.

Para que a comunicação ocorra de forma eficiente, é necessário que os indivíduos utilizem um mesmo sistema de signos linguísticos, sendo que este tem que ir ao encontro das expectativas do recetor e do seu envolvimento neste processo comunicativo. Outra faceta que pode influenciar é a motivação (Machado, 2020). Esta poderá ser adquirida e estimulada de várias formas: por exemplo, indo ao encontro, nem que seja parcialmente, das expectativas do recetor, o que pode assegurar o seu envolvimento no processo de comunicação (Rego & Albertini, 2010).

1.2 Relação e comunicação em contexto educativo

A maioria das relações humanas envolve comunicação, um meio pelo qual transferimos atitudes e sentimentos para outros (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017). Uma comunicação clara e eficaz pode ajudar um professor bem treinado a desenvolver boas relações com os alunos,

proporcionando assim uma construção de uma relação positiva entre professores e alunos (Frymier, 2005).

O domínio das competências de comunicação é muito importante e essencial para o contexto do processo de ensino-aprendizagem e constrói-se na base de uma comunicação clara, eficaz, bem-sucedida e de qualidade (Sejtanic, 2018). Dessa forma, para haver um desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem entre o professor e os alunos, é necessário que os mesmos tenham atenção às competências de comunicação, pois essas podem trazer mudanças significativas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Quando vividas, ensinadas e treinadas no contexto relacional da sala de aula, essas competências podem trazer benefícios para o futuro da vida de cada estudante, fazendo parte do seu desenvolvimento cognitivo e social (Bambaeroo & Shokrpour, 2017).

Torna-se, assim, indispensável que os professores pratiquem essa habilidade de forma a aumentar a sua eficácia comunicativa, pois sabemos que dois dos fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos são a qualidade do relacionamento e também a forma como o professor constrói essa relação no processo de ensino-aprendizagem com os alunos em contexto de sala de aula (Bambaeroo & Shokrpour, 2017).

Em sala de aula, a comunicação envolve interação face a face, sendo esta necessária para garantir um processo de ensino-aprendizagem. Ela é de extrema importância na criação de um clima em sala de aula e de um bom relacionamento interpessoal (Frymier, 2005). Alguns estudos mostram que o envolvimento da interação está associado ao aumento do afeto em relação ao professor, proporcionando maior motivação para estudar com satisfação e, assim, aprender e obter mais sucesso. O desenvolvimento da relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula promove uma melhor interação interpessoal, facilitando assim a comunicação e conseqüentemente a própria aprendizagem dos alunos em sala de aula. Essa interação consiste em três dimensões (Frymier, 2005):

a) A primeira é a capacidade de resposta. Esta capacidade é conceituada como uma dimensão da capacidade de orientação comunicativa. No entanto, o conceito é descrito como a tendência de reagir mentalmente às circunstâncias sociais de alguém e se adaptar, por saber o que dizer e quando dizer.

b) A segunda componente do envolvimento da interação é a percepção, que se refere à capacidade de avaliar o conhecimento dos indivíduos sobre o significado que atribuirão ao comportamento dos outros.

c) A atenção é a terceira dimensão e refere-se à extensão de consciência dos estímulos que compõem o ambiente imediato.

A comunicação eficaz é uma necessidade central para a construção de relações interpessoais dentro da sala de aula e, deste modo, os relacionamentos são aliados a uma aprendizagem mais bem-sucedida (Goldim & Lopes, 2020; Marler & Ditton, 2020). Quando os professores falham nesta comunicação, os alunos correm o risco de não assimilar os conteúdos disponibilizados no processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo falhas na sua aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento desta. No decorrer desta relação de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, existem algumas dificuldades, nomeadamente o tamanho da classe que, quando mal gerida, pode dificultar também a comunicação. Pois, como é natural, turmas grandes levam a que exista menos tempo para que cada aluno se possa expressar e comunicar. A maioria dos educadores concorda que o aumento do tamanho das turmas, em níveis pré-universitários, resulta na diminuição do potencial de comunicação, pois normalmente aumenta o ruído e a distração, além da já referida falta de tempo para uma interação mais personalizada entre professor e aluno (Goldim & Lopes, 2020).

Para criar bons resultados no processo de ensino-aprendizagem, tanto os professores como os alunos têm de se comprometer na interação voluntária e motivada na comunicação, para facilitar a apreensão dos conteúdos lecionados.

1.2.1 A importância da Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem

A comunicação é uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Uma comunicação eficaz no ensino é crucial, pois é através dela que um professor motiva, supervisiona e inspira os alunos a atingir e cumprir suas metas, sendo notória a sua importância para a integração da informação (Stefan, 2017). A eficácia da comunicação no processo de ensino-aprendizagem depende, no entanto, das competências do professor para comunicar bem (Singh, 2019). Essas competências são muito importantes nas relações entre alunos e professores, pois a má comunicação é frequentemente a causa de muitos problemas e mal-entendidos. Os professores podem e devem desenvolver uma variedade de competências verbais, não verbais e paraverbais para ajudar os alunos a compreender conceitos mais complexos (Haneef et al., 2014).

No entanto, se essa comunicação for deficitária, podem surgir diversos problemas e mal-entendidos entre alunos e professores. Para que haja uma comunicação eficiente na sala de aula, é necessário que os alunos entendam a mensagem enviada pelo professor de forma clara

e inteligível, democrática e humana. As competências comunicativas que o docente possui permitirão que os alunos obtenham bons resultados no processo de ensino (Amparo et al., 2008; Sejtanic, 2018). A comunicação em sala de aula é o elemento-chave para estimular a aprendizagem: quando essa é eficaz, demonstra ser uma ferramenta de extrema utilidade para o ensino (Sejtanic, 2018). Segundo Liberante (2012, como citado em Asrar & Rashid, 2018), a relação entre alunos e professor tem efeito ilimitado na aprendizagem, e é crucial que os professores consigam entender seus alunos. Para tal, devem procurar estabelecer uma boa relação e comunicação, de forma que os alunos entendam a mensagem enviada pelos professores, a qual deve ser clara, específica, significativa e simples.

O professor, como organizador do processo de ensino, tem o papel de responsável pelo sucesso de cada indivíduo e da turma como um todo. Para que possa atingir o sucesso, o docente precisa liderar a turma democraticamente e com uma comunicação adequada, direcionando as atividades sistematicamente com o propósito de motivar todos os sujeitos no processo educacional. Já os alunos, quando inseridos no contexto de ensino-aprendizagem, devem, acima de tudo, sentir-se bem e confortáveis no processo de comunicação. É muito importante que o professor, além de seus conhecimentos nas áreas curriculares, ensine aos alunos a comunicar e a ampliar suas competências nessa área, pois essas competências podem ser ensinadas, aprimoradas e promovidas no processo de ensino, bem como em outras atividades extracurriculares.

O professor precisa expressar os conteúdos a serem lecionados através do processo de ensino-aprendizagem com palavras adequadas e dentro da estrutura conceitual definida, para que seus atos de fala sejam eficazes, pertinentes e estimulem o aluno a se motivar para a aprendizagem. Portanto, o professor, como remetente da mensagem, precisa primeiro determinar a estrutura de sua mensagem e, posteriormente, expressar suas expectativas em relação aos alunos com tom e palavras adequadas (Haneef et al., 2014). A expressão de palavras de forma clara e eloquente pelo docente faz com que os alunos ouçam com dignidade, boa vontade e pensem na resolução do problema sem qualquer tensão ou tédio (Bambaeroo & Shokrpour, 2017). No entanto, a utilização de frases tendenciosas pode aumentar, muitas vezes, uma sensação de teimosia e humilhação do aluno, colocando-o fora do ciclo de aprendizagem e compreensão profunda do conteúdo. Uma outra consequência dessa atitude é a possibilidade de causar mal-estar com efeitos psicológicos no aluno. É apropriado ser claro, conciso, usar uma expressão precisa, educada e correta para transmitir as intenções do locutor corretamente.

O ato de fala tem maior grau de importância e utilidade, além de ter um impacto mais decisivo na comunicação oral com o público. Nas teorias de Austin (1962) e Searle (1969), bem como em Ducrot (1987), sobre os atos de fala e sua influência nos interlocutores:

a) Para Austin (1962), o criador da Teoria dos atos de fala, demonstra que a língua não tem utilidade apenas para descrever a "realidade", mas também serve para alterá-la e até mesmo criar novas realidades. Assim, para Austin, as expressões linguísticas que servem para descrever as coisas e seus estados, através do que ele designa como "atos constataivos", também servem para apresentar a formulação dos "atos performativos", que implicariam na realização de uma determinada ação.

b) Já para Searle (1969), no domínio da experiência da linguagem, todos sabem cumprir adequadamente suas regras, mesmo que não saibam explicitamente quais são essas regras. Deste modo, por exemplo, todos sabem prometer, mesmo que não saibam dizer quais são as regras do ato de fala da promessa. Para esse teórico, os enunciados são constituídos por um conteúdo proposicional e um marcador ilocucional. A força ilocucionária seria o modo encontrado por esse estudioso para "prender" o sentido de determinada proposição. Seja um pedido, uma ordem, uma promessa ou a simples expressão de um desejo ou de uma expectativa em relação ao interlocutor, pois é por meio da força ilocucionária que o falante realiza o ato pretendido, mesmo que não seja de forma explícita, mas que possa ser inferido a partir da convenção linguística.

c) Enquanto para Ducrot (1987) demonstra a relação direta entre ato ilocucionário e sentido, atentando para o fato de que o valor desse ato só se dá por meio do acontecimento enunciativo, não estando necessariamente marcado na materialidade linguística, sendo, portanto, de caráter discursivo.

A Psicologia Cognitivista reafirma que é importante notar que a habilidade de falar requer comunicação não verbal ou linguagem corporal para completar seu impacto no público (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017), pois a compreensão do que é dito não depende apenas dos atos de fala, mas de toda a linguagem verbal, não verbal e paraverbal envolvida no processo de comunicação, especialmente quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, através do qual são comunicados não apenas conteúdos significativos para a aprendizagem do aluno, mas também estabelece-se uma relação pedagógica de base socioafetiva, muito importante para o processo de socialização que a relação pedagógica em si constitui.

Dentro da comunicação no contexto educativo, as duas formas de comunicação verbal são permanentemente combinadas: oral e escrita. No caso particular da escrita, existem características no conteúdo (redução ou desaparecimento da dimensão afetiva), na forma

(ênfase da dimensão paraverbal na comunicação do professor quando os alunos fazem anotações e perdem algumas informações não verbais) e no ritmo (escrever é seis vezes mais lento do que falar) (Cordeiro & Costa, 2020; Patrut, 2020).

A comunicação é a melhor ferramenta para potencializar o desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem e o seu envolvimento nesse processo (Haneef et al., 2014). Os professores, assim como nas situações da vida diária, utilizam a comunicação em contexto de sala de aula como técnica de ensino e com o objetivo de despertar o interesse dos alunos, o que pode obter melhores resultados de aprendizagem dos alunos (Haneef et al., 2014). O aluno aprende mais facilmente e participa ativamente na aula quando os professores usam sua linguagem corporal, gestos, postura e contato visual (Haneef et al., 2014; Santos & Castaman, 2022). A administração da sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem e a construtiva resolução de conflitos exigem competência de comunicação, sendo as competências não verbais as mais importantes para esse fim. Através do uso de métodos não verbais, os professores chamam a atenção do aluno para entender, motivar e até mesmo trazer emoção para os alunos entediados (Patrut, 2020), pois os alunos recebem e processam, inconscientemente, sinais não verbais enviados pelo professor e respondem naturalmente a eles, caso sejam positivos e não apresentem nenhuma dissonância cognitiva.

1.2.2 A importância da Comunicação na dinâmica socio-afetiva

A comunicação é tanto mais eficaz quanto mais significativa for e quanto mais emoções despertar no interlocutor (Fryer & Hauser, 2009). A comunicação é um instrumento facilitador dos relacionamentos interpessoais, pois repercute-se de forma dialógica estabelecendo pontes que permitem a compreensão dos indivíduos que dialogam. Assim, estabelecendo pontes entre as afinidades e as diferenças individuais de cada um, a comunicação permite a interação social com a participação de pelo menos duas pessoas, com objetivo de transmitir mensagens e, eventualmente, recebê-las, através de um meio, visando o entendimento entre os envolvidos e a transferência de emoções (Marler & Ditton, 2020).

De forma consciente ou intencional, grande parte da nossa comunicação tem vindo a ser feita por meio das expressões faciais, especialmente no que diz respeito a expressar e perceber as emoções uns dos outros. Os seres humanos confiam em sinais de expressão exibidos para entender certas emoções. A gestão destas emoções em conjunto com uma boa comunicação é responsável por uma interação no contexto educativo.

A relação que se desenvolve em contexto educativo influencia a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente. Uma relação pedagógica do professor-aluno positiva facilita a aprendizagem afetiva, que por sua vez melhora o processo cognitivo do ensino-aprendizagem (Fryer & Hauser, 2009). Em contrapartida, quando o afeto é negativo, há mais probabilidades que estes alunos tenham dificuldades no processo cognitivo de ensino-aprendizagem e se sintam com pouca motivação para utilizar dos conteúdos e das informações recebidas (Opić, 2016).

Os professores, ao pretenderem que os seus alunos usem e valorizem o material apresentado na aula, devem estar preocupados com a componente afetiva durante o processo de ensino-aprendizagem para que esta seja um meio de criação de vínculos que possibilitem e facilitem a própria aprendizagem. Esta componente afetiva é tão mais importante nos níveis etários mais jovens do sistema educativo (Fryer & Hauser, 2009). O relacionamento entre professores e alunos é um fator importante na aprendizagem afetiva que ocorre em contexto de sala de aula, e a linguagem é o meio pelo qual esta se processa, realiza e efetiva. Uma abordagem para compreender o desenvolvimento de relacionamentos é a habilidade de comunicação usada para desenvolver e manter amizades (Opić, 2016). O desenvolvimento da relação professor-aluno necessita de treino das competências de comunicação, dado que o ensino inclui uma componente relacional e uma dinâmica socioafetiva.

1.3 Impacto da pandemia na comunicação

O vírus da Covid-19 fez a sua aparição e espalhou-se dramaticamente por todo o mundo. Como medidas profiláticas iniciais foram instauradas de forma generalizada: a) a diminuição dos contatos de proximidade com o aumento das distâncias físicas, ou mesmo períodos de recolher obrigatório e quarentenas para quem estava infetado; b) o uso das máscaras de proteção; c) o apelo à vacinação massiva. Assim, os governos, com a intenção de conter a transmissão da doença, têm recomendado várias intervenções ao nível individual, ambiental e comunitário. Isso inclui o distanciamento social, a proibição de aglomerações e a utilização de dispositivos de proteção pessoal, como o uso da máscara e a lavagem regular das mãos (Ribeiro et al., 2020). Tais medidas profiláticas geraram um forte impacto na convivência social das comunidades e, com isso, criaram alguns obstáculos aos processos de socialização dos indivíduos, principalmente nas faixas etárias escolares.

As limitações dessas restrições foram estendidas a todos os eventos que propunham a reunião de grupo de pessoas. Contudo, essas atividades poderiam ser realizadas em estrita

conformidade com a recomendação das normas de distanciamento social. Philipe et al. (2020) afirmam que a percepção de aspetos físicos, psicológicos, emocionais e sociais de distanciar-se dos outros pode causar uma série de experiências emocionais negativas. A Psicologia Social explica a importância do contato como uma característica do ser humano (Santos, 2020). Como uma espécie inerentemente social, a sensação de estar com os outros é mais bem entendida como uma necessidade fundamental que se manifesta no nosso quotidiano (Suryaman et al., 2020). Quando esse sentimento de pertença não está presente, pode gerar um impacto negativo no papel fundamental da construção de identidade social e no desenvolvimento afetivo do próprio indivíduo.

Eisenberger (2012, como citado em Philipe et al., 2020) define a ruptura da identidade social como um dos mais dolorosos sentimentos que uma pessoa pode experimentar emocionalmente, porque envolve o risco de prejudicar a habilidade de se relacionar com outras pessoas. Embora o distanciamento social seja uma medida essencial para enfrentar a pandemia, a continuação do isolamento pode ser gravemente prejudicial para as pessoas e pode levar a múltiplas consequências físicas e mentais.

O distanciamento social está diretamente relacionado com a falta de relação social, e suas consequências podem ser prejudiciais, principalmente quando agregamos a essa limitação a dificuldade de comunicação que essas medidas apresentam (Nestor et al., 2020). Atualmente, embora o uso das máscaras tenha um efeito profilático em relação à proteção da saúde individual, bem como um papel importante para o abrandamento da disseminação da doença, estas medidas atuam como obstáculos poderosos e diretos à nossa capacidade de expressão, compreensão e comunicação com os demais, bem como impedem a normal socialização, tão necessária ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos indivíduos.

1.3.1 O impacto da Pandemia em contexto social global

A implementação do distanciamento social teve um profundo impacto a nível global e está amplamente associada à depressão, ansiedade e distúrbios emocionais. Estas restrições criaram certas dependências familiares e em alguns agregados familiares afetaram mesmo os

meios económicos de subsistência, alteraram relações e em alguns casos aumentaram também a violência doméstica, quer ao nível da violência verbal e psicológica, quer ao nível da violência física e dos abusos sexuais. Assim, o encerramento em massa das escolas com os confinamentos e a implementação apressada do ensino à distância, bem como a perturbação do regular funcionamento da economia com grande parte dos pais em regime de teletrabalho, obrigando a uma convivência forçada em período de grande stress e angústia tem provocado problemas relacionais e socioafetivos em vários níveis.

Além de todo esse impacto estrutural, como vimos, o uso da máscara também dificulta todos os normais processos de comunicação e socialização em contexto pandémico. O uso de máscaras tornou-se um hábito para a nossa sociedade, em prol de uma (boa) causa de saúde pública, servindo de proteção profilática, tanto ao nível individual quanto ao nível coletivo, ao evitar a disseminação da doença por contágio. Mas também já vimos que seu uso afeta efetivamente a comunicação de maneira adversa e torna o entendimento mútuo difícil. Isso acontece porque a máscara elimina o efeito positivo da leitura labial, fenómeno nas comunicações diretas (Derakhshan & Yaghmaei, 2020; Saunders et al., 2020). Além disso, não podemos esquecer que o fato de cobrirmos metade dos nossos rostos pode afetar nossas interações sociais, bem como nossas capacidades de nos entender e interpretar uns aos outros.

A qualidade, tom e volume da nossa voz, que são chave para comunicar as nossas próprias emoções, fica muito prejudicada com o uso constante da máscara. Já que a maioria das máscaras bloqueia a metade inferior do rosto, tornou-se significativamente mais difícil o reconhecimento das emoções positivas dos utilizadores da máscara, tais como a felicidade ou a simpatia (Nestor et al., 2020), que são amplamente comunicadas por um sorriso. Devemos ter em conta, por exemplo, que o reconhecimento ancestral de um rosto humano é feito, desde as primeiras semanas de vida, através da observação da localização de dois elementos em paralelo (olhos) e um elemento na mediana abaixo (boca), e que, desse modo, está inscrito profundamente em cada um de nós (Nestor et al., 2020). E esse reconhecimento continua significativo consciente e inconscientemente ao longo da vida e, quando prejudicado a longo prazo, pode trazer problemas no desenvolvimento humano, quer no campo da personalidade, quer no campo socioafetivo, quer no campo cognitivo.

Outra faceta da sociedade bastante afetada pelo uso da máscara foram as dinâmicas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem entre professores, alunos e a relação destes com os pais e demais agentes socioeducativos, principalmente no que diz respeito ao contexto escolar. Os educadores viram a necessidade de recorrer às plataformas online para chegar aos alunos, além de que os webinars se tornaram uma sala de aula temporária. Consequentemente,

os pais foram chamados para monitorização em casa, e os alunos, por sua vez, foram privados de atividades sociais e da interação entre pares (Alea et al., 2020). A pandemia levou a uma suspensão das aulas e, conseqüentemente, a uma reorganização da aprendizagem na vida dos alunos que exigiu muito mais envolvimento e responsabilidades dos pais na prestação de cuidados e educação em casa (Hung & Lee, 2020). Os pais, que por motivos laborais ficam em casa, precisam se adaptar a novas rotinas, como, por exemplo, estar a par das novas exigências do ensino à distância, enquanto desempenham diferentes responsabilidades laborais e domésticas (Hung & Lee, 2020).

Alguns pais relatam insatisfação com o ensino à distância por dois motivos: primeiro, porque se viram responsabilizados em desempenhar competências socioeducativas para as quais não estão preparados e, depois, sentem que esse tipo de aprendizagem não pode substituir a educação face a face, apesar de reconhecerem os benefícios profiláticos do mesmo durante os tempos pandémicos (Abuhammad, 2020). No entanto, é importante perceber se esses pais, de uma forma geral, não estão a receber o apoio indispensável para enfrentar essas dificuldades acrescidas com o ensino à distância dos seus filhos em idade escolar e, para os alunos, se existe uma comunicação eficaz e próxima entre pais e filhos em ambiente doméstico. Muitas vezes, esta tem de ser realizada através de máscaras (Hung & Lee, 2020).

Para que as dificuldades possam ser minimizadas, é necessário que seja implementada uma excelente política de comunicação com base no *feedback* dos pais, alunos e professores, quanto ao ensino à distância, gerando oportunidades de melhoria. Porém, a pressa da adoção do ensino à distância e a generalizada falta de preparação de pais, jovens e de alguns professores têm vindo a gerar enormes insatisfação por parte de todos. A maior perda relatada durante o ensino à distância foi a motivação e o desejo da frequência, atenção e concentração do aluno na tradicional forma de comunicação, agora prejudicada pelo uso contínuo da máscara (Baskin et al., 2020).

O momento que vivemos não é apenas uma simples transição da aprendizagem presencial para o ensino à distância, mas é uma mudança radical, apressada e forçada para o mesmo, sem grande preparação e hábito de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que agora se faz em alguns casos online. Aprender durante uma crise pandémica é um novo desafio que surgiu. Para que todos os elementos sejam mais bem-sucedidos, deve-se adotar uma postura empática, pensar nos pais que estão a trabalhar e, ao mesmo tempo, a orientar seus filhos/alunos em casa, pensar nos alunos que estão solitários e a enfrentar novas responsabilidades, pensar nas famílias que podem estar a passar por dificuldades adicionais devido ao aumento ou diminuição das horas de trabalho, pensar em todos os que perderam

membros da família e pensar nos professores e outros funcionários da escola que se sentem sem direção e sem amarras.

1.3.2 O Impacto da Pandemia em contexto escolar

A pandemia afetou todas as esferas da nossa vida, instalando uma crise sanitária com consequências económicas em todo o mundo. O campo da educação não é exceção, o que obrigou o contexto educativo a criar novas modalidades de ensino (Alea et al., 2020) e a definição de estratégias que permitam o ensino presencial (com uso de máscara) e/ou complementado com o ensino à distância, dando prioridade à prevenção da doença e à minimização do risco de transmissão desta (Habler et al., 2020).

Neste contexto, para frequentar o ambiente escolar, os alunos e os professores são obrigados a usar máscaras e a ficarem separados por quase dois metros enquanto estão na comunidade (Schiavio et al., 2021). Isso apresenta novos desafios para a comunicação de todos (Chodosh et al., 2020) e entre todos. Antes da pandemia, a maioria dos professores ficava de pé, interagia com todos os alunos e os conhecimentos eram partilhados com base na leitura que faziam da sala (Baskin et al., 2020). No entanto, os tempos mudaram e essa prática já não é possível. Os educadores não têm escolha na implementação do ensino à distância, pois as circunstâncias obrigam-nos a isso (Brady & Pradhan, 2020). Talvez o maior desafio que os professores e as escolas enfrentam é como manter a comunicação e o relacionamento que foram nutridos durante o período presencial (Baskin et al., 2020). O papel dos educadores como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem deve passar por serem agentes capazes de construir relações que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e a eficaz comunicação dos conteúdos, presencialmente e agora, em alguns casos, através das tecnologias disponibilizadas para a comunicação interpessoal através da internet, como plataformas de ensino-aprendizagem, e-learning e salas de reunião, como o Zoom, o Microsoft Teams ou o Google Meet, e as videochamadas pelo WhatsApp (Prestiadi, 2020).

Tem-se verificado que, geralmente, os alunos demonstram ser menos dispostos a interromper apresentações em videoconferência comparativamente ao método presencial, sendo que o *feedback* presente numa aula regular presencial fica mais comprometido, prejudicando assim o processo ensino-aprendizagem e dificultando por parte do professor a verificação da correta assimilação dos conteúdos comunicados e por parte dos alunos fica dificultada a esclarecimento de dúvidas, o que desmotiva e dificulta o processo cognitivo de aprendizagem, retenção e memorização dos conteúdos lecionados. Isto porque cognitivamente,

a motivação e o *feedback* natural do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a compreensão, assimilação, memorização e replicação eficaz dos conteúdos lecionados. Por isso, é crucial ter atenção cuidadosa ao fazer apresentações interativas, sendo importante que o apresentador, neste caso o professor, faça pausas regulares e, se possível, solicite que os alunos interajam através de questões ou comentários a fim de ajudarem a diminuir essa barreira à interação (Brady & Pradhan, 2020).

No meio escolar, os professores enfrentam diversas dificuldades nas suas vivências, pois a presença de empatia, cordialidade e genuinidade é determinada pela utilização de sinais não verbais que são transmitidos nas interações com os seus alunos. Da mesma maneira, os alunos buscam conforto e garantia na comunicação interpretando as expressões faciais e a linguagem corporal do professor. O uso das máscaras pode causar uma redução na gama de expressões faciais, onde gerariam uma profunda influência na percepção da comunicação e competência interpessoais (Marler & Ditton, 2020). Deste modo, os alunos têm uma capacidade ainda mais reduzida e limitada para receber e perceber a mensagem que se traduz na dificuldade em entender ou processar estes estímulos, o que pode levar à frustração (Marler & Ditton, 2020).

A literatura mostra que uma das estratégias utilizadas para ultrapassar essa barreira da redução de pistas não verbais com o uso da máscara seria fazer uma transição do não-verbal para a comunicação verbal, onde pensamentos e sentimentos deverão ser expressos abertamente. Essa mudança, com certeza, pode afetar a comunicação e, em certos níveis, pode até assemelhar-se à falta de sinceridade. O que é certo é que o professor não pode deixar que o significado mude a naturalidade do discurso prejudicando com isso significativamente o processo cognitivo de ensino-aprendizagem (Marler & Ditton, 2020). Assim, é de suma importância que todos os agentes envolvidos no contexto educativo (professores, alunos, pais e demais agentes) pensem em estratégias para facilitar tanto a comunicação verbal como a comunicação não verbal de forma eficaz, uma vez que falhas de comunicação podem resultar na incapacidade de ouvir e interpretar com precisão a mensagem e comprometer a apreensão e a compreensão do que se pretende transmitir através do processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível de conteúdos quer ao nível socioafetivo (Marler & Ditton, 2020).

Como já foi referido, a comunicação trazida pelo uso de máscara facial é que, muitas vezes, causam alguma atenuação na ação da voz e, conseqüentemente, podem levar ainda mais ao aumento do volume ou intensidade vocal. Além disso, é possível que as máscaras influenciem outros níveis de produção vocal e impeçam a visualização das articulações (Ribeiro et al., 2020). Isto é muito significativo, porque o tom e o volume da voz são elementos

fundamentais da linguagem paraverbal, que influenciam grandemente não apenas a percepção do conteúdo da comunicação, como também a percepção e compreensão socioafetiva do sentido da comunicação. Normalmente, a elevação do tom e da intensidade da voz indica inconscientemente ao nosso interlocutor que estamos zangados ou irritados com uma situação, o que pode criar algumas dissonâncias cognitivas neste pelo facto da postura e do que é dito não ser correspondido pelo tom e pela intensidade da voz por parte do emissor da comunicação.

Quanto ao uso da máscara, a maioria das queixas dos profissionais que utilizam a voz como ferramenta de trabalho, nomeadamente os professores, referem-se ao aumento do esforço vocal, à dificuldade de fala, à dificuldade em coordenar a fala e respiração, e à redução do *feedback* (Ribeiro et al., 2020). O volume de fala reduzido apresenta, muitas vezes, certos ruídos que prejudicam a entrega de informação e, por conseguinte, isso pode contribuir para que o seu recetor se aproxime gradualmente para tentar interpretar a informação (Lazzarino et al., 2020). Com tal, o elemento protetor do distanciamento social torna-se vazio. A fim de melhorar a percepção sem alterar a proximidade física, o professor deve aumentar o seu volume (Marler & Ditton, 2020).

Uma característica fundamental dos sinais comunicativos são: em primeiro lugar, o comunicador deve estar ciente de que eles estão a enviar um sinal e, em segundo, que estes sinais estão a ser observados por um recetor que conhece o código e compreende o que está a ser dito com eficácia (Frith, 2009, como citado em Lazzarino et al., 2020). Quando não temos *feedback* para nos apoiar na determinação da viabilidade dos sinais que enviamos, encontramos dificuldades consideráveis em enviá-los (Marler & Ditton, 2020). Muitas vezes, mesmo não percebendo a mensagem, os alunos não solicitam esclarecimento quando são incapazes de ouvir ou interagir com as informações. Como consequência, são muitas vezes guiados a presumir conteúdos errados ou distorcidos quanto ao tópico ou natureza em discussão no processo de ensino-aprendizagem (Marler & Ditton, 2020).

Em síntese, as consequências sociais do uso de máscara devido à Covid-19 não podem ser subestimadas, particularmente no que diz respeito à sua interferência na maneira como nos comunicamos por meio da expressão facial. Pela necessidade de continuar a cobrir os rostos em público, além da obrigatoriedade do mesmo em contexto educativo, principalmente em sala de aula, torna-se assim significativamente mais difícil uma comunicação eficaz e uma interpretação dos sinais transmitidos não apenas pela linguagem verbal, mas também pela linguagem não verbal e paraverbal, levando a más interpretações, dissonâncias cognitivas e outras situações que podem potenciar situações de agressividade e conflito, tudo isto, que se

refletia diretamente na qualidade das interações no processo de ensino-aprendizagem, não apenas ao nível cognitivo, mas também ao nível socioafetivo deste (Nesto et al., 2020).

As diretrizes adotadas conduziram a uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos hábitos dos professores e alunos. Até agora, o professor ensinava e os alunos aprendiam dentro da sala de aula, no sentido em que as atividades e conteúdos lecionados através do processo de ensino-aprendizagem eram ministrados em local específico com os devidos apoios e algumas facilidades neste processo (Prestiadi, 2020). Porém, face à ameaça desta pandemia, tanto os educadores, como os alunos, e também a escola, tiveram que se ajustar massiva e muito rapidamente à modalidade do ensino à distância (Alea et al., 2020) ou, na melhor das hipóteses, a um ensino misto (presencial com o uso da máscara e em regime online).

De acordo com Hannum (2008, como citado em Abuhammad, 2020), o modelo de ensino à distância é uma plataforma que muitas escolas usam para atender às necessidades de aprendizagem de alguns alunos. É um processo que engloba todos os métodos de estudo, de todos os níveis de ensino que não contam com supervisões diretas e contínuas dos professores com os seus alunos em salas de aula tradicionais. Visto que este processo está sujeito a um grande planeamento e organização, quer por parte da escola e do professor, quer por parte dos alunos e seus familiares em contexto domiciliário, quando se trata da modalidade de ensino à distância, é necessário que professores e alunos estejam condicionados a ficar fisicamente separados, mas podem interagir mais livremente através de meios modernos de comunicação. Desta forma, a educação à distância oferece essa oportunidade educacional para aqueles cujas circunstâncias não lhes permitem ingressar nos modelos anteriores (Prestiadi, 2020).

No ensino à distância, para explicar o modo como os conteúdos são lecionados, existem, no mínimo, duas abordagens técnico-metodológicas para a aprendizagem à distância, sendo elas: síncronas (simultâneas) e assíncronas (com dilatação de tempo entre a comunicação, a receção da mesma e o *feedback*) (Chen et al., 2020). Quando estamos perante uma abordagem síncrona, o aluno está presente simultaneamente com o professor em tempo real no processo de ensino-aprendizagem, apesar de se encontrarem fisicamente à distância conectados por meios tecnológicos que fazem a transmissão simultânea dessa comunicação, quer seja como recurso à internet, quer a outros meios menos modernos de comunicação à distância. A simultaneidade do modelo síncrono permite maior envolvimento do professor com o aluno/alunos no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um senso de comunidade ao custo de programação e questões tecnológicas. Por outro lado, a aprendizagem assíncrona, que significa a não simultaneidade dos interlocutores – professor/alunos – no processo de ensino-

aprendizagem, permite que os alunos aprendam por conta própria através dos materiais disponibilizados pelo docente por vários meios (bases de dados, e-mails, plataformas de conteúdos, ou de ensino à distância) e formatos (textos em pdf, doc, imagens em tif, jpg, ou ficheiros de vídeos em vários formatos), podendo ainda contar com a discussão em fóruns, e-mails e outros meios através do seu grupo (Chen et al., 2020). Esta forma de educação à distância é baseada na independência do aluno, através de uma aprendizagem individual por intermédio de materiais produzidos especialmente para simplificar esta aquisição de conhecimentos no processo assíncrono de ensino-aprendizagem sem a mínima interação presencial com o professor (Zboun & Farrah, 2021). Consequentemente, isto inclui um alto grau de organização e conhecimentos técnicos do professor, bem como o comprometimento, motivação e disciplina do aluno para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da melhor forma possível e com bons resultados.

O objetivo pedagógico dos processos de ensino-aprendizagem do ensino à distância é o mesmo do processo de ensino-aprendizagem do ensino presencial, ou seja, haver uma troca de informação efetiva e eficaz que possibilite a transferência de conhecimento e a aprendizagem, que passa fundamentalmente por falar e ser ouvido e compreendido em pleno *feedback* (Goodwin et al., 2020), visando promover uma sensação de comunidade em sala de aula, tornando a experiência de aprendizagem dos alunos mais significativa, a fim de ajudá-los a permanecer conectados durante este percurso realizado pelo processo de ensino-aprendizagem (Schiavio et al., 2021). Quando os professores comunicam com os alunos, seja numa aula presencial ou online, à distância, eles comunicam com o propósito de oferecer conhecimento ou obter informações para obter compreensão e desenvolvimento cognitivo em determinada área a partir de determinados conteúdos organizados especificamente para o efeito (Crawford et al., 2020). Vários estudos comprovam que a comunicação com os alunos à distância através de um ambiente online requer um pouco mais de pensamento estratégico, organização e planeamento do que comunicar com os alunos presencialmente no ambiente tradicional (Fatani, 2020).

Neste momento, para muitos, o ensino à distância ainda é uma novidade. Uma nova modalidade de aprendizagem interativa entre o professor e o aluno que ocorre fora dos muros da instituição educacional, isto simbolicamente significa fora do contexto socioinstitucional, que tem seu peso cognitivo na distribuição de papéis e cumprimento de determinadas regras de conduta esperadas para que a informação e o conhecimento cheguem das suas fontes aos destinatários por meios técnicos e mídia eletrônica, em vez do contexto institucional formal e tradicional. Portanto, o ensino à distância pode ser muito mais informal e facilitador de

interações livres e espontâneas quando bem usado e tecnicamente utilizado por todos sem constrangimentos (Lassoued et al., 2020).

Segundo Adnan e Anwar (2020), as principais razões de queixa do ensino à distância encontradas na literatura foram percepções baseadas em preconceitos, experiências negativas de alunos e professores, analfabetismo tecnológico ou falta de competência técnicas para dirigir e construir uma comunicação fluida. Ainda outra queixa relatada refere-se à lacuna entre a teoria e a prática do ensino à distância (Adnan & Anwar, 2020). Rizun e Strzelecki (2020) afirmam que a mudança massiva ou demasiado rápida para processos de ensino-aprendizagem baseados na educação à distância por tecnologias online tem um impacto significativo no bem-estar físico e mental dos alunos, principalmente em idades mais jovens em que a escola é um dos espaços de socialização preferenciais e de formação de identidade e da personalidade, além de outros componentes e de aquisição de outras competência cognitivas. No entanto, esta é necessária perante uma pandemia que pode ser mortal (Araújo & Viana, 2017; Chen et al., 2020).

Esta mudança repentina para a educação à distância causou transtorno tanto aos professores como aos alunos, pois exigiu esforços extra durante esse processo, além de vários obstáculos comuns (Lassoued et al., 2020). Para além do sentimento de isolamento e desconexão, essa modalidade pode ter impacto diretamente no debate e na realização do que é proposto (Kennedy & Ferdig, 2018, como citado em Baskin et al., 2020). Em algumas investigações realizadas durante esse período pandêmico, os alunos relatam que, no geral, sua aprendizagem piorou desde a mudança para o ensino à distância e que gostariam de voltar à educação tradicional (Chen et al., 2020; Rizun & Strzelecki, 2020). Uma estratégia que se tem mostrado muito útil é estabelecer expectativas claras e uma comunicação objetiva, que inclui encorajar os alunos a afastar-se do computador durante algum tempo. Estratégias desse tipo podem ser úteis tanto para os alunos como para os professores (Baskin et al., 2020).

1. Método

Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo perceber de que forma os estudantes adolescentes e os professores vivenciam o processo de comunicação entre eles, em contexto educativo tanto no ensino à distância como em aulas presenciais com a máscara. Para tal, foram estabelecidos como objetivos específicos os seguintes: (1) Identificar a percepção das características do processo de comunicação; (2) Identificar a percepção de mudanças no processo de comunicação (no ensino à distância e presencial com máscara); (3) Identificar sentimentos percebidos associados ao processo de comunicação (no ensino à distância e presencial com máscara); (4) Identificar a percepção do impacto da comunicação no relacionamento (no ensino à distância e presencial com máscara), entre estudantes e professores e entre estudantes; e (5) Identificar a percepção da vivência do corpo durante o processo de comunicação (no ensino à distância e presencial com máscara). O estudo foi realizado durante a pandemia entre o mês de maio e de junho.

Participantes

Amostra do questionário de validação (Alunos/as)

Para a constituição da amostra do questionário de validação, foi escolhida uma turma do 10º ano com 10 participantes, dos quais cinco são do sexo feminino. A turma frequenta um curso profissional, sendo que, as idades variam entre 15 e 18 anos ($M = 16.63$, $DP = .994$). Dos inquiridos, 8 são de nacionalidade portuguesa e 2 são de nacionalidade Luso-brasileira.

Amostra do questionário (Alunos/as)

A amostra do presente estudo é constituída por 270 estudantes do ensino secundário, dos quais 111 (41.1%) são do género masculino, 155 (57.4%) são do género feminino e 4 (1.5%) corresponde a outro género. As idades dos alunos variam entre os 15 e os 20 anos ($M = 16.63$, $DP = 1.17$) (Tabela 1).

Dos 270 estudantes, 118 estão matriculados no curso profissional, 73 em Ciências e Tecnologias, 72 em Línguas e Humanidades e apenas 7 em Ciências socioeconómicas. Dos inquiridos, 214 são de nacionalidade portuguesa; 30 são de nacionalidade brasileira e 12 angolana. A maioria dos estudantes (55.5%; n=151) afirmaram praticar atividade de lazer com certa regularidade.

Tabela 1

Variáveis sociodemográficas relativas aos alunos/as (n=270)

	n	%
Idade		
<i>M=16.6±1.17</i>		
Sexo		
Masculino	111	41.1%
Feminino	155	57.4%
Ano que frequenta		
10º ano	187	59.3%
11º ano	50	18.5%
12º ano	33	12.2%
Curso que frequenta		
Profissional	118	43.7%
Ciências e Tecnologias	73	27.0%
Ciências Sócio Económicas	7	2.6%
Línguas e Humanidades	72	26.7%

Legenda: M – Média; DP – Desvio padrão; n – Frequência absoluta; % – Frequência relativa.

Amostra do questionário dos Professores

Também contamos com a participação de 25 professores do ensino secundário, onde sete (28%) são do género masculino e 18 (72%) são do género feminino. Quanto ao género feminino 16% situam-se na faixa etária dos 35 aos 45 anos, 40% na faixa etária situam-se na faixa etária de 46 aos 55 anos e 44% situam-se acima de 55 anos. Dos professores que responderam ao questionário, 88% lecionam há mais de 20 anos. Sobre o seu agregado familiar, 48% vivem com o cônjuge e respetivos filhos, 24% apenas com os filhos e 16% com o cônjuge e sem filhos (Tabela 2).

Já em relação à área disciplinar em que atuam 88% estão no departamento de Ciências Sociais e Humanas, enquanto, outros 8% dos participantes atuam no departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 5 são do departamento de Línguas e 4% do departamento de Expressões. Dos professores inquiridos, 23 (92%) são de nacionalidade portuguesa e apenas 2 são de nacionalidade estrangeira (brasileira). Para 17 (68%) dos professores é comum a prática de atividade de lazer regularmente e 8 (32%) responderam não ter uma prática de lazer.

Tabela 2

Variáveis Sociodemográficas relativas aos professores (n=25)

	n	%
Idade		
25-35 anos	4	16.0%
35-45 anos	10	40.0%
45 – 55 anos	11	44.0%
>55 anos		
Sexo		
Homem	7	28.0%
Mulher	18	72.0%
Agregado familiar		
Sozinho(a)	1	4.0%
Conjuge s/ filhos	4	16.0%
Conjuge e filhos	12	48.0%
C/ filhos	6	24.0%
Outras situações	2	8.0%
Anos de Ensino		
5-10 anos	1	4.0%
10-15 anos	1	4.0%
15-20 anos	1	4.0%
+ 20 anos	22	88.0%

Legenda: n – Frequência absoluta; % – Frequência relativa.

Instrumentos de avaliação

Para a recolha de dados foi desenvolvido um instrumento de investigação com o objetivo de perceber as diferenças de comunicação antes e depois da pandemia e as diferenças entre as aulas síncronas à distância e as aulas presenciais com máscara.

O questionário foi construído para os alunos do ensino secundário e para os seus professores. Ambas as versões foram submetidas a um teste piloto. O teste piloto é aplicado antes do investigador entrar em contacto com os sujeitos delimitados para o estudo, pois este procedimento é considerado uma excelente estratégia metodológica para auxiliar o investigador na validação do instrumento de pesquisa (Roberts et al., 2006).

Com o objetivo de facilitar a compreensão do questionário, foram atribuída a seguinte terminologia para os grupos/temas das questões desenvolvidas ao longo do questionário: A - Características habituais do processo de comunicação; B- Mudança no processo de comunicação; D- O que senti durante a pandemia; E- Os meus relacionamentos durante a pandemia; F- Perceção do corpo durante a pandemia. Também foi utilizado a 2ª letra A para definir o período das aulas presenciais com máscara e a 2ª letra B para definir o período do ensino à distância.

O questionário para os alunos do secundário está dividido em oito partes, onde:

- 1) A primeira parte começa com uma apresentação da investigadora, da orientadora e do estudo em causa, fazendo ainda, como recomenda a Lei de Proteção de Dados aplicável a estes estudos, uma menção específica sobre o anonimato e a participação ser totalmente voluntária.
- 2) A segunda parte do questionário foi descrita para recolher dados sociodemográficos da amostra, como idade, género, ano de escolaridade, curso, nacionalidade, agregado familiar e a prática regular de alguma atividade de lazer.
- 3) Na terceira parte foram apresentadas sete questões sobre o grupo/tema A - Características habituais do processo de comunicação (*ex: “A expressão do rosto do outro não interfere na minha comunicação com ele/a”*), onde remetia os inquiridos para se lembrarem de como era antes da pandemia. Estas respostas estavam indicadas numa escala de *Likert* de sete pontos (*1- Discordo completamente, 2- Discordo, 3 - Discordo ligeiramente, 4 - Não concordo nem discordo, 5 - Concordo ligeiramente, 6 - Concordo, 7 - Concordo*

completamente).

4) Na quarta parte, foram construídas questões sobre o grupo/tema B - Mudanças no processo de comunicação durante a pandemia. A primeira questão pedia para assinalar as afirmações que fossem verdadeiras para o sujeito (podendo assinalar mais que uma opção). Ainda dentro deste grupo, foram desenvolvidas 13 afirmações referentes às mudanças no processo de comunicação durante as aulas presenciais com máscara (BA) (*ex: “O uso da máscara dificulta a minha comunicação com os professores”*) e 17 afirmações sobre mudanças no processo de comunicação durante as aulas síncronas à distância (BB) (*ex: “O ecrã do computador dificulta a minha comunicação com os professores”*). Também aqui os inquiridos deveriam dar a sua opinião numa escala de *Likert* de sete pontos.

5) A quinta parte tinha como objetivo perceber as diferenças entre as modalidades (grupo C), para isso foram escritas sete afirmações, onde se solicitava que o inquirido assinalasse as questões que lhe fossem verdadeiras (*ex: “A interação com o/a professor/a fica mais prejudicada no ensino à distância”*).

6) A sexta parte pretendeu explorar os sentimentos durante as aulas na pandemia (grupo D), para isso foram escritas 17 afirmações, oito em relação ao período de aulas presenciais com máscara (DA) (*ex: “Senti-me com mais vergonha”*) e nove em relação ao período de aulas síncronas à distância (DB) (*ex: “Senti-me mais inseguro”*).

7) Nesta sétima parte, assim como as partes anteriores, foram construídas um conjunto de 20 questões para o grupo E – Os relacionamentos. Foram dez itens para o período de aulas presenciais com máscara (EA) (*ex: “Mais desinteresse no discurso dos meus professores”*) e dez itens para o período de aulas síncronas à distância (EB) (*ex: “Que houve conflitos na relação com os meus professores”*), referente aos relacionamentos durante a pandemia.

8) E por fim, na sétima parte, as afirmações eram a respeito do grupo F - percepção do corpo durante a pandemia, dez questões referentes às aulas presenciais com máscara (FA) (*ex: “O meu corpo estava tenso muitas vezes”*) e 17 questões em período de aulas síncronas à distância (FB) (*ex: “Usei filtro para aparecer nas aulas”*). Os inquiridos deveriam dar sua opinião numa escala

de *Likert* de sete pontos, assim como nas partes anteriores.

Relativamente ao questionário para os professores, foi adaptado seguindo a mesma estrutura para os grupos/tema, exceto na exclusão de alguns itens que não descreviam o propósito para os docentes.

- 1) Na primeira parte constava a apresentação e o consentimento informado, seguido pelos dados sociodemográficos. Também foram adicionadas três questões, referentes à tecnologia utilizada durante o ensino à distância, a quantidade de tempo que leciona e a respetiva área disciplinar.
- 2) Na segunda parte, de igual modo, foram escritas sete afirmações sobre o grupo A- Características habituais no processo de comunicação durante a pandemia, estas respostas estavam indicadas numa escala de *Likert* de sete pontos, assim como em todo o questionário.
- 3) Na terceira, era relativa às Mudanças no processo de comunicação (grupo B);
- 4) A quarta parte era relativa as diferenças entre as modalidades (grupo C);
- 5) A quinta parte relativa ao sentimento durante as aulas na pandemia (grupo D);
- 6) A sexta sobre os relacionamentos durante a pandemia (grupo E);
- 7) A sétima era sobre a perceção do corpo durante a pandemia (grupo F).

Procedimento

Este projeto de investigação foi previamente aprovado pela Comissão de Ética da Universidade de Évora e foi também obtida a aprovação da escola para a recolha de dados.

Após administrar-se o teste piloto a uma amostra de sete participantes (n= 4 alunos/as; n=3 professores), com a finalidade de descobrir pontos fracos e problemas potenciais para ter possibilidade de serem resolvidos antes da implementação da pesquisa

(Bailer et al., 2011), procedeu-se, numa fase inicial, a avaliação da fidedignidade teste reteste em dois momentos distintos pela mesma investigadora. Esse procedimento foi necessário para avaliar a estabilidade temporal através do método de teste-reteste. O uso desse método requer que o fator a ser medido permaneça o mesmo nos dois momentos do teste (Souza et al., 2017). Inicialmente, este procedimento foi pensado para ser aplicado a uma turma com 30 alunos/as, mas devido ao isolamento profilático da mesma, o procedimento foi alterado, visto que o tempo para a aplicação do mesmo era reduzido, tornando impossível realizar o objetivo inicial. Assim, este teste, teve de ser executado

com uma amostra reduzida de participantes (n=10 alunos/as). Todos os dados pertencentes à amostra de alunos, foram recolhidos presencialmente durante 5 semanas do terceiro período escolar, enquanto os questionários destinados aos professores foram recolhidos através da plataforma do *Google Forms*.

Os participantes foram convidados a responder voluntariamente ao questionário tendo sido obtida a autorização dos respetivos encarregados de educação relativamente aos alunos menores de idade. Todos os participantes, alunos e professores, assinaram previamente um Termo de Consentimento Informado, onde estão detalhadas as condições de participação e a garantia de confidencialidade das respostas (ver em anexo 1 e 3).

Análises de dados

A análise estatística dos questionários foi realizada com recurso ao *Software IBM SPSS Statistics for Windows* (versão 24). Inicialmente, foi realizada a operação estatística para demonstrar consistência interna do teste-reteste do questionário dos alunos.

Foram criadas duas bases de dados com as respostas dos questionários (aluno/a e professores), a fim de proceder à análise dos dados. Primeiramente foi realizada uma análise exploratória para identificação dos dados omissos onde se procedeu à substituição dos valores omissos pelo valor da média. Logo após, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória (AFE) do questionário dos alunos. Essa técnica permite a redução de dados, identificando as variáveis mais representativas ou criando um novo conjunto de variáveis, bem menor que o original (Hair et al., 2009). Para validar a aplicação da AFE, utilizou-se o índice Keiser-Meyer-Olkin (KMO), que permite conhecer o índice de adequação da amostra, ou seja, o quão adequado é a aplicação da AFE para o conjunto de dados (Hair et al., 2009; Lorenzo-Seva et al., 2011). Isto é, se os fatores encontrados na AFE conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais. Hair et al. (2009), sugerem $KMO \geq .50$ como patamar aceitável para realizar a AFE.

Adicionalmente, foi realizado o Teste de Esfericidade de Bartlett que avalia se a matriz de covariância apresenta ou não correlações entre si (Tabachnick & Fidell, 2007). Os valores de $p\text{-value} < .05$, indicam forte correlação entre as variáveis e logo indicam uma matriz fatorizável (Tabachnick & Fidell, 2007). Com valores $KMO > .50$, procedeu-se à AFE, desde que a fatorabilidade da matriz de correlações o sustentasse ($p\text{-value} < .0020$). Por seu lado, a variância explicada pelos componentes indicados com a AFE, comunalidades, deve ser superior a .50 (Marôco, 2007), pelo que foram retirados os itens com baixa comunalidade. A análise das correlações foi realizada através da correlação de Pearson.

A extração dos fatores foi realizada pelo método dos componentes Principais, seguida de uma rotação ortogonal, método Varimax com normalização de Keiser. Foi atribuído aos fatores dos grupos/temas as seguintes terminologias: grupo A – Comunicação não verbal e Comunicação verbal; Grupo B – Dificuldade de comunicação, Uso do corpo e Redução da comunicação; Grupo D – Desmotivação e Inibição; Grupo E – Impacto na relação com os colegas e Impacto na relação com os professores. Os fatores

comuns retidos foram aqueles que apresentaram um valor próprio (*eigenvalue*) superior a 1 (Guttman, 1954; Kaiser, 1960) e que correspondem à quantidade da variância explicada por um componente, em consonância com o *screeplot* e a percentagem de variância retida (Marôco, 2007). A consistência interna dos dados no questionário dos alunos foi analisada através do alfa de Cronbach.

Relativamente ao questionário aplicado aos professores não foi possível realizar a AFE, pois de acordo com Hair et al. (2009), a amostra deve ser superior a 50 observações, sendo aconselhável no mínimo 100 para obter resultados mais robustos e a nossa amostra tem apenas 25 observações. Foram eliminados os fatores “DA- inibição; DB-inibição; DA- impacto na relação com os professores; DB- impacto na relação com os professores; FA-necessidade de contacto físico”, por não terem o número necessário de itens.

Em seguida, procedeu-se a uma análise descritiva do questionário (alunos/as e professores) de todas as questões, aplicando para ambas as condições durante as aulas síncronas à distância e durante as aulas presenciais com o uso da máscara.

Foi realizado o teste de normalidade (pressuposto dos testes paramétricos) com a utilização do teste de *Shapiro-Wilk* e foi verificado que a distribuição não segue uma distribuição normal, por isso os resultados deverão ser analisados com cautela.

Também foi utilizado o Teste *t-student* para amostra emparelhada para dar resposta aos objetivos da pesquisa, ou seja, queria testar-se se houve alguma diferença entre as médias nas condições durante as aulas síncronas à distância e durante as aulas presenciais com o uso da máscara. Considerou-se significativamente as diferenças de médias cujo *p-value* do teste for inferior ou igual a 0.05.

Na realização do teste *t-student* para a amostra independente, foi verificado o pressuposto da homogeneidade de variância, ou seja, que a variância da amostra para o grupo “durante as aulas presenciais com máscara” seja semelhante/equivalente à da amostra para o grupo “durante as aulas síncronas a distância”.

Com o objetivo de perceber se existem algumas diferenças significativas entre as variáveis nas duas condições (com máscara e durante o ensino a distância) e a idade e o curso, utilizou-se a ANOVA *Two-Way*. O pressuposto de homogeneidade de variância foi validado com o teste de Levene. Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a 0.05 (Marôco, 2007).

2. Resultados

Validação do Questionário

Como referido, o teste piloto foi administrado a sete participantes, quatro alunos e três professores. Depois deste processo, através de observação e de sugestões dos inquiridos, foi feita uma alteração na terceira parte do questionário, onde se alterou a questão B.2 “*Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem corporal*” para “*Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem do corpo (gestos, posições, etc.)*”, por se considerar de mais fácil entendimento. Foram feitas correções na linguagem em toda a estrutura dos questionários dos professores.

Para o questionário dos alunos/as foi calculada a estabilidade temporal e a consistência interna dos itens. A consistência interna indica se todas as subpartes de um instrumento medem a mesma característica, a maioria dos pesquisadores utiliza o coeficiente alfa de Cronbach para avaliar a consistência (Streiner, 2003). Para calcular a estabilidade temporal foi utilizada a correlação de Pearson. Segundo Souza et al. (2017), o ideal seriam, pelo menos, 50 sujeitos para a amostra ser considerada adequada. Já quanto à interpretação dos resultados, valores mínimos de 0.70 são considerados satisfatórios.

Foram obtidos os seguintes valores de consistência interna para o grupo/tema A – Características habituais do processo de comunicação ($\alpha=.76$); B – Mudanças no processo de comunicação durante a pandemia ($\alpha = .69$); D – O que senti durante as aulas na pandemia ($\alpha=.93$); Os meus relacionamentos durante a pandemia ($\alpha=.33$); F- A percepção do corpo durante a pandemia ($\alpha=.75$). Alguns valores do alfa são baixos, mas segundo Cortina (1993), é importante compreender que os valores do coeficiente alfa de Cronbach são fortemente influenciados pelo número de itens do instrumento de medida.

Relativamente às correlações, a maioria das variáveis correlacionou-se ao nível de significância de $p \leq 0.01$ entre o primeiro e o segundo momento do teste reteste. Referente à variável com menor significância ($r=0,413$) foi o grupo FB (preocupação com a imagem). (ver em anexo 5).

Análise fatorial exploratória

Relativamente à consistência interna da escala dos alunos/as, avaliada através do alfa de Cronbach antes da factorização (Tabela 3), esta apresenta-se muito fraca para o grupo: A - Características habituais do processo de comunicação ($\alpha=.47$); Relativamente aos demais grupos, os valores apresentam-se muito aceitáveis: B-Mudança no processo de comunicação, em aulas presenciais com máscara ($\alpha=.82$) e durante o ensino à distância ($\alpha=.77$); D- O que senti durante a pandemia, em aulas presenciais com máscara ($\alpha=.75$) e durante o ensino à distância ($\alpha=.85$); E - Relacionamentos durante a pandemia, em aulas presenciais com máscara ($\alpha=.84$) e durante o ensino à distância ($\alpha=.83$) e F- Percepção do corpo durante a pandemia, em aulas presenciais com máscara ($\alpha=.83$) e durante o ensino à distância ($\alpha=.87$).

Tabela 3

Coefficiente de consistência interna do questionário dos alunos/as.

Grupos	Nº de itens	Alpha de Cronbach
A	7	$\alpha = .47$
BA (c/ máscara)	13	$\alpha = .82$
BB (ensino à distância)	17	$\alpha = .77$
DA (c/ máscara)	8	$\alpha = .75$
DB (ensino à distância)	9	$\alpha = .85$
EA (c/ máscara)	10	$\alpha = .84$
EB (ensino à distância)	10	$\alpha = .83$
FA (c/ máscara)	10	$\alpha = .83$
FB (ensino à distância)	17	$\alpha = .87$

Legenda: A - Características habituais do processo de comunicação; B-Mudança no processo de comunicação; D- O que senti durante a pandemia; E - Os meus relacionamentos durante a pandemia; F- Percepção do corpo durante a pandemia.

A validação dos pressupostos para a análise fatorial (Tabela 4) indicou valores do índice KMO que variam entre o razoável para o grupo A ($KMO < .70$), médios para o grupo B ($.70 < KMO > .80$) e bom para os restantes grupos ($KMO > .80$), o que indica que os fatores encontrados na AFE conseguem descrever, satisfatoriamente, as variações dos dados originais. O índice de Bartlett, indica um $p\text{-value} = .000$ em todas os grupos o que significa que as variáveis observáveis são fatorizáveis. Os resultados da AFE estão em

anexo.

Tabela 4

Validação dos pressupostos da Análise Fatorial Exploratória (n=270)

	A	BA	BB	DA	DB	EA	EB	FA	FB
KMO	.631	.756	.776	.821	.853	.839	.805	.824	.814
X ²	143.0	1316.8	1737.3	808.6	939.4	924.6	969.4	1071.4	1049.1
p-value	.000	.000	.0001	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Legenda: KMO – critério Kaiser-Meyer-Olkin; X² – teste de ajustamento do Qui-quadrado.

Com o propósito de se alcançar um melhor ajustamento global eliminaram-se os itens com uma baixa relação com o construto/dimensão em estudo. Foi eliminado no grupo BB - Mudanças no processo de comunicação durante a pandemia nas aulas síncronas a distância (5 itens); no grupo DB - O que senti durante a pandemia nas aulas síncronas a distância (1 item); e fim no grupo F- Como percecionei o meu corpo durante a pandemia (FA: nas aulas presenciais com máscara [2 itens] e FB: durante o ensino à distância [10 itens]). Após a exclusão dos itens em cada dimensão os valores da consistência interna são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5

Consistência interna dos fatores

Grupo	Fatores	Itens	Alfa de Cronbach
	Matriz componentes após rotação varimax		
A	1. Comunicação não verbal	4	.64
	2. Comunicação verbal	3	.26
BA	1. Dificuldade de comunicação	5	.77
	2. Uso do corpo	4	.77
	3.Redução da comunicação	4	.77
BB	1. Dificuldades da comunicação	4	.82
	2. Uso do corpo	4	.81
	3. Redução da comunicação	4	.85
DA	1. Desmotivação	5	.78
	2. Inibição	3	.83
DB	1. Desmotivação	5	.79
	2.Inibição	3	.81
EA	1. Impacto na relação com os colegas	6	.81
	2. Impacto na relação com os professores	4	.73

EB	1. Impacto na relação com os colegas	6	.8
	2. Impacto na relação com os professores	4	.79
FA	1. Necessidade de contacto físico	5	.87
	2. Preocupação com a imagem	3	.21
FB	1. Necessidade de contacto físico	4	.90
	2. Preocupação com a imagem	3	.26

Legenda: A - Características habituais do processo de comunicação; BA - Mudança no processo de comunicação, em aulas presenciais com máscara; BB - Mudança no processo de comunicação durante o ensino à distância; DA - O que senti durante a pandemia, em aulas presenciais com máscara; DB - O que senti durante a pandemia em ensino à distância; EA - Relacionamentos durante a pandemia, em aulas presenciais com máscara; EB - Relacionamentos durante a pandemia em ensino à distância; FA - Percepção do corpo durante a pandemia, em aulas presenciais com máscara; FB - Percepção do corpo durante a pandemia em ensino à distância.

Na tabela 5 vemos os valores de cada variável em cada fator e a consistência interna. A consistência obtida para cada fator foi a seguinte: A - Comunicação não verbal ($\alpha=.64$); BA - Dificuldade de comunicação ($\alpha=.77$); Uso do corpo ($\alpha=.77$); Redução da comunicação ($\alpha=.77$); BB - Dificuldades da comunicação ($\alpha=.82$); Uso do corpo ($\alpha=.81$); Redução da comunicação ($\alpha=.85$); DA - Desmotivação ($\alpha=.78$); Inibição; ($\alpha=.83$); DB - Desmotivação ($\alpha=.79$); Inibição ($\alpha=.81$); EA - Impacto na relação com os colegas ($\alpha=.81$); Impacto na relação com os professores ($\alpha=.73$); EB - Impacto na relação com os colegas ($\alpha=.80$); Impacto na relação com os professores ($\alpha=.79$); FA - Necessidade de contacto físico ($\alpha=.87$); Preocupação com a imagem ($\alpha=.21$); FB - Necessidade de contacto físico ($\alpha=.90$). Os fatores têm uma consistência interna entre moderada e elevada. Diferentemente a consistência interna é bastante baixa para os fatores: A- Comunicação verbal ($\alpha=.26$); FA- Preocupação com a imagem ($\alpha=.21$) e FB- Preocupação com a imagem ($\alpha=.26$).

Análise descritiva dos grupos/tema do questionário professores

Relativamente à percepção dos professores sobre as características habituais do processo de comunicação (Tabela 6), é possível observar que os inquiridos referem que concordam ou concordam completamente com a importância das expressões faciais, gesto e posições durante a comunicação, e que discordam completamente sobre a tensão durante a comunicação, e que durante a comunicação, às vezes, têm dificuldade em perceber o/a outro/a e que as expressões no rosto dos outros interferem na sua comunicação com ele/a.

Tabela 6*Percepção dos professores sobre as características habituais do processo de comunicação*

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Durante a comunicação às vezes tenho dificuldade em perceber o/a outro/a.	10 (3%)	3 (12%)	1 (4%)	3 (12%)	4 (16%)	1 (4%)	3 (12%)	3,12 ± 2,223	1
2. Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem corporal.	1 (4%)	5 (20%)	7 (28%)	5 (20%)	6 (24%)	1 (4%)	1 (4%)	3,76 ± 1,363	3
3. Faço muitas expressões faciais quando comunico.	1 (4%)	1 (4%)	4 (16%)	3 (12%)	5 (24%)	10 (40%)	1 (4%)	5,64 ± 1,578	7
4. Quando falo as minhas mãos e braços mexem muito.	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)	4 (16%)	5 (20%)	6 (24%)	55 (20%)	5,12 ± 1,666	6
5. A expressão do rosto do outro não interfere na minha comunicação com ele/a	9 (36%)	4 (16%)	4 (16%)	5 (20%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	5,08 ± 1,725	1
6. Sinto que utilizo muito o meu corpo para me fazer entender.	1 (4%)	2 (8%)	2 (8%)	3 (12%)	6 (24%)	3 (12%)	8 (32%)	5,08 ± 1,824	7
7. Às vezes sinto o corpo tenso quando comunico com outros/as	7 (28%)	7 (28%)	5 (20%)	3 (15%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	2,52 ± 1,388	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Relativamente à percepção dos professores sobre as diferenças entre a comunicação no ensino atual e a comunicação antes da pandemia, destaca-se que a maioria declara que agora fala mais alto, mas mesmo que haja um certo cansaço para falar não se verifica uma alteração na frequência da comunicação (Tabela 7).

Tabela 7

Percepção dos professores sobre a existência de diferenças entre a comunicação no ensino atual (presencial com máscara ou à distância) e a comunicação antes da pandemia

	n (%)		Média ± DP	Moda
	1	2		
1. Agora, durante a comunicação afasto-me mais (fico mais distante).	15 (60%)	10 (40%)	1,40 ± ,500	1
2. Agora, durante a comunicação aproximo-me mais para ouvir.	19 (76%)	6 (24%)	1,24 ± ,436	1
3. Agora falamos mais alto.	12 (48%)	13 (52%)	1,52 ± ,510	2
4. Sinto-me mais cansado ao falar.	11 (44%)	14 (56%)	1,56 ± ,507	2
5. Não alterou a minha frequência na comunicação.	21 (84%)	4 (16%)	1,16 ± ,374	1
6. Agora, não consigo prestar tanta atenção.	23 (92%)	2 (8%)	1,08 ± ,277	1

Legenda: 1 – Não existem diferenças; 2 – Sim, existem diferenças; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Em relação à percepção dos professores sobre a mudança no processo de comunicação durante a pandemia nas aulas presenciais com a máscara, podemos analisar que os inquiridos concordam completamente que o uso da máscara dificulta a comunicação com os/as alunos/as e entre os professores e os alunos/as, assim como a necessidade do aumento do volume da voz e com o uso da máscara não conseguem ouvir. No que se refere à diminuição da frequência da comunicação com alunos/as e ao facto de os/as alunos/as começarem a utilizar o corpo para se fazerem entender, os professores declaram que não concordam com essas afirmações. (Tabela 8).

Relativamente à percepção da mudança no processo de comunicação durante a pandemia nas aulas síncronas à distância, os professores concordam ligeiramente que o ecrã dificulta a comunicação com os/as alunos/as, também concordam que tenham de aumentar a voz durante a comunicação. Os inquiridos discordam que falam menos com os/as alunos/as, e que começaram a falar mais com as mãos (Tabela 9).

Tabela 8

Percepção dos professores sobre a mudança no processo de comunicação durante as aulas presenciais com o uso da máscara

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. O uso da máscara dificulta a minha comunicação com os/as alunos/as.	1 (4%)	2 (8%)	0 (0%)	3 (12%)	4 (16%)	3 (12%)	12 (48%)	5.56 ± .1.828	7
2. O uso da máscara dificulta a comunicação dos/as alunos/as com os professores.	2 (8%)	3 (12%)	0 (0%)	2 (8%)	1 (4%)	4 (16%)	13 (52%)	5.56 ± .1.981	7
3. Com os/as alunos/as utilizo mais o meu corpo para me fazer entender.	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	7 (28%)	5 (20%)	5 (20%)	4 (16%)	4.72 ± .1.720	4
4. Os/as alunos/as utilizam mais o corpo para se fazerem entender.	5 (20%)	3 (12%)	4 (16%)	5 (20%)	5 (20%)	3 (12%)	0 (0%)	3.44 ± .1.710	1
5. Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz.	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	5 (20%)	15 (60%)	6.17 ± .1.579	7
6. Falo menos com os/as alunos/as.	7 (28%)	0 (0%)	5 (20%)	1 (4%)	3 (12%)	4 (16%)	5 (20%)	3.80 ± .2.466	1
7. Os/as alunos/as falam menos comigo.	6 (24%)	4 (16%)	2 (8%)	3 (12%)	4 (16%)	2 (8%)	4 (16%)	3.68 ± .2.212	1
8. Com o uso da máscara não consigo ouvir bem.	2 (8%)	3 (12%)	0 (0%)	1 (4%)	4 (16%)	4 (16%)	11 (44%)	5.32 ± .2.096	7
9. Notei que comecei a falar mais com as mãos.	7 (28%)	4 (16%)	0 (0%)	5 (20%)	3 (12%)	3 (12%)	3 (12%)	3.56 ± .2.200	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Tabela 9*Percepção dos professores sobre a mudança no processo de comunicação durante a pandemia nas aulas síncronas a distância*

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. O ecrã do computador dificulta a minha comunicação com os/as alunos/as.	4 (16%)	3 (12%)	1 (4%)	5 (20%)	3 (12%)	4 (16%)	5 (20%)	4.28 ± 2.151	4
2. O ecrã do computador dificulta a comunicação dos/as alunos/as com os professores.	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	3 (12%)	5 (20%)	3 (12%)	7 (28%)	4.68 ± 2.096	7
3. Com os/as alunos/as, utilizo mais o meu rosto para me fazer entender.	4 (16%)	2 (8%)	1 (4%)	5 (20%)	4 (16%)	6 (24%)	3 (12%)	4.32 ± 2.015	6
4. Os/as alunos/as utilizam mais o rosto para se fazerem entender.	4 (16%)	4 (16%)	4 (16%)	5 (20%)	3 (12%)	4 (16%)	1 (4%)	3.60 ± 1.826	4
5. Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz.	2 (8%)	1 (4%)	0 (0%)	3 (12%)	5 (20%)	4 (16%)	10 (40%)	5.40 ± 1.871	7
6. Falo menos com os/as alunos/as.	6 (24%)	4 (16%)	0 (0%)	0(0%)	3 (12%)	4 (16%)	5 (20%)	4.00 ± 2.363	1
7. Os/as alunos/as falam menos comigo.	3 (12%)	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	6 (24%)	4 (16%)	5 (20%)	4.48 ± 2.064	5
8. Com o uso do computador não consigo ouvir bem.	8 (32%)	5 (20%)	0 (0%)	2 (8%)	4 (16%)	3 (12%)	3 (12%)	3.40 ± 2.291	1
9. Notei que comecei a falar mais com as mãos.	8 (32%)	3 (12%)	2 (8%)	8 (32%)	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)	3.04 ± 1.859	1
10. Não alterei a minha frequência na comunicação.	3 (12%)	4 (16%)	4 (16%)	5 (20%)	5 (20%)	2 (8%)	2 (8%)	3.76 ± 1.786	4

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Referente à percepção dos professores sobre as diferenças entre modalidades (Tabela 10), percebemos que a interação entre professores e alunos/as fica mais prejudicada durante o ensino à distância. Não houve diferenças na disponibilidade e atenção dos alunos/as, assim como não consideram ter algum problema na comunicação.

Tabela 10

Percepção dos professores nas diferenças entre as modalidades

	n (%)		Média ± DP	Moda
	1	2		
1. A interação com os/as alunos/as fica mais prejudicada no ensino à distância.	7 (28%)	18 (72%)	1.72 ± .458	2
2. Não houve problemas de comunicação.	20 (80%)	5 (20%)	1.20 ± .408	1
3. Durante as aulas presenciais com máscara, sinto os/as alunos/as menos atenciosos/as.	19 (76%)	6 (24%)	1.24 ± .436	1
4. Durante as aulas presenciais com máscara, sinto os/as alunos/as mais disponíveis.	20 (80%)	5 (20%)	1.20 ± .408	1
5. Durante o ensino a distância sinto os/as aluno/as mais atenciosos/as.	22 (88%)	3 (12%)	1.12 ± .332	1
6. Durante o ensino a distância sinto os/as aluno/as menos atenciosos/as.	15 (60%)	10 (40%)	1.40 ± .500	1
7. Durante o ensino a distância sinto os/as alunos/as mais disponíveis.	21 (84%)	4 (16%)	1.16 ± .374	1

Legenda: 1 – Não existem diferenças; 2 – Sim, existem diferenças; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

No que toca à percepção dos relacionamentos dos professores durante a pandemia nas aulas presenciais com o uso da máscara, os inquiridos declaram que não houve um desinteresse no discurso dos alunos/as, bem com discordam completamente em relação ao sentimento de distração e desmotivação durante as aulas na pandemia (Tabela 11).

Em relação à percepção dos sentimentos durante as aulas síncronas à distância durante a pandemia, os professores discordam que houve um desinteresse nas interações dos alunos/as, que sentiram mais distraídos, menos motivados e atentos ao que os

alunos diziam. No entanto, concordam que sentiram os/as alunos/as menos atentos/as (Tabela 12).

Tabela 11

Percepção dos professores sobre os sentimentos durante a pandemia nas aulas presenciais com o uso da máscara

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Senti mais desinteresse nas intervenções dos/as alunos/as.	7 (28%)	5 (20%)	1 (4%)	4 (16%)	4 (16%)	2 (8%)	2 (8%)	3,28 ± 2,052	1
2. Senti os/as alunos/as menos atenciosos/as.	4 (16%)	6 (24%)	2 (8%)	6 (24%)	3 (12%)	1 (4%)	3 (12%)	3,52 ± 1,939	2
3. Senti-me mais atento/a ao que os/as alunos/as diziam.	5 (20%)	6 (24%)	2 (8%)	5 (20%)	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	3,82 ± 2,024	2
4. Senti-me mais inseguro/a para lecionar.	14 (56%)	7 (28%)	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	3,36 ± 1,934	1
5. Senti-me com menos à-vontade ao lecionar.	14 (56%)	4 (16%)	3 (12%)	3 (12%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1,92 ± 1,256	1
6. Senti que tinha que fazer um maior esforço ao lecionar.	6 (24%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	4 (16%)	5 (20%)	4 (16%)	4,08 ± 2,272	1
7. Senti-me mais desmotivado/a para lecionar.	11 (44%)	2 (8%)	4 (16%)	3 (12%)	0 (0%)	3 (12%)	2 (8%)	2,72 ± 2,272	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Tabela 12*Percepção dos professores sobre os sentimentos durante as aulas síncronas à distância na pandemia*

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Senti mais desinteresse nas intervenções dos/as alunos/as.	7 (28%)	3 (12%)	0 (0%)	4 (16%)	7 (28%)	1 (4%)	3 (12%)	3,64 ± 2,139	1
2. Senti os/as alunos/as menos atenciosos/as.	4 (16%)	1 (4%)	3 (12%)	3 (12%)	8 (32%)	4 (16%)	2 (16%)	4,20 ± 1,871	5
3. Senti-me menos atento/a ao que os/as alunos/as diziam.	13 (52%)	6 (24%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)	3 (12%)	1 (4%)	2,26 ± 1,700	1
4. Senti que dificulta muito o reconhecimento das pessoas.	6 (24%)	2 (8%)	3 (12%)	4 (16%)	3 (12%)	2 (8%)	5 (20%)	3,88 ± 2.242	1
5. Senti-me mais inseguro/a para lecionar.	14 (56%)	5 (20%)	2 (8%)	1 (4%)	2 (8%)	2 (8%)	1(4%)	2,12 ± 1,787	1
6. Senti que tinha que fazer um maior esforço ao lecionar.	7 (28%)	3 (12%)	2 (8%)	1 (4%)	3 (12%)	3 (12%)	6 (24%)	3,92 ± 2,465	1
7. Senti-me mais desmotivado/a ao lecionar.	11 (44%)	6 (24%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	2,40 ± 1,780	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

No que diz respeito à percepção dos professores sobre os relacionamentos durante a pandemia (Tabela 13), verificamos que os inquiridos concordam que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as. Mas discordam que houve mais conflitos, desinteresse ou que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as.

Relativamente à percepção dos relacionamentos durante a pandemia nas aulas síncronas à distância, os professores afirmaram que concordam com a existência de impacto na relação com os/as alunos/as, mas discordam com o aumento de conflito na relação com os/as alunos/as, mais desinteresse nos discursos dos/as alunos/as e que foi mais difícil o relacionamento com os/as mesmos/as (Tabela 14).

No que se refere à percepção dos professores sobre o corpo durante a pandemia nas aulas presenciais com o uso da máscara, os inquiridos referiram discordar sobre alguma diferença sobre o corpo durante a pandemia (Tabela 15).

Relativamente à percepção dos professores sobre o corpo durante a pandemia nas aulas síncronas a distância, os inquiridos referiram que discordam em relação à diferença sobre o corpo durante a pandemia (Tabela 16).

Tabela 13*Percepção dos professores sobre o seu relacionamento durante a pandemia*

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as.	2 (8%)	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	5 (20%)	2 (8%)	9 (36%)	4,88 ± 2,108	7
2. Que houve mais conflitos na relação com os/as alunos/as.	9 (36%)	5 (20%)	2 (8%)	4 (16%)	3 (12%)	1 (4%)	1 (4%)	2,76 ± 1,832	1
3. Mais desinteresse pelo discurso dos/as alunos/as.	11 (44%)	5 (20%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)	1 (4%)	0 (0%)	2,52 ± 1,735	1
4. Que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as.	8 (32%)	5 (20%)	0 (0%)	4 (16%)	4 (16%)	2 (8%)	2 (8%)	3,20 ± 2,102	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Tabela 14*Percepção dos professores sobre o seu relacionamento durante a pandemia durante as aulas síncronas à distância*

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. Que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as.	4 (16%)	2 (8%)	1 (4%)	2 (8%)	6 (24%)	4 (16%)	6 (24%)	4,60 ± 2,160	5
2. Que houve mais conflitos na relação com os/as alunos/as.	8 (32%)	9 (36%)	2 (8%)	2 (8%)	1 (4%)	2 (8%)	1 (4%)	2,56 ± 1,781	2
3. Mais desinteresse pelo discurso dos/as alunos/as.	8 (32%)	7 (28%)	3 (12%)	1 (4%)	2 (8%)	3 (12%)	1 (4%)	2,80 ± 1,936	1

4. Que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as.	8 (32%)	5 (20%)	1 (4%)	4 (16%)	3 (12%)	4 (16%)	0 (0%)	3,04 ± 1,925	1
---	---------	---------	--------	---------	---------	---------	--------	--------------	---

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Tabela 15

Perceção dos professores sobre o corpo durante a pandemia durante as aulas presenciais com o uso da máscara

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. O meu corpo estava tenso muitas vezes.	10 (40%)	7 (28%)	1 (4%)	3 (12%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	2,28 ± 1,782	1
2. Senti mais necessidade de dar um abraço.	9 (36%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	4 (16%)	2 (8%)	6 (24%)	3,76 ± 2,538	1
3. Senti mais necessidade de contacto físico com os/as outros/as.	7 (28%)	4 (16%)	0 (0%)	1 (4%)	6 (24%)	1 (4%)	6 (24%)	3,88 ± 2,438	1
4. Dei mais atenção à roupa que vesti.	13 (52%)	5 (20%)	1 (4%)	2 (8%)	3 (12%)	1 (4%)	0 (0%)	2,20 ± 1,633	1
5. O meu coração batia mais rápido.	11 (44%)	6 (24%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)	1 (4%)	3 (12%)	2,72 ± 2,189	1
6. Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra.	14 (56%)	2 (8%)	0 (0%)	2 (8%)	3 (12%)	2 (8%)	2 (8%)	2,68 ± 2,231	1
7. Senti que olhei mais para o meu rosto no espelho.	15 (60%)	5 (20%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	2,00 ± 1,658	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Tabela 16*Percepção dos professores sobre a mudança no processo de comunicação durante a pandemia*

	n (%)							Média ± DP	Moda
	1	2	3	4	5	6	7		
1. O meu corpo estava tenso muitas vezes.	13 (52%)	5 (20%)	1 (4%)	3 (12%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	2,24 ± 1,763	1
2. Senti-me muitas vezes tenso no início da comunicação.	12 (48%)	5 (20%)	1 (4%)	3 (12%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	2,40 ± 1,826	1
3. Usei filtro para aparecer nas aulas.	19 (76%)	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)	3 (12%)	0 (0%)	1,92 ± 1,824	1
4. Comecei a dar mais atenção ao meu rosto.	15 (60%)	3 (12%)	1 (4%)	3 (12%)	3 (12%)	0 (0%)	0 (0%)	2,04 ± 1,513	1
5. Dei mais atenção à roupa que vesti.	13 (52%)	5 (20%)	3 (12%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	2,04 ± 1,428	1
6. Senti mais necessidade de dar um abraço.	8 (32%)	2 (8%)	1 (4%)	4 (16%)	5 (20%)	0 (0%)	5 (20%)	3,64 ± 2,037	1
7. Senti mais necessidade de contacto físico com os/as outros/as.	8 (32%)	2 (8%)	1 (4%)	4 (16%)	5 (20%)	0 (0%)	5 (20%)	3,64 ± 2,307	1
8. O meu coração batia mais rápido.	14 (56%)	4 (16%)	1 (4%)	3 (12%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2,04 ± 1,877	1
9. Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra	17 (68%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	2 (8%)	1 (4%)	1 (4%)	2,04 ± 1,837	1
10. Senti que olhei mais para o meu rosto no espelho.	13 (52%)	5 (20%)	2 (8%)	3 (12%)	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	2,08 ± 1,470	1
11. Olhei muitas vezes para o meu rosto no ecrã.	7 (28%)	2 (8%)	1 (4%)	5 (20%)	5 (20%)	2 (8%)	7 (28%)	3,68 ± 2,135	1
12. Senti mais vezes dor ou desconforto no meu corpo.	11 (44%)	6 (24%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)	1 (4%)	11 (44%)	2,72 ± 2,189	1
13. Às vezes senti um aperto no peito.	15 (60%)	5 (20%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	15 (60%)	2,08 ± 1,891	1

Legenda: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Discordo ligeiramente; 4 – Não concordo nem discordo; 5 – Concordo ligeiramente; 6 – Concordo; 7 – Concordo completamente; n – Frequência absoluta; % - Frequência relativa; M – Média; DP – Desvio Padrão.

Comparação de médias

Relativamente à comparação de médias da amostra emparelhada, no que diz respeito aos alunos/as, podemos analisar na Tabela 17, em todas as variáveis existem diferenças entre médias exceto nas variáveis inibição ($p=.057$) e necessidade de contacto físico ($p=.087$). Observou-se que os alunos relataram que houve mais dificuldade na comunicação durante as aulas presenciais com máscara ($M=5.39$; $DP=1.29$), assim como utilizaram mais o corpo para a comunicação ($M=3.93$; $DP=1.51$) e evidenciaram que houve uma redução da comunicação durante as aulas síncronas à distância. Relativamente ao sentimento dos alunos/as durante a pandemia, estes relataram uma menor motivação ($M=4.69$; $DP=1.51$) durante as aulas síncronas à distância. Em relação aos relacionamentos durante a pandemia, tanto o impacto na relação com os colegas ($M=3.75$; $DP=1.51$) como com os professores ($M=3.96$; $DP=1.65$) foi sentida nas aulas síncronas à distância. Por fim, quanto à percepção do corpo durante pandemia, os estudantes perceberam uma maior preocupação com a imagem ($M=3.84$; $DP=1.40$) durante as aulas presenciais com máscara.

Tabela 17

Comparação de médias dos alunos para amostra emparelhada (nas condições durante as aulas com o uso de máscara e durante as aulas síncronas a distância)

		M	DP	t de student	p-value
Dificuldade de comunicação	BA – c/ máscara	5.39	1.29	10.84	.000
	BB – E@D	4.24	1.79		
Uso do corpo	BA – c/ máscara	3.93	1.51	5.09	.000
	BB – E@D	3.45	1.60		
Redução da comunicação	BA – c/ máscara	3.12	1.51	-9.70	.000
	BB – E@D	4.19	1.84		
Motivação	DA – c/ máscara	4.27	1.43	-4.58	.000
	DB – E@D	4.69	1.57		
Inibição	DA – c/ máscara	3.56	1.94	-1.91	.057
	DB – E@D	3.80	1.97		
Impacto na relação com os colegas	EA – c/ máscara	3.28	1.51	-6.08	.000
	EB – E@D	3.75	1.51		
Impacto na relação com os professores	EA – c/ máscara	3.40	1.47	-5.65	.000
	EB – E@D	3.96	1.65		
Preocupação com a imagem	FA – c/ máscara	3.84	1.40	6.65	.000
	FB – E@D	3.17	1.35		
Necessidade de contacto físico	FA – c/ máscara	4.65	1.91	-1.71	.0865
	FB – E@D	4.66	1.71		

Legenda: M – Média; DP – Desvio Padrão; p-valor ao nível de significância de 5%.

Em relação à Tabela 18, ela demonstra que, ainda no que concerne aos alunos, existem diferenças entre gênero nas variáveis A - comunicação não verbal ($p<.001$), BA - uso do corpo na comunicação ($p<.010$), BB - dificuldade de comunicação ($p<.001$), BB - redução da comunicação ($p<.050$), BB - uso do corpo na comunicação ($p<.050$), DB - desmotivação ($p<.001$), DB - inibição ($p<.010$), EB - impacto na relação com os professores ($p<.010$), FA - preocupação com a imagem ($p<.001$) e FB - necessidade de contacto físico ($p<.001$). As restantes variáveis não demonstram diferenças significativas entre os gêneros masculino e feminino ($p>.050$). Em todas as variáveis, à exceção do grupo FB - necessidade de contacto físico (Masculino: $M=3.46$, $DP=1.33$; Feminino: $M=2.96$, $DP=1.36$), o gênero feminino apresentou valores médios mais altos do que o gênero masculino. É de ressaltar que as diferenças mais significativas se encontram no grupo BB - dificuldade de comunicação, onde as mulheres apresentaram mais dificuldade em comunicar nas aulas síncronas à distância ($M=4.66$; $DP=1.63$) do que os homens ($M=3.65$; $DP=1.83$); no grupo DB – inibição, com as mulheres a apresentarem maior tendência para se inibirem nas aulas síncronas à distância ($M=4.33$; $DP=1.95$) do que os homens ($M=3.06$; $DP=1.76$); e no grupo FA - preocupação com a imagem, em que as mulheres referiram maior preocupação com a sua imagem nas aulas presenciais com máscara ($M=5.13$; $DP=1.54$) do que os homens ($M=4.02$; $DP=1.74$).

Tabela 18

Média e desvios padrão para os grupos/temas e para os seus fatores em função do gênero dos/as alunos/as.

	Masculino (n=111)		Feminino (n=155)		t de Student	p-value
	M	DP	M	DP		
A- Comunicação não verbal	3.97	1.365	4.73	1.269	.218	.000
A- Comunicação verbal	3.69	1.163	3.78	1.344	1.77	.561
BA- Dificuldade de comunicação	5.27	1.281	5.52	1.243	.012	.103
BA- Redução da comunicação	3.06	1.46.	3.16	1.564	.098	.621
BA- uso do corpo na comunicação	3.64	1.508	4.20	1.458	.510	.003
BB- Dificuldade de comunicação	3.65	1.829	4.66	1.628	.719	.000
BB- Redução da comunicação	3.88	1.802	4.39	1.838	5.95	.025
BB- uso do corpo na comunicação	3.18	1.606	3.64	1.571	.367	.022
DA- Desmotivação	4.23	1.474	4.29	1.422	.009	.762
DA- inibição	3.33	1.776	3.72	2.032	4.98	.104
DB- Desmotivação	4.37	1.724	4.92	1.431	2.92	.000
DB- inibição	3.06	1.764	4.33	1.948	7.96	.006
EA- Impacto na relação com professores	3.16	1.508	3.41	1.503	.012	.311
EB- Impacto na relação com amigos/as	3.41	1.503	3.38	1.426	1.12	.840

EB- Impacto na relação com os Professores	3.40	1.497	3.99	1.487	.025	.002
FA- Necessidade de contacto Físico	3.88	1.805	4.02	1.528	5.39	.503
FA- Preocupação com a imagem	4.02	1.744	5.13	1.543	3.90	.000
FB- Necessidade de contacto Físico	3.46	1.334	2.96	1.357	2.04	.000
FB- Preocupação com a imagem	3.99	1.962	5.10	1.744	1.28	.848

Legenda: M – Média; DP – Desvio Padrão; p-valor ao nível de significância de 5%.

Em relação às diferenças de médias para os cursos que os alunos frequentam (Tabela 19), podemos ver que existem diferenças entre os cursos Profissional, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades nas variáveis A - comunicação não verbal ($p < .001$), BA - redução da comunicação ($p < .050$), BA - uso do corpo na comunicação ($p \leq .001$), BB - dificuldade de comunicação ($p < .001$), BB - redução da comunicação ($p \leq .001$), DB - desmotivação ($p < .010$), DB - inibição ($p < .010$), EB - impacto na relação com amigos/as ($p < .050$), FA - necessidade de contacto físico ($p < .001$) e FB - necessidade de contacto físico ($p < .001$). As restantes variáveis não demonstram diferenças significativas entre os cursos ($p > .050$). Em detalhe, o curso de Ciências e Tecnologia apresentou valores médios mais altos do que os restantes cursos nos grupos FA - necessidade de contacto físico ($M = 5.11$; $DP = 1.57$) e FB - necessidade de contacto físico ($M = 5.16$; $DP = 1.56$), mostrando que os alunos deste curso referiram uma maior necessidade de contacto tanto nas aulas presenciais com máscara, como nas aulas síncronas à distância. Para as restantes variáveis, os valores médios mais altos foram obtidos pelo curso de Línguas e Humanidades. Podemos notar que existe uma diferença expressiva no grupo DB – desmotivação, verificando-se que os alunos do curso profissional ($M = 4.38$) relataram neutralidade sobre a desmotivação, e os alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias ($M = 4.87$) e de Línguas e Humanidades ($M = 5.11$) mostraram uma maior desmotivação nas aulas síncronas à distância.

Tabela 19

Média e desvios padrão para os grupos/ temas e para os seus fatores em função do curso dos alunos/as

	Profissional (n=118)		Ciências e Tecnologia (n=73)		Línguas e Humanidades (n=72)		F	p- value
	M	DP	M	DP	M	DP		
A-Comunicação não verbal	3.99	1.321	4.62	1.254	4.85	1.299	11.34	.000
A-Comunicação verbal	3.79	1.343	3.60	1.112	3.88	1.293	.939	.392
BA- Dificuldade de Comunicação	5.31	1.383	5.42	1.31	5.46	1.120	.326	.722
BA- Redução da comunicação	2.77	1.268	3.188	1.587	3.60	1.591	3.66	.027
BA- uso do corpo na Comunicação	3.66	1.593	4.13	1.394	4.18	4.180	7.36	.001
BB- Dificuldade de Comunicação	3.84	1.804	4.35	1.670	4.93	1.553	7.65	.000
BB- Redução da comunicação	3.71	1.754	4.56	1.780	4.61	1.884	9.22	.001
BB- uso do corpo na Comunicação	3.23	1.640	3.64	1.532	3.64	1.555	2.19	.114
DA- Desmotivação	4.19	1.422	4.09	1.488	4.59	1.309	2.57	.078
DA- inibição	3.33	1.770	3.63	2.038	3.85	2.044	1.68	.187
DB- Desmotivação	4.38	1.794	4.87	1.306	5.11	1.254	6.38	.002
DB_ inibição	3.34	1.910	4.09	1.824	4.27	2.018	5.56	.004
EA-Impacto na relação com amigos/as	3.15	1.485	3.41	1.514	3.37	1.539	.840	.433
EA- Impacto na relação com Professores	3.22	1.396	3.39	1.434	3.70	1.555	2.48	.085
EB- Impacto na relação com amigos/as	3.45	1.476	3.95	1.269	4.06	1.650	4.62	.011
EB- Impacto na relação com os professores	3.81	1.763	4.15	1.383	4.12	1.624	1.30	.273
FA- Necessidade de contacto Físico	4.19	1.678	5.11	1.573	5.00	1.698	1.43	.000
FA- Preocupação com a Imagem	3.30	1.293	2.89	1.312	3.16	1.435	9.22	.117
FB- Necessidade de contacto Físico	4.12	1.968	5.16	1.556	5.04	1.902	8.91	.000
FB- Preocupação com a Imagem	3.66	1.373	3.91	1.41	3.98	1.375	2.166	.240

Legenda: M – Média; DP – Desvio Padrão; F – estatística F do teste Anova; p-valor ao nível de significância de 5%.

No que diz respeito aos professores, é possível observar na Tabela 20 que existem diferenças entre género nas variáveis A - comunicação não verbal ($p<.010$), BA - dificuldade de comunicação ($p\leq.001$), BA - redução da comunicação ($p<.010$), BB - redução da comunicação ($p<.001$) e DB - desmotivação ($p<.050$). As restantes variáveis não demonstram diferenças significativas entre os géneros ($p>.050$). Em todas as variáveis, o género feminino apresentou valores médios mais altos do que o género masculino. É de ressaltar que as diferenças mais significativas se encontra no grupo BA - dificuldade de comunicação, em que as mulheres mostraram maior dificuldade em comunicar nas aulas presenciais com máscara ($M=6.08$; $DP=3.82$) do que os homens ($M=3.85$; $DP=2.11$), e nos grupos BA e BB - redução da comunicação, com as mulheres a reportarem uma maior tendência para níveis mais reduzidos de comunicação tanto nas aulas presenciais com máscara ($M=4.41$; $DP=1.47$), como nas aulas síncronas à distância ($M=5.08$; $DP=1.59$), em comparação com os homens ($M=2.00$, $DP=1.38$; $M=2.07$, $DP=2.00$).

Tabela 20

Média e desvios padrão para os grupos/temas e para os seus fatores em função do género dos professores

	Masculino (n=7)		Feminino (n=18)		t de Student	p- value
	M	DP	M	DP		
A-Comunicação não verbal	3.60	1.01	4.97	1.10	-2.83	.009
A-Comunicação verbal	3.38	1.02	3.11	1.16	.538	.596
BA- Dificuldade de comunicação	3.85	2.11	6.08	3.82	-3.82	.001
BA- Redução da comunicação	2.00	1.38	4.41	1.47	-1.13	.009
BA- Uso do corpo na comunicação	3.38	1.25	4.11	2.09	-2.83	.270
BB- Dificuldade de comunicação	3.42	1.36	4.38	1.68	-4.21	.221
BB- Redução da comunicação	2.07	2.00	5.08	1.59	-1.25	.000
BB- uso do corpo na comunicação	3.19	1.61	3.83	1.48	-0.950	.352
DA- Desmotivação	2.60	1.34	3.18	1.26	-1.00	.328
DB- Desmotivação	3.35	1.79	4.86	1.22	-2.42	.024
EA- Impacto na relação com alunos/as	2.71	1.62	3.58	1.40	-1.32	.197
EB- Impacto na relação com os alunos/as	2.60	1.49	3.50	1.26	-1.50	.146
FA- Preocupação com a imagem	2.19	1.50	2.33	1.19	-0.250	.805
FA- Necessidade de contacto físico						
FB- Necessidade de contacto físico	2.19	1.45	2.55	1.20	-0.271	.789
FB- Preocupação com a imagem	2.47	1.42	2.62	2.05	-1.60	.122

3. Discussão dos Resultados

O objetivo geral deste estudo foi investigar os processos comunicativos dos professores e dos estudantes em contexto presencial e à distância.

Optou-se por discutir os resultados à luz das diferenças entre os dois tipos de aulas. Os resultados sugerem que houve diferença bastante significativas entre as duas modalidades (aulas presenciais com máscara e aulas síncronas à distância), dada a forma abrupta pela qual o ensino transitou de um modelo para o outro.

Assim, em relação à percepção dos professores sobre as características habituais da comunicação, os resultados sugerem que a comunicação não verbal é referida como essencial para a comunicação (e.g. “Quando falo, as minhas mãos e braços mexem muito”; “Sinto que utilizo muito o meu corpo para me fazer entender”; “Faço muitas expressões faciais quando comunico”). Em média, os professores concordam completamente com as afirmações, ou seja, na percepção dos professores a comunicação não verbal faz parte da característica de comunicação de uma forma muito presente. Contudo, em relação às características da comunicação verbal, apesar de se descrever igualmente importante, podemos analisar que os valores médios são menores. Uma interpretação possível para este resultado pode ser que a comunicação verbal do professor/a está tão intrínseca como ferramenta de trabalho, que mesmo em tempos pandémicos acreditam não haver diferenças significativas. O estudo de Juliantari (2020) descreve a comunicação verbal como sendo feita de forma direta ou indireta. Os seus resultados sobre o período da pandemia sugerem que a comunicação verbal indireta é mais prevalente, pois parece ser a escolha certa para lidar com o distanciamento físico e o distanciamento social.

Quanto à percepção dos professores sobre a mudança no processo de comunicação durante a pandemia, os professores do género masculino declaram que não houve dificuldade da comunicação, tanto nas aulas presenciais com o uso da máscara como nas aulas síncronas à distância. Contrariamente ao género masculino, o género feminino declara que existe uma maior dificuldade na comunicação em ambas as modalidades de ensino. Segundo Reimers (2021), as principais barreiras enfrentadas pelos professores em tempos pandémicos no contexto educativo foram a falta de conhecimento, habilidade do universo virtual, a insegurança causada pela falta de comunicação com os/as alunos/as, etc. Confirmando estes resultados, o nosso estudo sugere essa percepção da maioria dos professores em relação à dificuldade de comunicação.

Os professores distinguem as dificuldades das aulas presenciais das síncronas, referindo que, nas aulas presenciais com a máscara, o uso da mesma dificulta a comunicação com os/as alunos/as, assim como a necessidade do aumento do volume da voz. Apesar disso, a maioria reconhece que “a interação com os/as alunos/as fica mais prejudicada no ensino à distância”. É bem sabido na literatura que a geração moderna difere significativamente das anteriores, principalmente no que toca a ser criada num ambiente virtual (Korochentseva & Khachatryan, 2021). Por isso, esperava-se para os nossos resultados, com base nesta diferença entre geração, que os professores percecionariam uma maior diferença entre as modalidades, o que não se verificou. Todavia, é importante ressaltar que estudos recentes, como o de Ferdig et al. (2020), identificaram vários resultados positivos no contexto educativo da pandemia. Um dos maiores ganhos foi a mudança da aprendizagem habilitada pela tecnologia. A transição de aprendizagem remota serviu como uma oportunidade para os professores explorarem o uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem.

Verificou-se, relativamente aos sentimentos durante a pandemia nas aulas presenciais com o uso da máscara que a maioria não sentiu “mais desinteresse nas intervenções dos/as alunos/as”, não se sentiu “mais inseguro/a para lecionar”, não se sentiu “menos à-vontade ao lecionar”, nem se sentiu “mais desmotivado/a para lecionar”. A par disto, relativamente às aulas síncronas à distância, a maioria refere que se sentiu “menos atento/a ao que os/as alunos/as diziam”, sentiram-se “mais inseguro/a para lecionar” e sentiram-se “mais desmotivado/a ao lecionar”.

No que diz respeito à perceção dos professores sobre os relacionamentos durante a pandemia a maioria concorda que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as, mas discordam que houve mais conflitos, desinteresse ou que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as. Relativamente à perceção dos relacionamentos durante a pandemia nas aulas síncronas à distância, os professores afirmaram que concordam com a existência de impacto na relação com os/as alunos/as, mas discordam com o aumento de conflito na relação com os/as alunos/as, mais desinteresse nos discursos dos/as alunos/as e que foi mais difícil o relacionamento com os/as mesmos/as.

No que se refere à perceção dos professores sobre o corpo durante a pandemia, tanto nas aulas presenciais com o uso da máscara, como nas aulas síncronas à distância, os inquiridos referiram discordarem sobre alguma diferença sobre o corpo.

Depois, quanto aos resultados sobre os alunos, respondendo ao objetivo específico deste estudo, que passou por explorar a perceção das características habituais do processo de comunicação, pudemos averiguar que em relação à comunicação não verbal, os alunos/as

percecionam a mesma como sendo parte fundamental dos seus registos comunicacionais e validam-na como meio auxiliar, muito importante para a compreensão do que é comunicado através da linguagem verbal. A maioria dos inquiridos afirma que “quando falamos mexemos muito as mãos e os braços”; “que sentem que utilizam o corpo para se fazerem entender”; e “que utilizam muitas expressões faciais quando comunicam” e que a percepção dessa comunicação não verbal é muito importante para se fazerem compreender pelo seu interlocutor. Silva e Silva (2017) postulam que a linguagem não verbal é com certeza uma das maneiras mais preponderantes para os adolescentes durante a comunicação, pois utilizam as expressões gestuais para expressarem os seus sentimentos e emoções, de modo a transmitir os seus interesses e vontades. Os nossos resultados vão ao encontro deste estudo, comprovando que a comunicação não verbal é parte fundamental durante a comunicação para os alunos/as.

Verificou-se que a comunicação verbal é igualmente importante na percepção dos alunos/as. Reforçando os estudos encontrados na literatura (e.g. Burgoon et al., 2011; Haneef et al., 2014; Juliantari, 2020), podemos analisar que a maioria dos inquiridos afirma que durante a comunicação não tem dificuldade em perceber o/a outro/a, e quando consultados sobre a importância da linguagem verbal sobre a linguagem gestual, os mesmos referem “Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem do corpo (gestos, posições, etc.)”. A maioria dos alunos descreve que não concorda nem discorda com esta afirmação. Podemos, assim, aferir que a maior parte dos estudantes desta investigação tem a percepção da importância da comunicação verbal e não verbal para a comunicação.

Relativamente às diferenças na percepção dos alunos/as sobre a mudança no processo de comunicação durante a pandemia, os resultados demonstraram que existe uma diferença expressiva entre a dificuldade de comunicação durante as aulas presenciais com o uso da máscara e a dificuldade de comunicação durante as aulas síncronas à distância. Os alunos/as referiram que existe uma maior dificuldade de comunicação nas aulas presenciais com a máscara, ao passo que mesmo que essa dificuldade possa expressar-se nas aulas síncronas à distância, ela é menor. Outros estudos demonstraram consonância com os nossos resultados. Saunders et al. (2020) postulam que o facto de cobrir a parte inferior do rosto afeta potencialmente a comunicação, alterando a transmissão do som, removendo sinais visíveis da boca e dos lábios usados para leitura da fala e limitando a visibilidade das expressões faciais e do rosto em geral.

Em relação ao aumento da utilização do corpo durante a comunicação, podemos verificar uma diferença pouco expressiva entre as aulas presenciais com máscara e as aulas síncronas à distância, contudo, os resultados mostram que os alunos utilizam mais o corpo para

a comunicação durante as aulas presenciais com a máscara. A investigação (e.g Korochentseva & Khachatryan, 2021) refere que a comunicação à distância (aulas online) possui as suas próprias características, no entanto, busca ser semelhante à comunicação real uma vez que tenciona a construção de um elo entre as pessoas, semelhante à posição corporal e as expressões faciais em comunicação direta. Sendo assim, podemos inferir que esse ligeiro aumento da utilização do corpo, nas aulas presenciais com máscara, se deve à barreira criada pela mesma no processo de comunicação. No estudo feito por Juliantari (2020), o autor afirma que, durante a pandemia, a comunicação através de gestos corporais tende a ser mais utilizada em comparação com a comunicação verbal. Entretanto em relação ao género, o nosso estudo indica que o género feminino relata ter uma maior perceção na utilização do corpo durante as aulas presenciais com a máscara.

No que se refere à variável redução de comunicação na perceção das mudanças deste processo, os nossos resultados mostram que os/as alunos/as afirmam haver uma diferença entre aulas presenciais com máscara e aulas síncronas à distância, onde relatam maior redução da comunicação durante as aulas online. No que toca à perceção da redução da comunicação entre os cursos, os resultados demonstraram que houve maior redução nas aulas síncronas, no qual o curso de Línguas e Humanidades descreveu maior perceção em relação aos Cursos Profissionais. Assim sendo, os resultados encontrados neste estudo não foram ao encontro do esperado, dado que a literatura consultada afirma que o facto de cobrir a metade inferior do rosto, neste caso com máscara, reduz a capacidade de comunicar, interpretar e imitar as expressões daqueles com quem interagimos (Saunders et al., 2020; Spitzer, 2020). Neste sentido esperávamos que essa redução na comunicação tivesse uma maior expressão nas aulas presenciais com máscara e não nas aulas síncronas à distância. Este resultado pode ser interpretado de acordo com a interpretação de Cordeiro e Costa (2020), que aponta para a urgência de alunos/as e professores desenvolverem uma resinificação da sala de aula como uma das soluções possíveis para a redução de comunicação.

No que diz respeito à perceção dos alunos/as em relação às diferenças sobre os sentimentos associados ao processo de comunicação durante a pandemia, observamos que existem diferenças na variável desmotivação entre as duas modalidades (aulas presenciais com máscara e as aulas síncronas à distância). Os resultados indicam a perceção de menor desmotivação nas aulas presenciais com o uso da máscara. A literatura pesquisada corroborou os resultados encontrados, embora Santos e Castaman (2022) acreditem que as metodologias ativas podem ser desenvolvidas durante o ensino à distância, e apesar dos desafios das práticas, pode ser a alternativa para os docentes conseguirem incentivar e motivar os/as alunos/as menos

comprometidos. Ainda outro estudo (Korochentseva & Khachaturyan, 2021) relaciona a percepção da desmotivação dos/as alunos/as com a forma de lidar com a transição das modalidades presenciais para remoto. No que respeita ao género, é percebida maior relevância no género feminino, ou seja, durante a pandemia o género feminino percebeu sentir menos desmotivação nas duas modalidades (aulas presenciais com máscara e as aulas síncronas à distância), sendo que essa falta de desmotivação é maior nas aulas síncronas à distância. No estudo de Zboun e Farrah (2021) é salientado que os alunos/as na pandemia enfrentaram diversos desafios com a aprendizagem online, nomeadamente, pouca interação, menos participação, menos compreensão e menos desmotivação, onde se verifica ser mais sentido no género feminino.

Relativamente aos resultados da percepção do impacto da comunicação no relacionamento entre estudantes e professores na pandemia, os alunos/as declaram perceber diferenças da comunicação nos relacionamentos com os professores durante as aulas presenciais com máscara, bem como nas aulas síncronas à distância. Acerca do impacto da comunicação na relação com os colegas não houve diferenças significativas. Quanto aos resultados da percepção da mudança da comunicação no relacionamento com os professores, os mesmos podem ser explicados pelos diversos desafios que a pandemia trouxe para o contexto educativo, mas segundo Santos e Castaman (2022), estes resultados podem ser explicados pela insegurança gerada pelo corpo de docentes em relação ao risco; inquietação em questões mais técnicas; stress pelo qual estão submetidos por serem demandados a exercer uma função para a qual estão pouco preparados.

Referente os desafios das aulas presenciais com máscara, Bambaerero e Shokrpour (2017), bem como Silva e Silva (2017) afirmam que a utilização da máscara bloqueia a sinalização emocional entre o/a professor/a e o/a aluno/a, prejudicando não apenas o processo de ensino aprendizagem, não apenas ao nível cognitivo, nomeadamente, na compreensão da comunicação verbal, não verbal e paraverbal, da aquisição de conhecimento, mas também a nível psicossocial e socioafetivo, visto que os relacionamentos são dificultados e com o tempo modificados devido à presença da máscara nas relações interpessoais de proximidade e pela falta de parte da percepção das linguagens não verbais e paraverbais durante o processo de ensino-aprendizagem à distância.

No que concerne à percepção do impacto da comunicação na relação com os colegas, vimos que não houve diferenças muito significativa, mas que os comportamentos de uma forma geral estão a mudar. Podemos inferir que esses resultados apontam para a vivência relacional dos adolescentes ser maioritariamente efetuada pelas redes sociais e pela comunicação digital,

o que foi adjuvante para a adaptação à nova situação pandémica, que exigiu um maior distanciamento social, ou o uso de máscara, ou ainda o recurso ao ensino à distância. No seu estudo, Korochentseva e Khachatryan (2021) sugerem que é na adolescência que uma pessoa precisa especialmente de comunicação, aceitação e apoio de outra e que através da comunicação online, todas essas necessidades podem ser satisfeitas. Concluem que a comunicação online não se alterou com a pandemia, somente se intensificou com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Tudo isto tem vindo a alterar progressivamente a perceção do outro, a comunicação interpessoal, os relacionamentos socioafetivos, mas mais profundamente também, a personalidade, as atitudes e os comportamentos dos adolescentes, como afirma Loureiro (2020). Julga-se que os resultados encontrados podem ser interpretados pelas habilidades digitais que são familiares aos adolescentes, ou seja, a adaptação aos novos meios pedagógicos, a resinificação da sala de aula e a comunicação foi sentida de forma mais leve. Contudo, é importante ter em consideração que a literatura atual vem apontando, que as tecnologias têm um papel de remediação na comunicação e na aprendizagem nas consequências do encerramento das escolas, mas não podem substituir o importante efeito da comunicação direta e presencial (face a face) e da interação entre alunos/as e professores durante o processo de ensino-aprendizagem em ordem à criação de aprendizagens significativas (Zboun & Farrah, 2021).

Porém nem tudo é positivo, visto que inúmeros estudos comprovam a notável e preocupante na mudança dos hábitos dos adolescentes devido às novas tecnologias mormente a contribuição que os jogos online e as redes sociais, têm sobre eles (Silva & Silva, 2017). Quanto mais contacto com o mundo digital, mais se nota a mudança comportamental e isso pode vir a gerar diversos problemas físicos, psicossociais e socioafetivos; devido ao facto, dos adolescentes estarem sempre a dividir a sua atenção entre o mundo real e o mundo virtual, entre a realidade da vida e a realidade criada no mundo virtual, o qual muitas vezes se apresenta como o refúgio de fuga aos problemas do quotidiano (Amparo et al., 2008). Assim os especialistas têm apresentado como dificuldade criadas por este género de comportamento: problemas na visão, olhos irritados e ressecados por causa da luz forte dos écrans dos computadores, dos portáteis e dos micro-ecrans do telemóvel, o que pode também gerar alterações no sono, dificuldade para dormir, cansaço mental (Nabuco et al., 2008).

Porém é na área socioafetiva que o uso excessivo das redes sociais é um fator mais preocupante, porque pode afetar diretamente o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, pois tem gerado isolamento social, falta de interesse pelos estudos e ansiedade, tendo como consequência direta problemas no desenvolvimento educacional, alterando a sua cognição da

realidade e do mundo. Essas mudanças têm sido mais sentidas no convívio familiar, abrindo lacunas nas relações familiares e deixam pais e filhos em mundos totalmente diferentes e sem diálogo entre si (Araújo & Viana, 2017).

Torna-se mais inquietante devido aos problemas, incertezas e conflitos gerados naturalmente nessa etapa da vida humana, onde o adolescente está a criar a sua personalidade e a sua identidade numa contraposição constante com o mundo, principalmente o mundo dos adultos que lhe são mais próximos tal como nos é sugerido por Papalia e Feldman (2013). Portanto, de certa forma a Pandemia veio agravar esta situação devido ao isolamento social adicional e ao aprofundando desta tendência para ficarem sós, ou em contacto com os outros apenas no mundo virtual das redes sociais e da internet (Bordignon & Bonamigo, 2017).

Relativamente às diferenças significativas em relação à perceção dos adolescentes da vivência do corpo durante a pandemia, os/as alunos/as relataram que não houve diferenças na preocupação com o corpo entre as duas modalidades. Contrariamente ao que esperávamos em relação à variável da preocupação com o corpo, acreditávamos que haveria maior preocupação com o corpo pelo facto de o distanciamento social aumentar exponencialmente o tempo de interação nas redes sociais evidenciando uma maior preocupação com a imagem (Machado, 2020). Sendo assim, podemos inferir que durante as aulas síncronas à distância poderia haver maior preocupação com o corpo devido à exposição do rosto nas telas, situação que não se verificou. Estes resultados podem ser explicados com base nos estudos de Machado (2020) das implicações das redes sociais sobre a imagem corporal dos adolescentes em contexto de pandemia. Estes estudos apontaram para a edição constante das fotos dos adolescentes antes de as postarem, o que indica a existência desta preocupação com a imagem que, no entanto, não é percecionada. Além disto, essa preocupação não se aplica apenas às adolescentes do sexo feminino, mas também ao sexo masculino.

No que corresponde à variável necessidade de contacto físico, os resultados sugerem não haver diferenças significativas durante as aulas presenciais com máscara e aulas síncronas à distância. No entanto, em relação à pandemia, os/as alunos/as declaram que sentiram uma necessidade de contacto físico. O estudo de Juliantari (2020) apoia estes resultados, e descreve a comunicação verbal indireta capaz de desempenhar um papel social como sendo a melhor estratégia durante a pandemia para suprir a necessidade de contacto físico. No que respeita ao género, o estudo sugere que o género feminino perceciona maior necessidade de contacto físico do que o género masculino em ambas as modalidades de ensino.

Sucintamente, a pandemia obrigou os professores a inserirem-se de forma abrupta e repentina no mundo do ensino virtual, ou seja, os docentes possuíam uma forma de ensinar durante as aulas presenciais que nem sempre está em sintonia com as exigências das aulas online. Por outro lado, também obrigou os alunos a encontrarem novas estratégias para comunicarem eficazmente durante as aulas online. Estas mudanças repentinas no ensino, quer para os professores, quer para os alunos podem justificar a falta de interesse e participação ativa durante o ensino à distância.

Limitações e sugestões para estudos futuros

A investigação foi construída sobre uma temática, que por si só poderia gerar algumas limitações devido às incertezas das diretrizes e das mudanças repentinas em todo o contexto educativo. Assim, a principal limitação encontrada foram as características dicotómica e instáveis do contexto pandémico dificultando a recolha de dados.

Uma outra limitação surgiu com o questionário de validação que foi preenchido por 30 alunos/as, sendo que desses, apenas 10 conseguiram responder no segundo momento devido ao isolamento profilático decorrente da pandemia por Covid-19. Os instrumentos utilizados para a recolha de dado não foram estandardizados, criando problemas de consistência interna, mas poderão vir a ser padronizados no futuro para continuação do estudo da problemática. Também a amostra dos professores se apresenta como uma limitação, uma vez que não é representativa desta população, o que não permite uma extrapolação confiável dos resultados. Por último, há a necessidade de avaliar de forma qualitativa os construtos estudados, permitindo uma análise mais abrangente e multidimensional do estudo. Esta dificuldade foi sentida, pois se tivéssemos tido a oportunidade de ter efetuado um estudo quali-quantitativo, com algumas perguntas abertas nos questionários para posterior análise de conteúdo teria permitido aprofundar o assunto com maior desenvolvimento, permitindo uma mais ampla compreensão da realidade em estudo.

Tendo em conta as limitações apresentadas, para estudos futuros deverão ser consideradas amostras de maior dimensão para os professores. Também se sugere a replicação dos questionários de validação a uma amostra mais abrangente

de forma a obtermos resultados mais confiáveis. Por outro lado, também seria importante a aplicação deste estudo noutros contextos educativos para permitir posterior comparação, assim como realizar um estudo longitudinal com o intuito de perceber as flutuações e diferenças do antes e pós pandemia do processo de comunicação, verificando os efeitos a longo prazo no desenvolvimento cognitivo dos públicos observados por este estudo.

Conclusão

O estudo focou-se na identificação dos processos comunicativos dos professores e dos estudantes em contexto presencial e à distância.

Assim, em relação à perceção dos professores sobre as características habituais da comunicação, os resultados sugerem que a comunicação não verbal é referida como essencial para a comunicação. Entendeu-se que para estes profissionais a comunicação verbal do professor/a está tão intrínseca como ferramenta de trabalho, que mesmo em tempos pandémicos acreditam não haver diferenças significativas. Verificou-se, ainda, que os professores distinguem as dificuldades das aulas presenciais das síncronas, referindo que, nas aulas presenciais com a máscara, o uso da mesma dificulta a comunicação com os/as alunos/as, assim como a necessidade do aumento do volume da voz. Depois, no que diz respeito à perceção dos professores sobre os relacionamentos durante a pandemia a maioria concorda que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as, mas discordam que houve mais conflitos, desinteresse ou que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as. Relativamente à perceção dos relacionamentos durante a pandemia nas aulas síncronas à distância, os professores afirmaram que concordam com a existência de impacto na relação com os/as alunos/as, mas discordam com o aumento de conflito na relação com os/as alunos/as, mais desinteresse nos discursos dos/as alunos/as e que foi mais difícil o relacionamento com os/as mesmos/as.

Depois, quanto aos resultados sobre os alunos, pudemos averiguar que em relação à comunicação não verbal, os alunos/as percecionam a mesma como sendo parte fundamental dos seus registos comunicacionais e validam-na como meio auxiliar, muito importante para a compreensão do que é comunicado através da

linguagem verbal. Verificou-se que a comunicação verbal é igualmente importante na percepção dos alunos/as. Relativamente às diferenças na percepção dos alunos/as sobre a mudança no processo de comunicação durante a pandemia, os resultados demonstraram que existe uma diferença expressiva entre a dificuldade de comunicação durante as aulas presenciais com o uso da máscara e a dificuldade de comunicação durante as aulas síncronas à distância. Os alunos/as referiram que existe uma maior dificuldade de comunicação nas aulas presenciais com a máscara, ao passo que mesmo que essa dificuldade possa expressar-se nas aulas síncronas à distância, ela é menor. Em relação ao aumento da utilização do corpo durante a comunicação, os resultados mostram que os alunos utilizam mais o corpo para a comunicação durante as aulas presenciais com a máscara. No que se refere à variável redução de comunicação na percepção das mudanças deste processo, os/as alunos/as afirmam haver uma diferença entre aulas presenciais com máscara e aulas síncronas à distância, onde relatam maior redução da comunicação durante as aulas online. No que toca à percepção da redução da comunicação entre os cursos, os resultados demonstraram que houve maior redução nas aulas síncronas, no qual o curso de Línguas e Humanidades descreveu maior percepção em relação aos Cursos Profissionais. No que diz respeito à percepção dos alunos/as em relação às diferenças sobre os sentimentos associados ao processo de comunicação durante a pandemia, observamos que existem diferenças na variável desmotivação entre as duas modalidades (aulas presenciais com máscara e as aulas síncronas à distância). Os resultados indicam a percepção de menor desmotivação nas aulas presenciais com o uso da máscara. No que respeita ao género, é percebida maior relevância no género feminino, ou seja, durante a pandemia o género feminino percebe sentir menos desmotivação nas duas modalidades (aulas presenciais com máscara e as aulas síncronas à distância), sendo que essa falta de desmotivação é maior nas aulas síncronas à distância. Relativamente aos resultados da percepção do impacto da comunicação no relacionamento entre estudantes e professores na pandemia, os alunos/as declaram perceber diferenças da comunicação nos relacionamentos com os professores durante as aulas presenciais com máscara, bem como nas aulas síncronas à distância. Depois, em relação à pandemia, os/as alunos/as declaram que sentiram uma necessidade de contacto físico. No que respeita ao género, o estudo sugere que o género feminino percebe maior necessidade de contacto físico do que o género masculino em ambas as modalidades de ensino.

Conclui-se, portanto, que para uma melhor compreensão, é importante o entendimento de que a utilização da tecnologia como aliada contínua no contexto educativo pode apontar para além das soluções temporárias, isto é, ser um aliado do ensino presencial sem, é claro, o substituir. Por esta razão, faz-se necessário a aposta em desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas neste universo digital em contexto educativo. Embora se tenham em conta todas as implicações referidas, não podemos descartar a possibilidade de obter resultados diferentes no futuro com o aprofundamento metodológico e analisando outras comunidades educativas para comparação futura. Porém, este estudo espera contribuir de forma clara para a criação de vários contributos que possibilitarão a realização de futuras Metapesquisas comparativas em vários estudos realizados durante este período pandémico para conclusões futuras.

6. Referências Bibliográficas

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(e05482), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>
- Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <https://www.doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Alawamleh, M., Al-Twait, L. & Al-Saht G. R. (2020). Effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*, 11(2), 380-400. <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Amparo D., Galvão A., Alves, P., Brasil, K. & Koller, S. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165-174. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200009>

- Araújo, E.M. & Viana, P. (2017). Vulnerabilidade de crianças e adolescentes no uso de redes sociais e mediação parental. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(4), 1-20. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n4/10.pdf>
- Arlestig, H. (2008) *Communication between principals and teachers in successful schools. Pedagogiska institutionen* [Academic dissertation], Umeå Universitet.
- Asrar, Z. & Rashid, N. T. H. (2018). The Impact of Communication Between Teachers and Students: A Case Study of the Faculty of Management Sciences, University of Karachi, Pakistan. *European Scientific Journal*, 14(16), 1857 – 7881. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n16p32>
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon Press.
- Bailer, C., Tomitch, L. & D'Ely, R. (2011). O planejamento como processo dinâmico: A importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, XXIV, 129-146. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10118/7606>
- Bambaeeroo, F. & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *J. Adv Med Educ Prof.*, 5(2), 51-59. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5346168/pdf/JAMP-5-51.pdf>
- Barbour, M. (2019). The Landscape of K-12 Online Learning: Examining What Is Known. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 521-542). Routledge.

- Bartlett, M. S., Hager, J. C., Ekman, P., & Sejnowski, T. J. (1999). Measuring facial expressions by computer image analysis. *Psychophysiology*, *36*, 253-263. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0048577299971664>
- Baskin, K., Thuesen, A., Peterson, L. & Scharber, C. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, *121*(5/6), 461-469. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0131>
- Bordignon C. & Bonamigo I. S. (2017). Os jovens e as redes sociais virtuais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, *12*(2), 310-326. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200006
- Brady, A. K. & Pradhan, D. (2020). Learning without Borders: asynchronous and distance learning in the age of COVID-19 and beyond. *ATS Sch*, *1*(3), 233-242. <https://doi.org/10.34197/ats-scholar.2020-0046PS>
- Brown, M., H. Hughes, M., Keppell, N. H., & Smith, L. (2015). Stories from students in their first semester of distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(4), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.1647>
- Buchweitz, A. (org.) (2014). *Linguagem e cognição: processamento, aquisição e cérebro*. EDIPUCRS.

- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Manusov, V. (2011). Nonverbal signals. In Mark L. Knapp, & John A. Daly (Eds.), *The SAGE Handbook of Interpersonal Communication* (4th ed., pp. 239-282). Thousand Oaks.
- Chen, E., Kaczmarek, K. & Ohyama, H. (2020). Student perceptions of distance learning strategies during COVID-19. *Journal of Dental Education*, 85(S1),1190-1191.
<https://doi.org/10.1002/jdd.12339>
- Chodosh, J., Weinstein, E. B., & Blustein, J. (2020). Face masks can be devastating for people with hearing loss. Innovation is urgently needed to ensure clear communication in medical settings. *BMJ*, m2683,1-2.
<https://doi.org/10.1136/bmj.m2683>
- Cordeiro, K. & Costa, R. (2020). Educação na pandemia do novo coronavírus: mídias e desigualdade. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 81-97.
<https://doi.org/10.12957/riae.2020.52259>
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., & Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3(1), 9-28.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio-Medica*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>

- Derakhshan, N. & Yaghmaei, S. (2020). Brain solutions for hearing problems during the COVID-19 pandemic and the misery of wearing a mask. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 278(8), 3105-3106. <https://doi.org/10.1007/s00405-020-06470-1>.
- Ducrot, O. (1987). *O Dizer e o Dito*. Pontes.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1967). Head and body cues in the judgment of emotion: a reformulation. *Perceptual and Motor Skills*, 24, 711-724. <https://doi.org/10.2466/pms.1967.24.3.711>
- Ekman, P. (1970). Universal facial expressions of emotions. *California Mental Health Research Digest*, 8(4), 151-158. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Universal-Facial-Expressions-of-Emotions1.pdf>
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1982). Felt, false and miserable smiles. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6 (4), 238-252. <https://doi.org/10.1007/BF00987191>
- Ekman, P. (2012). *Emotions revealed: understanding faces and feelings*. Weidenfeld & Nicolson. <https://zscalarts.files.wordpress.com/2014/01/emotions-revealed-by-paul-ekman1.pdf>
- Fatani, T. H. (2020) Student satisfaction with videoconferencing teaching quality during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 20(396), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02310-2>.
- Ferdig, R., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic:*

Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>

Fryer, A. B. & Hauser, E. M. (2009). A relação professor-aluno como uma relação interpessoal. *Educação em Comunicação*, 49(3).

Frymier, A. B. (2005). Students' Classroom Communication Effectiveness. *Communication Quarterly* 53(2), 197-212. <https://doi.org/10.1080/01463370500089896>

Gois, A. K., Nogueira, M. F. M. & Vieira, N. V. (2011). A Linguagem do corpo e a Comunicação nas Organizações. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 4(4), 1-12. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2011.35533>

Goodwin, R., Hou, W., Sun, S. & Ben-Ezra, M. (2020) Quarantine, distress and interpersonal relationships during COVID-19. *General Psychiatry*, 33(e100385), 1-5. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100385>

Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common factor analysis. *Psychometrika*, 19, 149-161. <https://doi.org/10.1007/BF02289162>

Habler, B., Khalayleh, A. &McBurnie, C. (2020). A five-part education response to the COVID-19 pandemic. *EdTech Hub Helpdesk Response*, 5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3756012>

- Hair, J., William, B., Babin, B. & Anderson, R. (2009). *Análise multivariada de dados* (6.ed.). Bookman.
- Hall, J., Horgan, T. & Murphy, N. (2019). Nonverbal Communication. *Annual Review of Psychology*, 70, 271-294. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145>
- Haneef, M., Faisal, A. M., Alvi, A. K & Zulfiqar, M. (2014). The role of non-verbal communication in teaching practice. *Science International*, 26(1), 513-517. <http://www.sci-int.com/pdf/1623286240513-517---Non%20Verbal%20Final%2001-03-14%5B1%5D.pdf>
- Hobjila, A. (2020). Values of silence in teacher-child communication. The challenges of communication [Conference presentation]. *The Proceedings of the International Conference "Communication, Context, Interdisciplinarity, "Petru Maior" University, Roménia*. <https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A28590/pdf>.
- Holler, J. & Levinson, C. S. (2019). Multimodal Language Processing in Human Communication. *Trends Cogn Sci.*, 23(8), 639-652. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.05.006>
- Hung, L. E. Y. & Lee, K. (2020). Parents Views on Young Childrens Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 32(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Hussong, A. M., Benner, A. D., Erdem, G., Lansford, J. E., Makila, L. M., Petrie, R. C. (2021). Adolescence Amid a Pandemic: Short- and Long-Term Implications.

Journal Research on Adolescence, 31(3), 820-835.

<https://doi.org/10.1111/jora.12671>

Jiang, J., Zheng, L. & Chunming, L. (2020). A hierarchical model for interpersonal verbal communication. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16(1), 246-255. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa151>

Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, XX(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>

Korochentseva, A. & Khachatryan, N. (2021). Socio-psychological characteristics of students as subjects of communication, depending on their attitude to mediated interaction. *E3S Web of Conferences*, 273(12046), 1-9. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312046>

Juliantari, N. K. (2020). Verbal and Nonverbal Communication Creativity In The New Normal Era. *Language Sciences*, 65, janeiro de2020. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.06.002>.

Lassoued, Z., Alhendawi, M. & Raed Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 Pandemic. *Educ. Sci.*, 10(232), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>

Lazzarino, A. I., Steptoe, A., Hamer, M. P. & Michie, S. (2020). Covid-19: important potential side effects of wearing face masks that we should bear in mind. *BMJ*, 369(m2003). <https://doi.org/10.1136/bmj.m1435>

- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. & Kiers, H. (2011). The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors. *Multivariate Behav Res.*, 46(2), 340-64.
<https://doi.org/10.1080/00273171.2011.564527>
- Loureiro, M. (2020). *O impacto da pandemia pela COVID-19 nos Adolescentes e Jovens: revisão crítica da literatura* [Dissertação de Mestrado, ISPA].
<https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8013/1/6805.pdf>
- Luedke, A. J., Peluso, P. R., Diaz, P., Freund, R., & Baker, A. (2017). Predicting dropout in counseling using affect coding of the therapeutic relationship: an empirical analysis. *Journal of Counseling & Development*, 95(2), 125- 134.
<https://doi.org/10.1002/jcad.12125>
- Machado, F. (2020). *A importância da linguagem corporal*. <https://seasolucoes.com/site/a-importancia-da-linguagem-corporal/>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9.
<https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Marler, H. & Ditton, A. (2020). “I’m smiling back at you”: Exploring the impact of mask wearing on communication in healthcare. *Int J Lang Commun Disord*, 1– 10.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12578>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização de SPSS*. Edições Sílabo.

- Morreale, S., Backlund, P. & Sparks, L. (2014). Communication education and instructional communication: genesis and evolution as fields of inquiry. *Communication Education*, 63(4), 344-354. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.944926>
- Nabuco C., Gomes R., Sampaio D. & Tornaim D.S. (2008). Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 156- 167. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000200014>
- Nestor, M. S., Fischer, D. & Arnold, D. (2020) “Masking” our emotions: Botulinum toxin, facial expression, and well-being in the age of COVID-19. *J Cosmet Dermatol.*, 9, 2154–2160. <https://doi.org/10.1111/jocd.13569>
- Onyema, E., Nwafor, C., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A. & Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Opić, S. (2016). Interpersonal relations in school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 4(2), 9-22. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE16020090>
- Papalia, D. E., & Feldman R.D., (2013). *Desenvolvimento físico e cognitivo na adolescência e desenvolvimento psicossocial na adolescência*. In Papalia, D., O mundo da criança (Caps. 11 e 12, pp. 384-448). The McGraw-Hill Companies.
- Patrut, M. (2020). Communication in a didactic context. Theoretical perspectives. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 24(1), 113 – 124. <https://www.proquest.com/docview/2479494788>

- Philipe, R., Schiavio, A. & Biasutti, M. (2020). Adaptation and destabilization of interpersonal relationships in sport and music during the Covid-19 lockdown. *Heliyon*, 6(e05212), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05212>
- Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. *IUP Journal of Soft Skills*, 9(4), 43-49. <https://ssrn.com/abstract=2715432>
- Prestiadi, D. (2020). Effectiveness of e-learning implementation as a distance learning strategy during coronavirus disease (covid-19) pandemic. *Proceeding Universitas Muhammadiyah Surabaya*, 47-53. <http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/Pro/article/view/5950/3096>
- Rego, R. & Albertini, P. R. (2010). *Psicoterapias corporais. Mente e Cérebro: Terapias Corporais*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Reimers, F. (ed.) (2021). *Primary and Secondary Education During Covid-19 Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.
- Ribeiro, V. V., Leite, A. P. D., Pereira, E. C., Santos, A. D. N., Martins, P. & Irineu, R. A. (2020). Effect of Wearing a Face Mask on Vocal Self-Perception during a Pandemic. *Journal of Voice*, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.09.006>
- Rizun, M. & Strzelecki, A. (2020). Students acceptance of the Covid-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(18), 6468. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186468>
- Roberts, P., Priest, H. & Traynor, M. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45. <https://doi.org/10.7748/ns.20.44.41.s56>

- Ruler, B. V. (2018) Communication Theory: An Underrated Pillar on Which Strategic Communication Rests. *International Journal of Strategic Communication*, 12(4), 367-381. <https://doi.org/10.1080/1553118X.2018.1452240>
- Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of cross cultural studies. *Psychological bulletin*, 115(1), 102-141. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.102>
- Santos, L. M. (2020). The motivation and experience of distance learning engineering programmes students: a study of non-traditional, returning, evening, and adult students. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 134-148. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.134.148>
- Santos, D. & Castaman, A. (2022). Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas*. 23(51), 334-357. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022334>
- Saunders, G., Jackson, I. & Visram A. S. (2020). Impacts of face coverings on communication: an indirect impact of COVID-19. *International Journal of Audiology*, 60(7), 495-506. <https://doi.org/10.1080/14992027.2020.1851401>
- Schiavio, A., Biasutti, M. & Philippe, R. (2021). Creative pedagogies in the time of pandemic. A case study with conservatory students. *Music Education Research*, 23(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1881054>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>

- Sejtanic, S. (2018). Quality of communication between students and teachers during curricular and extracurricular activities. *Šk. vjesn*, 67(2), 343-355. <https://hrcak.srce.hr/file/316289>
- Shirmova, T.E. (2017). *Problems of intercultural communication and their causes*, 79-84. <https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/21727/79-84.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Silva, I & Silva, L. (2017). Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Revista de Psicopedagogia*, 34(103), 87-97. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009
- Singh, R. (2019). Classroom communication as correlate of teaching effectiveness. *IJRAR*, 6(2), 275-281. <https://doi.org/10.1729/Journal.22671>
- Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiol. Serv. Saúde* [online], 26(3), 649-659. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Spitzer, M. (2020). Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>
- Stefan, M. A., (2017). Optimisation of classroom communication – an investigative approach. *Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy*,

Streiner, D. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80, 217-222.

https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01

Suryaman, M., Cahyono, Y., Muliansyah, D., Bustani, O., Suryani, P., Fahlevi, M.,

Pramono, R., Purwanto, A., Purba, J. T., Munthe, A. P., Juliana. & Harimurti, S.

M. (2020). Covid-19 pandemic and home online learning system: does it affect

the quality of pharmacy school learning?. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(8),

524-530. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.8.74>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn &

Bacon/Pearson Education.

Toquero, C. M. (2020). Challenges and opportunities for higher education amid the

COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4).

<https://doi.org/10.29333/pr/7947>

Vongkulluksn, V., Xie, K. & Bowman, M. (2018). The role of value on teachers'

internalization of external barriers and externalization of personal beliefs for

classroom technology integration. *Computers & Education*, 118, 70-81.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.009>

Zboun, J. & Farrah, M. (2021). Students' perspectives of online language learning

during corona pandemic: benefits and challenges. *Indonesian EFL Journal*, 7(1),

13-20. <https://doi.org/10.25134/ieflj.v7il.3986>

AneXos

Consentimento Informado

Caro/a Encarregado/a de Educação,

O presente documento visa fornecer-lhe a informação básica de que depende o seu consentimento para a participação do seu educando neste projeto de investigação. Pede-se que o leia e, se autorizar a participação do seu educando, assine o documento.

No âmbito de Mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação da Universidade de Évora, encontro-me a realizar um estudo de investigação que tem como objetivo geral compreender de que forma os estudantes adolescentes e os professores vivenciam o processo de comunicação entre si no contexto educativo, quer em situação presencial (com o uso da máscara) como no ensino à distância.

A recolha de dados será realizada através de um questionário, que poderá ter a duração aproximadamente de 25 minutos.

A participação no presente estudo não trará qualquer investimento da sua parte ou do/a seu/sua educando/a, nem nenhum risco associado. O anonimato e a confidencialidade dos seus dados serão mantidos, sendo que apenas eu e a minha orientadora teremos acesso aos mesmos.

A autorização é voluntária, sendo passível a sua desistência ou exclusão a qualquer altura, sem consequências associadas. Ao autorizar a participação do/a seu/sua educando/a neste estudo estará a contribuir para ajudar a comunidade científica e académica.

Se tiver alguma questão sobre a investigação poderá coloca-la em qualquer momento a mim presencialmente ou através do meu email (nanda.abreu002@gmail.com) bem como à minha orientadora de dissertação de mestrado, Prof.^a Doutora Graça Duarte Santos (mgss@uevora.pt).

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na Universidade de Évora, eu, Fernanda Abreu, estou a desenvolver o estudo “Impacto da pandemia na vivência e comunicação em contexto educativo”, sob a orientação da Prof.^a Graça Duarte Santos (Departamento de Psicologia). Este estudo tem como objetivo compreender o impacto da pandemia na vivência da relação e comunicação em estudantes e professores do secundário.

Venho assim convidar-te a participar neste estudo respondendo a um questionário que inclui questões sobre como tens percecionado a forma como se tem estabelecido e vivenciado a comunicação com os teus professores e colegas e como te tens sentido nos últimos 2 meses. O preenchimento dos questionários dura aproximadamente 25 minutos.

A tua participação é inteiramente voluntária, podes decidir não participar ou parar de responder sem terminares o questionário, se for o teu desejo. Não há respostas certas nem erradas, o importante é referires a tua experiência de modo sincero. Ao responder ao questionário estás a consentir participar no estudo.

Este inquérito é anónimo. Comprometemo-nos com o respeito pela tua privacidade e a confidencialidade das tuas respostas. Não pedimos o teu nome ou outros dados que te possam identificar. Apenas as investigadoras referidas acima têm acesso às tuas respostas. Os dados do estudo serão usados unicamente para fins de investigação e vão basear-se na análise das respostas de todos os participantes em conjunto, e não nas de nenhum participante individualmente.

Questionário

Comunicação e Relação em Contexto Educativo durante a Pandemia

Eu, os Professores e os Colegas

Este questionário visa recolher informação sobre o impacto da pandemia na vivência e comunicação em contexto educativo. A tua opinião é muito importante! Pedimos-te que preenchas este questionário de uma forma sincera e o mais objetiva possível. Por favor, responde a todas as perguntas.

DADOS GERAIS

1. Idade: _____

2. Género:

Masculino

Feminino

Outros

3. Ano de escolaridade: 10º 11º 12º

Curso profissional

Ciências e Tecnologias

Ciências Socioeconómicas

Línguas e Humanidades

Artes Visuais

4. Nacionalidade: _____

5. Praticas alguma atividade de lazer com regularidade (corrida, ioga, pintura, dança, música, etc.)?

Não Sim Se responderes sim, comenta qual(is) _____

6. Vives com:

Mãe

Pai

Irmãos Se responderes sim, diz quantos e a idade _____

Outros Se responderes sim, diz quem _____

A - CARACTERÍSTICAS HABITUAIS DO TEU PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

Tenta lembrar-te de *como eras antes da pandemia* e responde a todas as perguntas. Certifica-te que dás apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:

Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
------------------------	----------	-----------------------	---------------------------	-----------------------	----------	------------------------

Coloca, na linha abaixo de cada frase, um X no espaço onde se situa a tua resposta:

1. Durante a comunicação às vezes tenho dificuldade em perceber o/a outro/a.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem do corpo (gestos, posições, etc).

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Faço muitas expressões faciais quando comunico.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Quando falo as minhas mãos e braços mexem muito.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. A expressão do rosto do outro não interfere na minha comunicação com ele/a.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Sinto que utilizo muito o meu corpo para me fazer entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Às vezes sinto o corpo tenso quando comunico com outros.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

B – MUDANÇAS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Assinala com um X a (as) resposta(s) que são verdadeiras para ti :

1. Existem diferenças entre a comunicação no ensino atual (presencial com máscara ou à distância) e no que era antes da pandemia?

B1_a () Agora, durante a comunicação fico mais distante.

B1_b () Agora, durante a comunicação fico mais próximo para ouvir.

B1_c () Agora, falamos mais alto.

B1_d () Sinto-me mais cansado para falar.

B1_e () Não alterou minha frequência na comunicação.

B1_f () Agora, não consigo prestar tanta atenção.

Considerando de novo a mesma escala:

Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
------------------------	----------	-----------------------	---------------------------	-----------------------	----------	------------------------

Coloca, na linha abaixo de cada frase, um X no espaço onde se situa a tua resposta:

B.A. EM AULAS PRESENCIAIS com máscara CONSIDERO QUE:

1. O uso da máscara dificulta a minha comunicação com os professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. O uso da máscara dificulta a comunicação dos professores com os/as alunos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. O uso da máscara dificulta a comunicação com os meus colegas.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Com os professores utilizo mais o meu corpo para me fazer entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Com os meus colegas utilizo mais o meu corpo para me fazer entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Os professores utilizam mais o corpo para se fazerem entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Falo menos com os professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Falo menos com os colegas.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

10. Os colegas falam menos comigo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

11. Os professores falam menos comigo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

12. Com o uso da máscara não consigo ouvir bem.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

13. Notei que comecei a falar mais com as mãos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

B.B. EM AULAS SÍNCRONAS À DISTÂNCIA (Teams) CONSIDERO QUE:

1. O ecrã do computador dificulta a minha comunicação com os professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. O ecrã do computador dificulta a comunicação dos professores com os/as alunos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. O ecrã do computador dificulta a comunicação com os meus colegas.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Com os professores, utilizo mais o meu rosto para me fazer entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Com os meus colegas, utilizo mais meu rosto para me fazer entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Os professores utilizam mais o rosto para se fazerem entender.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Falo menos com os professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Falo menos com os colegas.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

10. Os colegas falam menos comigo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

11. Os professores falam menos comigo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

12. Com o uso do computador não consigo ouvir bem.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

13. Notei que comecei a falar mais com as mãos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

14. Falo muito ao telefone com os meus colegas e amigos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

15. Só comunico com os meus colegas e amigos por mensagens.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

16. Não alterei a minha frequência na comunicação.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

17. Falo mais vezes com os meus colegas e amigos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

C. DIFERENÇAS ENTRE AS MODALIDADES

Assinala com um X a (as) resposta(s) que são verdadeiras para ti :

1. Existem diferenças entre a comunicação presencial com o uso da máscara e à distância?

- C1_a () A interação com o/a professor/a fica *mais* prejudicada no ensino à distância.
- C1_b () Não houve problemas de comunicação.
- C1_c () Durante aulas presenciais com máscaras, sinto os meus professores *menos* atenciosos.
- C1_d () Durante aulas presenciais com máscaras sinto os meus professores *mais* disponíveis.
- C1_e () Durante o ensino a distância sinto os professores *mais* atenciosos.
- C1_f () Durante o ensino a distância sinto os professores *menos* atenciosos.
- C1_g () Durante o ensino a distância sinto os professores *mais* disponíveis.

D – O QUE SENTI DURANTE AS AULAS NA PANDEMIA

Certifica-te que dás apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:

Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
------------------------	----------	-----------------------	---------------------------	-----------------------	----------	------------------------

Coloca, na linha abaixo de cada frase, um X no espaço onde se situa a tua resposta

D.A. EM AULAS PRESENCIAIS (com máscara):

1. Senti mais desinteresse no discurso dos meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Senti os meus professores menos atenciosos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Senti-me mais atento ao que os professores diziam.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Senti-me mais inseguro.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Senti-me com mais vergonha.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Senti-me com menos à-vontade.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Senti-me mais distraído.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Senti-me mais desmotivado.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

D.B. EM AULAS SÍNCRONAS À DISTÂNCIA (Teams):

1. Senti mais desinteresse no discurso dos meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Senti os meus professores menos atenciosos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Senti-me menos atento ao que os professores diziam.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Senti que dificulta muito o reconhecimento das pessoas.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____

5. Senti-me mais inseguro.

6. Senti-me com mais vergonha.

_|_____|_____|_____|_____|Concordo
completamente _____

_|_____|_____|_____|_____|Concordo
completamente _____

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Senti-me com menos à vontade.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Senti-me mais distraído.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Senti-me mais desmotivado.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

E – OS MEUS RELACIONAMENTOS DURANTE A PANDEMIA

E.A. EM PERÍODO DE AULAS PRESENCIAIS (com máscara) SENTI

1. Que houve impacto na relação com os meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Que houve conflitos na relação com os meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Mais desinteresse no discurso dos meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Que foi mais difícil o relacionamento com os meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Que existiram mais conflitos na relação com meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Que houve uma mudança negativa na relação com meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Senti-me mais isolado dos meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Que houve menos encontros com meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Senti-me sem amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

10. Que não conseguia falar de coisas habituais com meus amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

E.B. EM PERÍODO DE AULAS SÍNCRONAS À DISTÂNCIA (Teams) SENTI:

1. Que houve impacto na relação com os meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Que houve conflitos na relação com os meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Mais desinteresse no discurso dos meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Que foi mais difícil o relacionamento com os meus professores.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Que existiram mais conflitos na relação com meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Que houve uma mudança negativa na relação com meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Senti-me mais isolado dos meus colegas e amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Que houve menos encontros com meus colegas e amigos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Senti-me sem amigos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

10. Que não conseguia falar de coisas habituais com meus amigos.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

F – COMO PERCEPCIONEI O MEU CORPO DURANTE A PANDEMIA

Certifica-te que dás apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:

Discordo completamente	Discordo	Discordo Ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
------------------------	----------	-----------------------	---------------------------	-----------------------	----------	------------------------

Coloca, na linha abaixo de cada frase, um X no espaço onde se situa a tua resposta

F.A. EM PERÍODO DE AULAS PRESENCIAIS (com máscara)

1. O meu corpo estava tenso muitas vezes.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Senti mais necessidade de receber um abraço.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Senti mais necessidade de receber um beijo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Senti mais necessidade de dar um abraço aos amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Senti necessidade de contacto físico com os/as amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Senti mais necessidade de dar um abraço a algum familiar.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Dei mais atenção à roupa que vesti.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. O meu coração batia mais rápido.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

10. Que senti que não olhei mais para a minha cara no espelho.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

F.B. DURANTE O PERÍODO DE AULAS SÍNCRONAS À DISTÂNCIA

1. O meu corpo estava tenso muitas vezes.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

2. Senti-me muitas vezes tenso no início da comunicação.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

3. Usei filtro para aparecer nas aulas.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

4. Senti mais necessidade de receber um abraço.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

5. Senti mais necessidade de receber um beijo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

6. Comecei a dar mais atenção ao meu rosto.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

7. Dei mais atenção à roupa que vesti.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

8. Senti mais necessidade de dar um abraço aos amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

9. Senti necessidade de contacto físico com os amigos/as.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

10. Senti mais necessidade de dar um abraço a algum familiar.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

11. O meu coração batia mais rápido.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

12. Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

13. Olhei menos para a minha cara no espelho.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

14. Reparei que há partes do corpo de que comecei a gostar mais

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

15. Olhei muitas vezes para a minha cara no ecrã.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

16. Senti mais vezes dor ou desconforto no meu corpo.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

17. Às vezes senti um aperto no peito.

Discordo completamente _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ Concordo completamente

Obrigada!

Consentimento Informado

Caro/a Docente,

No âmbito de Mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação da Universidade de Évora, encontro-me a realizar um estudo de investigação que tem como objetivo geral compreender de que forma os estudantes adolescentes, os professores e outros agentes educativos vivenciam o processo de comunicação entre si no contexto educativo, quer em situação presencial (com o uso da máscara) como no ensino à distância.

Para tal pretendemos realizar entrevistas individuais semiestruturadas dirigidas a alunos, professores e outros agentes educativos que terão a duração aproximada entre 20 a 30 minutos.

A participação no presente estudo não trará qualquer investimento da sua parte, nem nenhum risco associado. O anonimato e a confidencialidade dos seus dados serão mantidos, sendo que apenas eu e a minha orientadora teremos acesso aos mesmos.

A participação é voluntária, sendo passível a sua desistência ou exclusão a qualquer altura, sem consequências associadas. Ao participar neste estudo estará a contribuir para ajudar a comunidade científica e académica.

Se tiver alguma questão sobre a investigação poderá coloca-la em qualquer momento a mim presencialmente ou através do meu email (nanda.abreu002@gmail.com) bem como à minha orientadora de dissertação de mestrado, Prof.^a Doutora Graça Duarte Santos (mgss@uevora.pt).

Neste sentido, vimos solicitar a sua participação no presente estudo, nas condições acima mencionadas.

Na qualidade de docente que leciona a uma turma da escola Secundária Dom Manuel Martins, confirmo que fui informado/a sobre o estudo de investigação acima descrito. Compreendi toda a informação que me foi dada e tive oportunidade de colocar dúvidas e realizar questões.

Desta forma, afirmo de livre vontade a participação no estudo acima mencionado.

Assinatura: _____

Data: ___/___/____.

Impacto da Pandemia na Vivência e Comunicação em Contexto Educativo

Este estudo tem como objetivo, compreender o impacto da pandemia na vivência da relação e comunicação entre estudantes do ensino secundário e seus professores.

Consentimento Informado

Exm.º(a) Senhor(a)

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na Universidade de Évora, eu, Feinanda Abreu, estou a desenvolver o estudo: "Impacto da pandemia na vivência e comunicação em contexto educativo", sob a orientação da Prof.ª Doutora Gávia Duarte Santos (Departamento de Psicologia). Este estudo tem como objetivo, compreender o impacto da pandemia na vivência da relação e comunicação entre estudantes do ensino secundário e seus professores. Venho assim convidá-lo(a) a participar neste estudo, respondendo a um questionário, que inclui questões sobre como percebe a forma como se tem estabelecido e vivenciado a comunicação com os seus alunos e como se tem sentido nos últimos 2 meses.

A sua participação é inteiramente voluntária, pode decidir não participar ou pará-lo de responder sem terminar o questionário, se for o seu desejo. Não há respostas certas nem erradas, o importante é a sua experiência de modo sincero. Ao responder ao questionário está a consentir a participação no estudo.

Este inquérito é anónimo. Comprometendo-nos com o respeito pela sua privacidade e a confidencialidade das suas respostas. Não pedimos o seu nome ou outros dados que o(a) possam identificar. Apenas as investigadoras referidas acima têm acesso às suas respostas. Os dados do estudo serão usados unicamente para fins de investigação e vão basear-se na análise das respostas de todos os participantes em conjunto, e não nas de nenhum participante individualmente.

A sua colaboração é fundamental para a realização deste estudo. Agradeço, desde já, a sua participação!
Feinanda Abreu

Dados gerais

1. Género *

Marque apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outros

2. Idade *

Maícaí tudo o que foí aplicável.

- entíe 25 - 35 anos
- entíe 35 - 45 anos
- entíe 45 - 55 anos
- mais de 55 anos

3. Agregado familiar *

Maícaí tudo o que foí aplicável.

- Sozinho
- Conjuge
- Filho/a/s
- Outíós

4. Se tem filhos/as, quanto(s)?

5. Nacionalidade *

6. Há quanto tempo leciona *

Maícaí apenas uma oval.

- 0-5 anos
- 5-10 anos
- 10-15 anos
- 15-20 anos
- mais de 20 anos

7. Área disciplinar *

Maícaí tudo o que foí aplicável.

- Departamento de Ciências Sociais e Humanas
- Departamento de Expressões
- Departamento de Línguas
- Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

8. Para o ensino à distancia utilizou: *

Maícaí apenas uma oval.

- telemóvel
- Computador
- tablet
- Outros

9. Pratica alguma atividade de lazer com regularidade (corrida, ioga, pintura, dança, música, etc.)? *

Maícaí apenas uma oval.

- Não
- Sim

10. Se responder sim, comente qual(is)

A) CARACTERÍSTICAS HABITUAIS DO SEU
PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

Intente lembria-se como eia antes da pandemia

Leia cuidadosamente cada afirmação e decida se a afirmação é globalmente verdadeira em relação a si.

Certifique-se que dá apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:						
Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
1	2	3	4	5	6	7
<i>Selecione o espaço onde se situa a sua resposta</i>						

11. 1. Durante a comunicação às vezes tenho dificuldade em perceber o/a outro/a. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

12. 2. Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem corporal. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

13. 3. Faço muitas expressões faciais quando comunico. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

14. 4. Quando falo as minhas mãos e braços mexem muito. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

15. 5. A expressão do rosto do outro não interfere na minha comunicação com ele/a. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

16. 6. Sinto que utilizo muito o meu corpo para me fazer entender. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

17. 7. Às vezes sinto o corpo tenso quando comunico com outros/as *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

B) MUDANÇAS NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Assinale a (as) íesposta(s) que são verdadeíias paía si :

18. 1. Existem diferenças entre a comunicação no ensino atual (presencial com máscara ou à distância) e no que era antes da pandemia? *

Maícaí tudo o que foí aplicável.

- Agoía, duíante a comunicação afasto me mais (fico mais distante).Agoía,
- duíante a comunicação apóximo-me mais paía ouvií.
- Agoía falamos mais alto.
- Sinto-me mais cansado ao falaí.
- Não alteíou a minha íeíquência na comunicação.Agoía,
- não consigo píestaí tanta atenção.

Leia cuidadosamente cada afirmação e decida se a afirmação é globalmente verdadeira em relação a si.

Certifique-se que dá apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:						
Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
1	2	3	4	5	6	7

Selecione o espaço onde se situa a sua resposta

2. Em período de aulas presenciais (com máscara) considero que:

19. 2.1 O uso da máscara dificulta a minha comunicação com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

20. 2.2 O uso da máscara dificulta a comunicação dos/as alunos/as com os professores. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

21. 2.3 Com os/as alunos/as utilizo mais o meu corpo para me fazer entender. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

22. 2.4 Os/as alunos/as utilizam mais o corpo para se fazerem entender. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

23. 2.5 Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

24. 2.6 Falo menos com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

25. 2.7 Os/as alunos/as falam menos comigo. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

26. 2.8 Com o uso da máscara não consigo ouvir bem. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

27. 2.9 Notei que comecei a falar mais com as mãos. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

3. Em período de aulas síncronas à distancia (teams) considero que:

28. 3.1 O ecrã do computador dificulta a minha comunicação com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

29. 3.2 O ecrã do computador dificulta a comunicação dos/as alunos/as com os professores. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

30. 3.3 Com os/as alunos/as, utilizo mais o meu rosto para me fazer entender. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

31. 3.4 Os/as alunos/as utilizam mais o rosto para se fazerem entender. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

32. 3.5 Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

33. 3.6 Falo menos com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

34. 3.7 Os/as alunos/as falam menos comigo. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

35. 3.8 Com o uso do computador não consigo ouvir bem. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

36. 3.9 Notei que comecei a falar mais com as mãos. *

Marque apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

37. 3.10 Não alterei a minha frequência na comunicação. *

Marque apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído Completamente	<input type="radio"/>	Concoído Completamente						

C) DIFERENÇAS ENTRE AS
MODALIDADES

Assinale a (as) resposta(s) que são
verdadeiras para si :

38. 1. Existem diferenças entre a comunicação presencial com o uso da máscara e síncrona à distância? *

Marque tudo o que for aplicável.

- A interação com os/as alunos/as fica mais prejudicada no ensino à distância. Não
- houve problemas de comunicação.
- Durante as aulas presenciais com máscara, sinto os/as alunos/as menos atenciosos/as.
- Durante as aulas presenciais com máscara, sinto os/as alunos/as mais disponíveis. Durante o
- ensino a distância sinto os/as alunos/as mais atenciosos/as.
- Durante o ensino a distância sinto os/as alunos/as menos atenciosos/as.
- Durante o ensino a distância sinto os/as alunos/as mais disponíveis.

O QUE SENTI DURANTE AS AULAS NA PANDEMIA

Leia cuidadosamente cada afirmação e decida se a afirmação é globalmente verdadeira em relação a si.

Certifique-se que dá apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:						
Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
1	2	3	4	5	6	7
<i>Selecione o espaço onde se situa a sua resposta</i>						

1. Em período de aulas presenciais (com máscara):

39. 1.1 Senti mais desinteresse nas intervenções dos/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

40. 1.2 Senti os/as alunos/as menos atenciosos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

41. 1.3 Senti-me mais atento/a ao que os/as alunos/as diziam. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

42. 1.4 Senti-me mais inseguro/a para lecionar. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

43. 1.5 Senti-me com menos à-vontade ao lecionar.

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

44. 1.6 Senti que tinha que fazer um maior esforço ao lecionar. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

45. 1.7 Senti-me mais desmotivado/a para lecionar. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

2. Em período de aulas síncronas à distancia (teams):

46. 2.1 Senti mais desinteresse nas intervenções dos/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

47. 2.2 Senti os/as alunos/as menos atenciosos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

48. 2.3 Senti-me menos atento/a ao que os/as alunos/as diziam. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

49. 2.4 Senti que dificulta muito o reconhecimento das pessoas. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

50. 2.5 Senti-me mais inseguro/a para lecionar. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

51. 2.6 Senti que tinha que fazer um maior esforço ao lecionar. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

52. 2.7 Senti-me mais desmotivado/a ao lecionar. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

OS MEUS RELACIONAMENTOS DURANTE A PANDEMIA

Leia cuidadosamente cada afirmação e decida se a afirmação é globalmente verdadeira em relação a si.

Certifique-se que dá apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:						
Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
1	2	3	4	5	6	7
<i>Selecione o espaço onde se situa a sua resposta</i>						

1. Em período de aulas presenciais (com máscara) senti:

53. 1.1 Que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

54. 1.2 Que houve mais conflitos na relação com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

55. 1.3 Mais desinteresse pelo discurso dos/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

56. 1.4 Que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

2. Em período de aulas síncronas à distancia (teams)
senti:

57. 1.1 Que isso teve impacto na relação com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

58. 2.2 Que houve mais conflitos na relação com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

59. 2.3 Mais desinteresse pelo discurso dos/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

60. 2.4 Que foi mais difícil o relacionamento com os/as alunos/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

COMO PERCEPCIONEI O MEU CORPO DURANTE A PANDEMIA

Leia cuidadosamente cada afirmação e decida se a afirmação é globalmente verdadeira em relação a si.

Certifique-se que dá apenas uma resposta para cada pergunta. Considerando a seguinte escala:						
Discordo completamente	Discordo	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo completamente
1	2	3	4	5	6	7

Selecione o espaço onde se situa a sua resposta

1. Em período de aulas presenciais (com máscara):

61. 1.1 O meu corpo estava tenso muitas vezes. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

62. 1.2 Senti mais necessidade de dar um abraço. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

63. 1.3 Senti mais necessidade de contacto físico com os/as outros/as. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

64. 1.4 Dei mais atenção à roupa que vesti. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

65. 1.5 O meu coração batia mais rápido. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

66. 1.6 Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

67. 1.7 Senti que olhei mais para o meu rosto no espelho. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

**2. Em período de aulas síncronas
à distancia (teams):**

78. 2.11 Olhei muitas vezes para o meu rosto no ecrã. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

79. 2.12 Senti mais vezes dor ou desconforto no meu corpo. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

80 2.13 Às vezes senti um aperto no peito. *

Maícaí apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discoído completamente	<input type="radio"/>	Concoído completamente						

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formúários

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 1)

	1	2	3	4	5
1.Comunicaçãoverbal2M	1				
2.Comunicaçãoverbal2M	0,355	1			
3.BA_dificuldadedecomunicação2M	-0,101	0,591	1		
4.BA_utilizaçãodocorpo2M	-0,205	-0,054	0,486	1	
5.BA_reduçãodacomunicação2M	0,192	,773**	0,414	0,064	1
6.BB_Reduçãodecomunicação2M	0,178	0,561	0,144	-0,256	,714*
7.BB_dificuldadedecomunicação2M	0,233	0,236	0,433	0,408	0,43
8.BB_usodocorpo2M	-0,09	-0,183	0,104	0,452	0,313
9.DA_Desmotivação2M	-0,001	0,319	0,499	0,006	0,191
10.DA_Inibição2M	0,234	0,383	0,473	0,085	0,294
11.DB_DEsmotivação2M	0,376	0,162	0,307	0,065	-0,011
12.DB_Inibição2M	,641*	0,197	0,161	-0,05	0,027
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M	-0,192	0,073	-0,031	-0,107	-0,262
14.EA_impactonarelaçãocprofs2M	-0,152	0,28	0,047	0,028	0,125
15.EB_impactonarelaçãoAmigos2M	0,565	0,338	0,239	-0,141	-0,205
16.EB_impactonarelaçãocprofs2M	-0,146	-0,16	0,22	0,293	-0,015
17.FA_necessidadedecontactofísico2M	0,001	-0,277	0,204	0,132	-0,525
18.FA_preocupaçãocomaimagem2M	0,486	0,044	-0,136	-0,203	-0,448
19.FB_necessidadedecontactofísico2M	0,01	-0,095	0,178	0,2	-0,324
20.FB_preocupaçãocomaimagem2M	0,483	0,434	0,198	-0,182	0,034
21.Comunicaçãoñoverbal	,997**	0,407	-0,094	-0,22	0,236
22.Comunicaçãoverbal	0,349	,997**	0,557	-0,08	,753*
23.BA_dificuldadedecomunicação	-0,099	0,539	,993**	0,502	0,406
24.BA_Usodocorpo	-0,202	-0,012	0,486	,995**	0,077
25.BA_reduçãodecomunicação	0,199	,809**	0,386	0,019	,992**
26.BB_Reduçãodecomunicação	0,178	0,569	0,135	-0,267	,706*
27.BB_dificuldadedecomunicação	0,206	0,305	0,462	0,407	0,516
28.BB_Usodocorpo	-0,09	-0,183	0,104	0,452	0,313
29.DA_motivação	0,195	0,22	0,407	0,02	0,021
30.DA_inibição	0,234	0,383	0,473	0,085	0,294
31.DB_inibição	,642*	0,216	0,153	-0,067	0,032
32.DB_desmotivação	0,376	0,162	0,307	0,065	-0,011
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	-0,192	0,073	-0,031	-0,107	-0,262
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,152	0,28	0,047	0,028	0,125
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	0,565	0,338	0,239	-0,141	-0,205
36.EB_impactonarelaçãocomprof	-0,146	-0,16	0,22	0,293	-0,015
37.FB_preocupaçãocomaimagem	0,381	0,368	0,231	0,038	0,422
38.FB_necessidadedecontactofísico	-0,026	-0,154	0,145	0,237	-0,412
39.FA_necessidadedecontactofísico	-0,035	-0,35	0,181	0,179	-0,606
40.FA_preocupaçãocomaimagem	0,451	0,488	0,083	-0,493	-0,001

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 2)

	6	7	8	9	10
1.Comunicaçãoverbal2M					
2.Comunicaçãooverbal2M					
3.BA_dificuldadedecomunicação2M					
4.BA_utilizaçãodocorpo2M					
5.BA_reduçãodacomunicação2M					
6.BB_Reduçãodacomunicação2M	1				
7.BB_dificuldadedacomunicação2M	0,371	1			
8.BB_usodocorpo2M	-0,167	0,479	1		
9.DA_Desmotivação2M	0,363	0,387	-0,063	1	
10.DA_Inibição2M	0,314	0,552	0,028	,770**	1
11.DB_DEsmotivação2M	0,294	0,563	-0,132	,822**	,776**
12.DB_Inibição2M	0,272	0,554	-0,126	0,621	,776**
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M	-0,197	-,685*	-,643*	-0,077	0,049
14.EA_impactonarelaçãoprofs2M	-0,259	-0,362	-0,14	-0,488	-0,116
15.EB_impactonarelaçãocAmigos2M	-0,066	-0,191	-,647*	0,239	0,343
16.EB_impactonarelaçãoprofs2M	0,285	0,373	0,043	,679*	,661*
17.FA_necessidadedecontactofisico2M	-0,519	-0,365	-0,239	-0,031	0,058
18.FA_preocupaçãocomaimagem2M	-0,5	-0,553	-0,487	-0,277	-0,252
19.FB_necessidadedecontactofisico2M	-0,411	-0,397	-0,309	-0,349	-0,06
20.FB_preocupaçãocomaimagem2M	0,114	0,044	-0,446	0,519	,756*
21.Comunicaçãonãooverbal	0,211	0,221	-0,103	0,012	0,226
22.Comunicaçãooverbal	0,572	0,199	-0,232	0,328	0,371
23.BA_dificuldadedecomunicação	0,112	0,45	0,177	0,459	0,456
24.BA_Usodocorpo	-0,224	0,386	0,395	0,033	0,09
25.BA_redução decomunicação	,748*	0,379	0,221	0,219	0,291
26.BB_Redução decomunicação	,999**	0,35	-0,193	0,368	0,31
27.BB_dificuldadedecomunicação	0,391	,990**	0,528	0,373	0,512
28.BB_Usodocorpo	-0,167	0,479	1,000**	-0,063	0,028
29.DA_motivação	0,351	0,441	-0,197	,920**	,676*
30.DA_inibição	0,314	0,552	0,028	,770**	1,000**
31.DB_inibição	0,29	0,535	-0,158	0,631	,774**
32.DB_desmotivação	0,294	0,563	-0,132	,822**	,776**
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	-0,197	-,685*	-,643*	-0,077	0,049
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,259	-0,362	-0,14	-0,488	-0,116
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	-0,066	-0,191	-,647*	0,239	0,343
36.EB_impactonarelaçãocomprof	0,285	0,373	0,043	,679*	,661*
37.FB_preocupaçãocomaimagem	0,376	,680*	0,33	,706*	,646*
38.FB_necessidadedecontactofisico	-0,489	-0,378	-0,326	-0,376	-0,066
39.FA_necessidadedecontactofisico	-0,603	-0,328	-0,215	-0,059	0,054
40.FA_preocupaçãocomaimagem	-0,021	-0,109	-0,406	0,176	0,053

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 3)

	11	12	13	14	15
1.Comunicaçãoverbal2M					
2.Comunicaçãoverbal2M					
3.BA_dificuldadedecomunicação2M					
4.BA_utilizaçãodocorpo2M					
5.BA_reduçãodacomunicação2M					
6.BB_Reduçãodacomunicação2M					
7.BB_dificuldadedacomunicação2M					
8.BB_usodocorpo2M					
9.DA_Desmotivação2M					
10.DA_Inibição2M					
11.DB_DEsmotivação2M	1				
12.DB_Inibição2M	,927**	1			
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M	-0,19	-0,172	1		
14.EA_impactonarelaçãoprofs2M	-0,606	-0,462	0,594	1	
15.EB_impactonarelaçãocAmigos2M	0,44	0,538	0,499	0,054	1
16.EB_impactonarelaçãoprofs2M	,692*	0,541	0,047	-0,499	0,075
17.FA_necessidadedecontactofisico2M	0,054	0,077	0,485	0,047	0,593
18.FA_preocupaçãoocomaimagem2M	-0,085	0,062	0,43	0,233	,747*
19.FB_necessidadedecontactofisico2M	-0,23	-0,121	,644*	0,439	0,542
20.FB_preocupaçãoocomaimagem2M	0,614	,713*	0,477	0,149	,764*
21.Comunicaçãoñoverbal	0,362	0,619	-0,186	-0,132	0,554
22.Comunicaçãooverbal	0,168	0,195	0,106	0,278	0,35
23.BA_dificuldadedecomunicação	0,279	0,147	-0,076	0,028	0,207
24.BA_Usodocorpo	0,082	-0,045	-0,065	0,04	-0,115
25.BA_redução decomunicação	0,007	0,035	-0,203	0,135	-0,164
26.BB_Redução decomunicação	0,295	0,271	-0,174	-0,25	-0,052
27.BB_dificuldadedecomunicação	0,492	0,474	-,713*	-0,314	-0,255
28.BB_Usodocorpo	-0,132	-0,126	-,643*	-0,14	-,647*
29.DA_motivação	,942**	,770**	-0,166	-,669*	0,391
30.DA_inibição	,776**	,776**	0,049	-0,116	0,343
31.DB_inibição	,930**	,999**	-0,151	-0,455	0,55
32.DB_desmotivação	1,000**	,927**	-0,19	-0,606	0,44
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	-0,19	-0,172	1,000**	0,594	0,499
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,606	-0,462	0,594	1,000**	0,054
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	0,44	0,538	0,499	0,054	1,000**
36.EB_impactonarelaçãocomprof	,692*	0,541	0,047	-0,499	0,075
37.FB_preocupaçãoocomaimagem	,710*	,670*	-0,525	-0,449	-0,029
38.FB_necessidadedecontactofisico	-0,224	-0,118	,655*	0,481	0,524
39.FA_necessidadedecontactofisico	0,059	0,08	0,464	0,068	0,558

40.FA_preocupaçãocomimagem	0,178	0,238	-0,002	0,097	0,471
-----------------------------------	-------	-------	--------	-------	-------

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 4)

	16	17	18	19	20
1.Comunicaçãoverbal2M					
2.Comunicaçãoverbal2M					
3.BA_dificuldadedecomunicação2M					
4.BA_utilizaçãodocorpo2M					
5.BA_reduçãodacomunicação2M					
6.BB_Reduçãodacomunicação2M					
7.BB_dificuldadedacomunicação2M					
8.BB_usodocorpo2M					
9.DA_Desmotivação2M					
10.DA_Inibição2M					
11.DB_DEsmotivação2M					
12.DB_Inibição2M					
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M					
14.EA_impactonarelaçãoprofs2M					
15.EB_impactonarelaçãocAmigos2M					
16.EB_impactonarelaçãoprofs2M	1				
17.FA_necessidadedecontactofísico2M	0,189	1			
18.FA_preocupaçãocomaimagem2M	-0,464	0,53	1		
19.FB_necessidadedecontactofísico2M	-0,02	,863**	0,515	1	
20.FB_preocupaçãocomaimagem2M	0,32	0,234	0,358	0,195	1
21.Comunicaçãoñoverbal	-0,175	-0,054	0,482	-0,033	0,488
22.Comunicaçãoverbal	-0,158	-0,296	0,059	-0,115	0,451
23.BA_dificuldadedecomunicação	0,221	0,247	-0,153	0,213	0,147
24.BA_Usodocorpo	0,297	0,099	-0,188	0,178	-0,145
25.BA_redução decomunicação	-0,021	-0,559	-0,413	-0,352	0,085
26.BB_Redução decomunicação	0,278	-0,525	-0,482	-0,416	0,129
27.BB_dificuldadedecomunicação	0,296	-0,444	-0,579	-0,457	-0,004
28.BB_Usodocorpo	0,043	-0,239	-0,487	-0,309	-0,446
29.DA_motivação	,671*	0,04	-0,119	-0,296	0,504
30.DA_inibição	,661*	0,058	-0,252	-0,06	,756*
31.DB_inibição	0,537	0,059	0,072	-0,134	,729*
32.DB_desmotivação	,692*	0,054	-0,085	-0,23	0,614
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	0,047	0,485	0,43	,644*	0,477
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,499	0,047	0,233	0,439	0,149
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	0,075	0,593	,747*	0,542	,764*
36.EB_impactonarelaçãocomprof	1,000**	0,189	-0,464	-0,02	0,32
37.FB_preocupaçãocomaimagem	0,345	-0,504	-0,319	-,709*	0,375
38.FB_necessidadedecontactofísico	-0,037	,837**	0,522	,986**	0,203
39.FA_necessidadedecontactofísico	0,18	,989**	0,52	,852**	0,219

40.FA_preocupaçãocomimagem	-0,523	-0,151	0,559	-0,22	0,413
-----------------------------------	--------	--------	-------	-------	-------

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 5)

	21	22	23	24	25
1.Comunicaçãoverbal2M					
2.Comunicaçãooverbal2M					
3.BA_dificuldadedecomunicação2M					
4.BA_utilizaçãodocorpo2M					
5.BA_reduçãodacomunicação2M					
6.BB_Reduçãodacomunicação2M					
7.BB_dificuldadedacomunicação2M					
8.BB_usodocorpo2M					
9.DA_Desmotivação2M					
10.DA_Inibição2M					
11.DB_DEsmotivação2M					
12.DB_Inibição2M					
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M					
14.EA_impactonarelaçãoprofs2M					
15.EB_impactonarelaçãocAmigos2M					
16.EB_impactonarelaçãoprofs2M					
17.FA_necessidadedecontactofisico2M					
18.FA_preocupaçãocomaimagem2M					
19.FB_necessidadedecontactofisico2M					
20.FB_preocupaçãocomaimagem2M					
21.Comunicaçãonãooverbal	1				
22.Comunicaçãooverbal	0,404	1			
23.BA_dificuldadedecomunicação	-0,099	0,497	1		
24.BA_Usodocorpo	-0,212	-0,032	0,491	1	
25.BA_redução decomunicação	0,25	,798**	0,365	0,043	1
26.BB_Redução decomunicação	0,213	0,583	0,098	-0,231	,745*
27.BB_dificuldadedecomunicação	0,203	0,268	0,476	0,387	0,466
28.BB_Usodocorpo	-0,103	-0,232	0,177	0,395	0,221
29.DA_motivação	0,195	0,232	0,367	0,047	0,053
30.DA_inibição	0,226	0,371	0,456	0,09	0,291
31.DB_inibição	0,624	0,218	0,134	-0,057	0,046
32.DB_desmotivação	0,362	0,168	0,279	0,082	0,007
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	-0,186	0,106	-0,076	-0,065	-0,203
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,132	0,278	0,028	0,04	0,135
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	0,554	0,35	0,207	-0,115	-0,164
36.EB_impactonarelaçãocomprof	-0,175	-0,158	0,221	0,297	-0,021
37.FB_preocupaçãocomaimagem	0,405	0,367	0,203	0,055	0,433
38.FB_necessidadedecontactofisico	-0,07	-0,17	0,173	0,217	-0,437
39.FA_necessidadedecontactofisico	-0,093	-0,37	0,225	0,143	-,643*

40.FA_preocupaçãocomaimagem	0,489	0,508	0,024	-0,46	0,057
------------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 6)

	26	27	28	29	30
1.Comunicaçãoverbal2M					
2.Comunicaçãoverbal2M					
3.BA_dificuldadedecomunicação2M					
4.BA_utilizaçãodocorpo2M					
5.BA_reduçãodacomunicação2M					
6.BB_Reduçãodacomunicação2M					
7.BB_dificuldadedacomunicação2M					
8.BB_usodocorpo2M					
9.DA_Desmotivação2M					
10.DA_Inibição2M					
11.DB_DEsmotivação2M					
12.DB_Inibição2M					
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M					
14.EA_impactonarelaçãoprofs2M					
15.EB_impactonarelaçãocAmigos2M					
16.EB_impactonarelaçãoprofs2M					
17.FA_necessidadedecontactofísico2M					
18.FA_preocupaçãocomaimagem2M					
19.FB_necessidadedecontactofísico2M					
20.FB_preocupaçãocomaimagem2M					
21.Comunicaçãonãooverbal					
22.Comunicaçãoverbal					
23.BA_dificuldadedecomunicação					
24.BA_Usodocorpo					
25.BA_redução decomunicação					
26.BB_Redução decomunicação	1				
27.BB_dificuldadedecomunicação	0,37	1			
28.BB_Usodocorpo	-0,193	0,528	1		
29.DA_motivação	0,356	0,393	-0,197	1	
30.DA_inibição	0,31	0,512	0,028	,676*	1
31.DB_inibição	0,29	0,457	-0,158	,778**	,774**
32.DB_desmotivação	0,295	0,492	-0,132	,942**	,776**
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	-0,174	-,713*	-,643*	-0,166	0,049
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,25	-0,314	-0,14	-,669*	-0,116
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	-0,052	-0,255	-,647*	0,391	0,343
36.EB_impactonarelaçãocomprof	0,278	0,296	0,043	,671*	,661*
37.FB_preocupaçãocomaimagem	0,376	,701*	0,33	,668*	,646*
38.FB_necessidadedecontactofísico	-0,493	-0,444	-0,326	-0,311	-0,066
39.FA_necessidadedecontactofísico	-0,61	-0,412	-0,215	0,022	0,054
40.FA_preocupaçãocomaimagem	0	-0,072	-0,406	0,223	0,053

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela: Coeficiente de correlação linear de Pearson (parte 7)

	31	32	33	34	35
1.Comunicaçãoverbal2M					
2.Comunicaçãoverbal2M					
3.BA_dificuldadedecomunicação2M					
4.BA_utilizaçãodocorpo2M					
5.BA_reduçãodacomunicação2M					
6.BB_Reduçãodacomunicação2M					
7.BB_dificuldadedacomunicação2M					
8.BB_usodocorpo2M					
9.DA_Desmotivação2M					
10.DA_Inibição2M					
11.DB_DEsmotivação2M					
12.DB_Inibição2M					
13.EA_impactonarelaçãocamigos2M					
14.EA_impactonarelaçãoprofs2M					
15.EB_impactonarelaçãocAmigos2M					
16.EB_impactonarelaçãoprofs2M					
17.FA_necessidadedecontactofisico2M					
18.FA_preocupaçãocomaimagem2M					
19.FB_necessidadedecontactofisico2M					
20.FB_preocupaçãocomaimagem2M					
21.Comunicaçãonãooverbal					
22.Comunicaçãoverbal					
23.BA_dificuldadedecomunicação					
24.BA_Usodocorpo					
25.BA_redução decomunicação					
26.BB_Redução decomunicação					
27.BB_dificuldadedecomunicação					
28.BB_Usodocorpo					
29.DA_motivação					
30.DA_inibição					
31.DB_inibição	1				
32.DB_desmotivação	,930**	1			
33.EA_impactonarelaçãocomamigos	-0,151	-0,19	1		
34.EA_impactonarelaçãocomprofs	-0,455	-0,606	0,594	1	
35.EB_impactonarelaçãocomamigos	0,55	0,44	0,499	0,054	1
36.EB_impactonarelaçãocomprof	0,537	,692*	0,047	-0,499	0,075
37.FB_preocupaçãocomaimagem	,674*	,710*	-0,525	-0,449	-0,029
38.FB_necessidadedecontactofisico	-0,131	-0,224	,655*	0,481	0,524
39.FA_necessidadedecontactofisico	0,06	0,059	0,464	0,068	0,558
40.FA_preocupaçãocomaimagem	0,259	0,178	-0,002	0,097	0,471

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo A – Características habituais do processo de comunicação.

Itens		1. Comunicação não verbal	2. Comunicação verbal
4. Quando falo as minhas mãos e braços mexem muito.		.77	.05
6. Sinto que utilizo muito o meu corpo para me fazer entender.		.76	-.16
3. Faço muitas expressões faciais quando comunico.		.68	.29
7. Às vezes sinto o corpo tenso quando comunico com outros.		.43	.30
5. A expressão do rosto do outro não interfere na minha comunicação com ele/a.		-.43	.40
2. Sinto que o que digo é mais importante que a minha linguagem do corpo (gestos, posições, etc.).		.02	.74
1. Durante a comunicação às vezes tenho dificuldade em perceber o/a outro/a.		.12	.64
Percentagem de variância		29.9	18.6
Valor próprio		2.09	1.30
<i>Alpha de Cronbach</i>		.64	.26

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo BA – Mudanças no processo de comunicação durante a pandemia (aulas presenciais).

Itens		1. Dificuldade de comunicação	2. Uso do corpo	3. Redução da comunicação
2. O uso da máscara dificulta a comunicação dos professores com os/as alunos/as.		.86	.10	-.02
1. O uso da máscara dificulta a minha comunicação com os professores.		.86	.16	.07
3. O uso da máscara dificulta a comunicação com os meus colegas.		.77	.14	.13
12. Com o uso da máscara não consigo ouvir bem.		.50	.08	.28
7. Às vezes, a falar, tenho que aumentar o volume da voz.		.43	.42	-.02
5. Com os meus colegas utilizo mais o meu corpo para me fazer entender.		.08	.86	.09
4. Com os professores utilizo mais o meu corpo para me fazer entender.		.02	.78	.11
6. Os professores utilizam mais o corpo para se fazerem entender.		.15	.76	.04
13. Notei que comecei a falar mais com as mãos.		.07	.55	.23
10. Os colegas falam menos comigo.		.06	.02	.87
11. Os professores falam menos comigo.		.03	.05	.81
9. Falo menos com os colegas.		.03	.18	.78
8. Falo menos com os professores.		.17	.13	.53
Percentagem de variância	31.4	15.8	12.1	
Valor próprio	4.0	2.0	1.5	
Alpha de Cronbach	.77	.77	.77	

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo BB – Mudanças no processo de comunicação durante a pandemia (ensino à distância).

Itens		1. Dificuldade de comunicação	2. Uso do corpo	3. Redução da comunicação
10.	Os colegas falam menos comigo.	.86	.19	.07
9.	Falo menos com os colegas.	.85	.15	.06
8.	Falo menos com os professores.	.77	.08	-.02
11.	Os professores falam menos comigo.	.73	.21	.06
2.	O ecrã do computador dificulta a comunicação dos professores com os/as alunos/as.	.15	.83	.05
1.	O ecrã do computador dificulta a minha comunicação com os professores.	.14	.82	.20
3.	O ecrã do computador dificulta a comunicação com os meus colegas.	.29	.78	.09
12.	Com o uso do computador não consigo ouvir bem.	.14	.56	.31
5.	Com os meus colegas, utilizo mais meu rosto para me fazer entender.	-.04	.14	.88
4.	Com os professores, utilizo mais o meu rosto para me fazer entender.	.01	.14	.81
6.	Os professores utilizam mais o rosto para se fazerem entender.	.05	.03	.78
13.	Notei que comecei a falar mais com as mãos.	.14	.22	.64
Percentagem de variância		26.6	14.6	8.6
Valor próprio		4.5	2.4	1.4

<i>Alpha de Cronbach</i>	.82	.81	.85
--------------------------	-----	-----	-----

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo DA – Sentimentos associados ao processo de comunicação durante a pandemia (aulas presenciais).

Itens	1. Desmotivação	2. Inibição
7. Senti-me mais distraído.	.76	.30
1. Senti mais desinteresse no discurso dos meus professores.	.74	.21
8. Senti-me mais desmotivado.	.70	.35
3. Senti-me mais atento ao que os professores diziam.	-.69	.05
2. Senti os meus professores menos atenciosos.	.56	.26
5. Senti-me com mais vergonha.	.10	.87
6. Senti-me com menos à-vontade.	.24	.82
4. Senti-me mais inseguro.	.27	.79

Percentagem de variância	47.0	15.46
Valor próprio	3.7	1.2
Alpha de Cronbach	.78	.83

Tabela: *Análise da estrutura fatorial do grupo DB – Sentimentos associados ao processo de comunicação durante a pandemia (ensino a distância).*

Itens		1. Desmotivação	2. Inibição
8. Senti-me mais distraído.		.80	.26
1. Senti mais desinteresse no discurso dos meus professores.		.78	.11
9. Senti-me mais desmotivado.		.75	.30
3. Senti-me mais atento ao que os professores diziam.		.75	.20
2. Senti os meus professores menos atenciosos.		.40	.24
6. Senti-me com mais vergonha.		16	.89
5. Senti-me mais inseguro.		.25	.84
7. Senti-me com menos vontade.		33	.70
Percentagem de variância	48.9	14.0	
Valor próprio	3.9	1.1	
Alpha de Cronbach	.79	.81	

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo EA – Relacionamentos associados ao processo de comunicação durante a pandemia (aulas presenciais).

Itens		1. Impacto na relação com os colegas	2. Impacto na relação com os professores
9.	Senti-me sem amigos/as.	.82	.14
10.	Que não conseguia falar de coisas habituais com meus amigos/as.	.79	.06
7.	Senti-me mais isolado dos meus colegas e amigos/as.	.78	.29
6.	Que houve uma mudança negativa na relação com meus colegas e amigos/as.	.54	.49
8.	Que houve menos encontros com meus colegas e amigos/as.	.52	.11
2.	Que houve conflitos na relação com os meus professores.	-.03	.75
4.	Que foi mais difícil o relacionamento com os meus professores.	.16	.74
1.	Que houve impacto na relação com os meus professores.	.14	.67
5.	Que existiram mais conflitos na relação com meus colegas e amigos/as.	.40	.63
3.	Mais desinteresse no discurso dos meus professores.	.28	.63
<hr/>			
Percentagem de variância	41.5	14.1	
Valor próprio	4.1	1.4	
<i>Alpha de Cronbach</i>	.81	.73	

Tabela: *Análise da estrutura fatorial do grupo EB – Relacionamentos associados ao processo de comunicação durante a pandemia (ensino a distância).*

Itens		1. Impacto na relação com os colegas	2. Impacto na relação com os professores
9. Senti-me sem amigos/as.		.84	.11
10. Que não conseguia falar de coisas habituais com meus amigos/as.		.80	.10
7. Senti-me mais isolado dos meus colegas e amigos/as.		.74	-.00
6. Que houve uma mudança negativa na relação com meus colegas e amigos/as.		.71	.23
5. Que existiram mais conflitos na relação com meus colegas e amigos/as.		.53	.35
8. Que houve menos encontros com meus colegas e amigos.		.48	.18
2. Que houve conflitos na relação com os meus professores.		.08	.79
1. Que houve impacto na relação com os meus professores.		.19	.77
4. Que foi mais difícil o relacionamento com os meus professores.		.25	.74
3. Mais desinteresse no discurso dos meus professores.		.07	.73
Percentagem de variância	39.1	16.8	
Valor próprio	3.9	1.8	
<i>Alpha de Cronbach</i>	.81	.79	

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo FA – Vivência do corpo durante o processo de comunicação na pandemia (aulas presenciais).

Itens	1. Necessidade de contacto físico	2. Preocupação com a imagem
2. Senti mais necessidade de receber um abraço.	.87	.10
4. Senti mais necessidade de dar um abraço aos amigos/as.	.84	.00
5. Senti necessidade de contacto físico com os/as amigos/as.	.82	-.03
3. Senti mais necessidade de receber um beijo.	.79	.10
6. Senti mais necessidade de dar um abraço a algum familiar.	.64	.01
7. Dei mais atenção à roupa que vesti.	.62	.12
9. Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra.	.00	.86
10. Que senti que não olhei mais para a minha cara no espelho.	.10	.85
Percentagem de variância	45.9	18.1
Valor próprio	3.6	1.4
<i>Alpha de Cronbach</i>	.81	.73

Tabela: Análise da estrutura fatorial do grupo FB – Vivência do corpo durante o processo de comunicação na pandemia (ensino a distância).

Itens	1. Necessidade de contacto físico	2. Preocupação com a imagem
8. Senti mais necessidade de dar um abraço aos amigos/as.	.90	.07
4. Senti mais necessidade de dar um abraço aos amigos/as.	.89	.09
9. Senti necessidade de contacto físico com os amigos/as.	.84	.04
5. Senti mais necessidade de receber um beijo.	.83	.14
10. Senti mais necessidade de dar um abraço a algum familiar.	.71	.05
7. Dei mais atenção à roupa que vesti.	.36	.07
13. Olhei menos para a minha cara no espelho.	.06	.85
12. Deixei de me maquilhar/fazer a barba/outra.	.11	.83
<hr/>		
Percentagem de variância	47.6	16.9
Valor próprio	3.8	1.3
<i>Alpha de Cronbach</i>	.90	.26